

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

DEUSDETE FERNANDES PIMENTA JÚNIOR

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM
OLHAR SOBRE O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Mossoró, RN

Fev. 2016

DEUSDETE FERNANDES PIMENTA JÚNIOR

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR
SOBRE O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Central, para a realização da Defesa de Mestrado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araceli Sobreira Benevides

Mossoró/RN

2016

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

P644f Pimenta Júnior, Deusdete Fernandes

A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado. / Deusdete Fernandes Pimenta Júnior.- Mossoró - RN, 2016.

154 p.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Araceli Sobreira Benevides

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação docente. 2. Saberes Docentes. 3. Estágio Supervisionado em Letras. I. Benevides, Araceli Sobreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

CDD 370.71

DEÚSDETE FERNANDES PIMENTA JÚNIOR

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR
SOBRE O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

DATA DE APROVAÇÃO: 26 / 02 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Araceli Sobreira Benevides

Prof.^a Dr.^a Araceli Sobreira Benevides
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Ady Canário de Souza Estevão

Prof.^a Dr.^a Ady Canário de Souza Estevão
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Andrea Jane da Silva

Prof.^a Dr.^a Andrea Jane da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus pais e irmãos, dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas incontáveis bênçãos em minha vida e pela constante renovação de minha fé;

Agradeço, especialmente, à minha mãe, por seu amor e cuidado a mim dedicados, por seus conselhos e sua presença constante em meu coração; e a meu pai (*in memoriam*) que nos deixou há pouco, depois de nos ensinar tanto sobre humildade, perseverança, coragem, perdão e tantas outras coisas! Sua presença será eterna e intensa em nossas vidas;

Aos meus irmãos, pelo amor, confiança e companhia de sempre; especialmente a Fernanda, com quem divido os desafios e as alegrias de ser professor;

Aos professores do POSEDUC e à banca examinadora pelas indispensáveis contribuições, especialmente à minha orientadora Araceli Sobreira, que me apontou os bons caminhos para realização desta dissertação e mediou a construção de tantos novos saberes sobre o mundo da pesquisa, da Educação, do estágio, dentre muitos outros.

Ao Departamento de Letras Vernáculas, da Faculdade de Letras e Artes, por não medir esforços em colaborar para a minha liberação das atividades docentes e realização desta pesquisa;

A todos os amigos queridos do POSEDUC, especialmente a César Barbalho, meu irmão acadêmico, e aos meus amores Naide Fernandes e Pedro Fernando, pela amizade sincera, despretensiosa e franca;

Ao querido Saulo Marrocos, pela parceria e ombro amigo de sempre; sua participação nesse processo foi imprescindível!

Aos alunos estagiários do curso de Letras, por alimentarem o banco de dados desta pesquisa com seus dizeres que tanto me ensinaram sobre a arte de ser professor e eterno aprendiz;

Aos técnicos da Faculdade de Educação e POSEDUC, especialmente a Adiza, pelo pronto e bom atendimento, sempre que precisávamos;

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização dessa importante etapa de minha formação acadêmica;

Serei, sempre, agradecido a todos vocês!

“Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do quotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.”

José Saramago (A Jangada e a Pedra)

RESUMO

A formação docente tem sido amplamente discutida entre pesquisadores da Educação e áreas afins. Em meio a essa conjuntura, esforçamo-nos em compreender as contribuições do Estágio Supervisionado na construção de saberes necessários à formação inicial do professor de Língua Portuguesa. O interesse em investigar este objeto de estudo surgiu na docência nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, correspondentes à carga horária de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras (Háb. Língua Portuguesa), do *Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nesse contexto, eram frequentes os relatos de alunos sobre os distanciamentos entre a formação que recebiam na graduação e as necessidades formativas requeridas durante o estágio. Dessa forma, compreender essa formação inicial do professor de Língua Portuguesa sob a ótica dos alunos-mestres é o objetivo central desta pesquisa. Como percurso metodológico, optamos pela abordagem quanti-qualitativa da pesquisa, que motivou a construção do corpus a partir de entrevista coletiva e questionários aplicados aos alunos do 6º e 7º período de Letras, com perguntas que versavam sobre o ser professor, sobre saberes docentes e sobre as experiências como professor durante o Estágio Supervisionado. Serviram-nos de fundamentação teórica em nossas análises, dentre outros, as considerações de Pimenta e Lima (2011), Zabalza (2014), Tardif e Lessard (2011), Imbernón (2006) Garcia (2009) Bakhtin (2002, 2003), Geraldi (2009, 2013, 2015) e Brasil (1998, 2002, 2014). Os aportes teóricos indicaram três categorias que serviram para uma compreensão sobre como os estudantes de Letras vivenciam o Estágio Supervisionado: a) Formação em Letras; b) Construção de saberes docentes e c) Docência no estágio supervisionado. Como resultado, as análises apontaram para um distanciamento entre a formação acadêmica e as atividades práticas do estagiário na docência em Língua Portuguesa. Essa investigação nos permitiu concluir que o diálogo entre a formação teórica e a prática docente durante o estágio ainda é limitado, dada a exígua articulação feita entre os conteúdos da formação acadêmica com os saberes necessários à atuação do professor em sala de aula. Este trabalho destina-se a pesquisadores da área de Educação e dos Estudos da Linguagem que se dedicam à formação de professores de Língua Portuguesa, no âmbito do Curso de Letras e contribui para uma melhor apreensão sobre o papel do estágio supervisionado na formação de professores de língua materna.

Palavras-chave: Formação docente, Saberes Docentes, Estágio Supervisionado em Letras.

ABSTRACT

Teacher training has been widely discussed among researchers in education and related fields. At the middle of this situation, we strive to understand the contributions of supervised training in the construction of knowledge necessary for initial training of teachers of Portuguese. The interest in investigating this object of study appeared in teaching in Teaching Practice disciplines I and II, corresponding to the hours of Supervised in the course of Letters (HAB. Portuguese Language), the Central Campus of the State University of Rio Grande From north. In this context, the students were frequent reports about the distances between the training they received at graduation and training needs required for the stage. Thus, understand that initial teacher training Portuguese Speaking from the perspective of student teachers is the central objective of this research. As a methodological approach, we opted for the quantitative and qualitative approach to research, which led to the construction of the corpus from press conference and questionnaires given to students of the 6th and 7th letters of the period, with questions that focused on being a teacher on teaching knowledge and on experiences as a teacher during the supervised internship. They served us the theoretical basis for our analyzes, among others, the considerations Pepper e Lima (2011), Zabalza (2014), Tardif e Lessard (2011), Imbernon (2006) Garcia (2009) Bakhtin (2002, 2003) , Geraldi (2009, 2013, 2015) and Brasil (1998, 2002, 2014). The theoretical studies indicated three categories that served to an understanding of how literature students experience the Supervised Internship: a) Training in Literature; b) Construction of teaching knowledge and c) Teaching in supervised training. As a result, the analysis pointed to a gap between the academic and the practical activities of the trainee in teaching in Portuguese. This research allowed us to conclude that the dialogue between theory and teaching practice during the stage is still limited, given the meager articulation made between the content of academic education with the knowledge necessary for teacher performance in the classroom. This work is intended to researchers in the field of Education and Language Studies dedicated to the training of English language teachers, in the Literature Course and contributes to a better understanding of the role of supervised training in teacher training mother tongue.

Keywords: Teacher Training, Teachers Knowledge, Supervised Internship in Letters.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CSN – Conselho Nacional de Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FALA – Faculdade de Letras e Artes

FE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais Mais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIM – Programa de Institucional de Monitoria

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Saberes mobilizados no estágio da FALA.	68
Gráfico 2	Avaliação da própria aprendizagem para o estágio	73
Gráfico 3	Idade dos participantes	120
Gráfico 4	Já teve experiência na docência?	120
Gráfico 5	Caso sim, em qual nível?	121
Gráfico 6	Participação em programa institucional de bolsa (PIM, PIBIC, PIBID)	121
Gráfico 7	Qual programa?	121
Gráfico 8	Vínculo empregatício do estagiário	122
Gráfico 9	Esfera da instituição onde realizou o estágio	122
Gráfico 10	Caracterização da escola campo de estágio	122
Gráfico 11	Quantidade de alunos da turma em que estagiou	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ementa de Prática de Ensino I	43
Tabela 2	Ementa de Prática de Ensino II	44
Tabela 3	Lista de documentos referenciados	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	17
2.1	A formação do professor de Língua Portuguesa	17
2.2	Saberes docentes e a formação inicial: alguns estudos.....	25
2.3	A formação em Letras e o ensino de Língua Portuguesa.....	31
2.3.1	A formação inicial em Letras/UERN: entre saberes teóricos e práticos ...	40
2.4	O Estágio Supervisionado e a formação para a docência.....	46
3	PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1	Caracterização da Pesquisa	54
3.2	O lócus e os sujeitos da pesquisa.....	56
3.3	A geração e análise dos dados	58
3.4	Levantamento bibliográfico para a construção do Estado da Arte e dos aportes teórico-metodológicos	60
4	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ARTICULANDO TEORIAS E PRÁTICAS	68
4.1	Saberes mobilizados no Estágio Supervisionado da FALA	68
4.2	Avaliando a experiência formativa do estágio supervisionado.....	74
4.3	Entre a formação teórica e a prática: a palavra do aluno estagiário	75
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	115
	ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

Dentro do vasto conjunto de pesquisas sobre a formação docente, têm ganhado relevante destaque as pesquisas que elegem como objeto de discussão o estágio supervisionado. Trata-se de reflexões que põem em evidência as reais contribuições dessa complexa etapa da formação inicial, sob a perspectiva, por exemplo, do seu papel frente às propostas formativas das licenciaturas ou de suas contribuições para formação de professores autônomos e reflexivos.

O Estágio Supervisionado se apresenta assim como um importante período da formação profissional por promover a aproximação, a experiência, o contato do graduando com o campo de trabalho onde atuará e tem, portanto, um efeito significativo sobre sua formação inicial. Trata-se, portanto, de uma atividade acadêmica em que os diferentes saberes construídos se transformam em capacidades específicas para atuação profissional. É um desafio para o aluno, ao mesmo tempo em que é uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional, considerando a aquisição de referências práticas que alimentem sua formação.

De acordo com as novas legislações para a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, as atividades de estágio têm ganhado um espaço cada vez mais significativo nos cursos de licenciatura, não só em termos de carga-horária a ser distribuída ao longo da graduação, mas também no sentido de garantir que se estreitem os vínculos entre a formação teórica e a atuação profissional docente; além de provocado pesquisadores que exploram as relações entre estágio e autonomia profissional, estágio e identidade docente, estágio e pesquisa, dentre outros.

Seguindo esse veio de pesquisas, esta trabalho de dissertação, nomeado *A Formação do Professor de Língua Portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado*, situa-se nos campos da formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, do *campus* central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (doravante, Letras/UERN) e parte da seguinte questão-problema: *que lugar assume o estágio supervisionado na construção de saberes necessários à formação inicial do professor de Língua Portuguesa?*

O interesse pessoal pela temática nasceu na experiência como professor da disciplina Prática de Ensino I e II, quando se deu a aproximação com a realidade do estágio em Letras e com as vozes de estudiosos e alunos estagiários sobre as fragilidades entre o campo da formação e o trabalho docente. Essas vozes eram muito recorrentes, incisivas e nos convidavam a cada semestre a dar uma maior atenção ao estágio. Precisávamos entender por que, segundo os alunos da graduação, o estágio se apresentava deficiente em sua função formativa e, ademais, entender quais poderiam ser os impactos positivos dessa experiência na formação dos alunos-mestres.

Pensar o estágio supervisionado como eixo articulador entre a prática profissional docente e a produção do conhecimento ainda é um grande desafio para inúmeros profissionais da linguagem. Na condição de investigador, reconhecemos a necessidade de discutir essa prática enquanto um viés para refletir sobre a formação do professor de língua materna. Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa é *compreender quais as contribuições do Estágio Supervisionado na construção de saberes necessários à formação do professor de Língua Portuguesa*.

Em função desse objetivo central, elegemos três objetivos específicos. O primeiro deles é *identificar os saberes que compõem o quadro da formação do professor de Língua Portuguesa*. Para tanto, consideramos a legislação que orienta a formulação do projeto pedagógico do curso, especificamente, o Parecer CES n. 492/2001 – MEC/CNE); assim como, o recém-aprovado Projeto Político do Curso (RESOLUÇÃO N.º 16/2014 – CONSEPE/UERN). A análise desses documentos nos aproximará do ideal de professor pretendido pela formação no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras e Artes – FALA/UERN.

Analisar como se dispõe o estágio supervisionado no curso de Letras-UERN se apresenta aqui como nosso segundo objetivo específico. Para tanto, buscaremos entender que concepções de estágio subjazem ao PPC e aos programas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, ofertadas, respectivamente, no 6º e 7º períodos, com vistas no seu papel no processo de construção dos saberes para a docência em Língua Portuguesa.

Nosso terceiro e último objetivo é o de *analisar as contribuições do estágio supervisionado para a construção de saberes específicos da formação do professor de Língua Portuguesa*. Para alcançar esse objetivo, elegemos os estagiários como fonte de dizeres que ilustrarão as relações que se estabeleceram entre o

conhecimento teórico adquirido na graduação, as atividades desenvolvidas durante o estágio e a repercussão de ambas em sua formação para a docência em Língua Portuguesa.

Essa pesquisa, delineada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/FE/UERN), está ligada à linha de pesquisa em Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente e assenta-se nas bases teóricas do desenvolvimento profissional docente articulada ao contexto da formação acadêmica em Letras.

O diálogo com a linha de Formação Humana se dá à medida que mergulhamos na realidade de um processo de formação historicamente situado e contínuo de sujeitos em busca de acesso aos conhecimentos e valores necessários à sua autoconstrução pessoal e profissional. São sujeitos (Acadêmicos) que anseiam por sua autonomia moral, por sua formação para o trabalho e pela capacidade de contribuir com transformações sociais que lhes garantam acesso a uma vida digna numa comunidade humana emancipada. Destaca-se nesse processo a natureza social da Educação e seu poder de possibilitar aos indivíduos que a ela têm acesso a formação humana que lhes ajuda a superar as incoerências entre os discursos e as realidades em função do bem comum.

Analisar a formação de alunos durante o Estágio Supervisionado sob essa ótica requer, pois, compreender de antemão que tratamos de uma etapa da formação docente que visa o desenvolvimento de profissionais inteirados e melhor preparados para atuarem em sua realidade concreta de trabalho, com ações educativas articuladas com as constantes transformações sociais.

A nossa pesquisa vincula-se também ao *Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização do Professor*, por apresentar uma discussão sobre a formação inicial a partir das contribuições do Estágio Supervisionado, importante etapa da formação inicial docente, campo frutífero de debates sobre a articulação entre a teoria sobre o ensino de língua materna e o fazer docente. O grupo divide-se em duas linhas de investigação (“Concepções, saberes, práticas e a formação profissional do professor” e “Trajetórias, políticas, culturas e a formação profissional do professor”) e tem se dedicado a estudos sobre a formação profissional na perspectiva da profissionalidade e do profissionalismo docentes.

Com a mesma dedicação, nossa pesquisa, que tem como objeto de estudo a formação do professor de Língua Portuguesa e suas relações com as práticas de

ensino do Estágio Curricular Supervisionado, poderá produzir resultados que ajudem entender melhor sobre o papel da universidade na profissionalização do professor de Língua Portuguesa ou talvez contribuir para possíveis revisões na grade curricular de estágio. Nossos interlocutores potenciais são, pois, outros pesquisadores, professores e alunos do curso de Letras que desenvolvem estudos com foco na construção de saberes docentes durante a formação inicial, especialmente através do Estágio Supervisionado.

Perscrutar os movimentos que contornam a formação de professores e a construção de uma identidade docente nos orienta, portanto, a ancorar nossas considerações nas teorias da Educação, em especial, na produção acadêmica que trata da formação profissional e suas relações com as experiências, representações e saberes da docência elaborados ou aprimorados durante o Estágio Supervisionado.

Seguido a introdução, este trabalho se organiza em mais 3 capítulos. No capítulo 2 - *A Formação inicial do professor de Língua Portuguesa: construindo saberes no Estágio Supervisionado* – discorreremos inicialmente sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, voltados para a construção de saberes específicos ao exercício da docência para, em seguida, tratarmos especificamente da formação do professor de Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Letras/UERN. Nosso interesse aqui é o de considerar as diretrizes que orientam a formação para ensino de Língua Portuguesa e apresentar o perfil profissional ideal que povoa esses documentos, bem como entender quais as habilidades pretendidas para que o professor, no trabalho com a linguagem em sala de aula, cumpra com a tarefa de desenvolver junto aos alunos a educação linguística para uma competência comunicativa. Cientes dessa proposta formativa, discutiremos ainda sobre o papel do Estágio Supervisionado frente à construção de saberes específicos para o desenvolvimento profissional do professor de Língua Portuguesa.

No capítulo 3 de nossa pesquisa, *Percursos Metodológicos*, apresentamos os caminhos que trilhamos, à luz da ciência, na investigação sistemática do nosso objeto. Nele, apresentamos a abordagem da pesquisa e a caracterização do contexto em que a desenvolvemos. Apresentamos ainda os sujeitos partícipes, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Serviram-nos de orientação nessa etapa, alguns dos estudos acerca da metodologia da Educação, especialmente os de Bogdan e Biklen (2010); e Moreira e Caleffe (2008).

No quarto capítulo, *O estágio supervisionado e a formação do professor de Língua Portuguesa: um diálogo entre teorias e práticas* – discutiremos as contribuições do curso de Letras da UERN para a formação do professor de Língua Portuguesa, a partir das vozes de alunos-mestres sobre suas experiências de formação durante o Estágio Curricular Supervisionado. O diálogo com esses alunos poderá nos ajudar a desenvolver uma ideia sobre a forma como dialogam teoria e prática nessa etapa da formação para a docência, e ainda, a mapear caminhos para um melhor aproveitamento do estágio na licenciatura em Letras/UERN.

Encerramos nosso trabalho de pesquisa apresentando nossas reflexões e contribuições sobre o papel do Estágio Supervisionado na construção de saberes específicos para a docência em Língua Portuguesa, na Educação Básica.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.1 A formação do professor de Língua Portuguesa

A palavra *formação*, etimologicamente, deriva da palavra latina *formãitō* (+ *ōnis*) e diz respeito à ação e/ou ao efeito de formar, ou de se formar. Dicionarizada, a palavra *formação* comporta, dentre outros significados, o de “conjunto de ensinamentos e conhecimentos que forma um caráter, uma educação ou uma mentalidade: *pessoa de boa formação*” (SACCONI, 2001, p.434); ou ainda, o de “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual” (HOUAISS, 2014).

Esses breves conceitos são, talvez, os que comumente resgatam os significados mais difundidos da palavra e apontam para uma ideia de formação assentada nos campos da Educação e da Formação Humana, situadas histórica e socialmente, acumulada por indivíduos em função dos grupos a que pertenceram ou pertencem, assim como de suas vivências pessoais.

Ao se buscar compreender os sentidos da formação humana e seus elos com a natureza da ação educativa, vê-se o quão complexa e interdisciplinar é a relação que se estabelece entre esses dois vastos campos que têm como ponto de interseção o conhecimento, que aproxima o homem, enquanto sujeito social, de seu aprimoramento ético, profissional, político, cultural. Nesse sentido, educar confunde-se com humanizar, como nos esclarece Severino,

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidades de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Desse modo, a Educação preocupa-se com a condição do ser humano, quando assume a tarefa de promover a conquista da emancipação do homem e de

sua libertação de uma consciência ingênua¹. Esse olhar paulofreiriano que aqui abraçamos compreende o educando enquanto ser inacabado, porém capaz de reconhecer e mudar essa condição, como parte de um processo de autoconstrução e de civilização que o tornará sujeito de sua própria história.

O homem é visto aqui como um ser de relações, de interações, como parte de um processo mutante, enquanto que a Educação é concebida como uma prática de libertação, capaz de oferecer ao homem a possibilidade de descobrir-se como sujeito de seu próprio destino, de mudar sua própria história. A Educação é, portanto, libertação e recurso para se buscar uma vida mais digna. Como nos esclarece Freire,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77).

Se é pela palavra que o homem compreende o mundo e a si mesmo, é também através dela que se estabelece o diálogo entre ação e reflexão, sintetizada na práxis transformadora. As ações educativas articulam-se com o pensamento consciente e possibilitam ao homem transformar tanto o meio em que está inserido quanto a própria consciência.

Com base nisso, o exercício da docência, que tem por fim a ação educativa, deverá ser práxis e, portanto, pautado na reflexão-ação-reflexão, de modo a superar a visão dicotômica que concebe teoria e prática como as duas partes separadas de um todo e assumindo uma postura de crítica e reflexão, inscrita no propósito da educação que humaniza e liberta.

Com essas breves palavras, não estamos aqui delegando somente à Educação a tarefa de formar integralmente o ser humano, de entendê-la como única responsável pela preparação dos sujeitos para sua integração nos setores produtivos e exercício da cidadania, ou ainda, adotando o discurso muito difundido na mídia de que a Educação é a única solução para os problemas enfrentados por uma nação. Entendemos que a formação humana é produto de uma soma de

¹ Para Freire (1979), a consciência ingênua se caracteriza pela simplicidade na interpretação e discussão dos problemas. Geralmente, faz uso de argumentos frágeis, com forte apelo emocional e não crê que a realidade possa ser mudada.

fatores que contribuem para o desenvolvimento, além de físico, cognitivo, social e histórico do homem e que a Educação é um importante meio pelo qual o homem se torna consciente de sua realidade e constrói o conhecimento necessário para que supere as desigualdades sociais e possa viver em harmonia com seu meio e seu tempo.

Cientes da amplitude do conceito de *formação*, situamos, pois, nossa atenção neste estudo para a formação profissional docente que firma suas bases, a partir de uma formação acadêmica, na aquisição de competências formais e especializadas, assim como de saberes, tanto teóricos quanto práticos, imprescindíveis à ocupação de um posto de trabalho e, portanto, ao exercício da docência. E partimos, assim, das palavras de Garcia, que tão bem define formação docente como sendo

A área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA,1999, p. 26).

Na busca para se entender mais sobre a formação docente e as múltiplas questões que a envolvem, compreendemos a sala de aula como espaço formativo privilegiado em que se constroem saberes e onde a experiência como aluno ou como professor pode definir os rumos de uma carreira profissional e, por que não dizer, de uma vida. É na sala de aula que a identidade do professor se solidifica e faz da sua atuação um constante aprimoramento na docência. A formação do professor é, portanto, inconclusa. O conceito acima nos ajuda ainda a compreender a formação docente como área de conhecimentos específicos que tem como propósito a melhoria dos processos de ensino e, como parte fundamental nesse processo, o autor destaca a figura do professor, em sua formação continuada ou inicial. Esta última, pra qual direcionamos nesta pesquisa uma atenção especial, é definida pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação - ANFOPE como sendo

a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com corpo de conhecimento que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico. (ANFOPE, 1998 *apud* MEDEIROS, 2009, p. 49).

A formação inicial é, pois, o início do processo de profissionalização que se aprimora com a formação continuada. Ambas poderão habilitar o professor a reconhecer os saberes que darão sustentação à docência em sua dimensão teórica e prática. Assim, a profissionalização é condição importante para o reconhecimento do professor como profissional e permitirá que o aluno-mestre alcance sua autonomia e a capacidade de encontrar soluções para os desafios da docência.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) reconhecem dois aspectos constitutivos da profissionalização e da construção de uma identidade docente: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade representa o aspecto interno e diz respeito aos saberes próprios da atividade docente, ou, como resume Sacristán (1999, p. 65), envolve um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]”. Por sua vez, o profissionalismo, enquanto aspecto externo da profissionalização, significa, segundo Medeiros,

A conquista de um reconhecimento social e legal visando prestígio social e a participação na construção da profissão, percebendo as limitações e as possibilidades de avanços, contribuindo, assim, para uma legitimação que distingue o professor de outros profissionais, em face dos saberes que domina e de sua maneira de agir. (MEDEIROS, 2009, p.53).

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), as discussões e questionamentos acerca da profissionalização docente vêm despertando muito interesse entre estudiosos da área da Educação nos últimos vinte anos, dado papel que exerce o sistema educacional junto aos indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico. Nesse sentido, os autores afirma que,

Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por Reformas Educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande

importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2014, p.10).

Nesse contexto de mudanças, investigar a profissionalização docente é mergulhar numa revisão dos modelos formativos e suas implicações nos processos de formação e aperfeiçoamento docente. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.21) reconhecem, a partir de diferentes estudos sobre a formação de professores no Brasil, a existência de dois modelos de formação: o *Modelo Hegemônico de Formação* (ou da Racionalidade Técnica) e o *Modelo Emergente de Formação* (Ou Contra-hegemônico, da Racionalidade Prática). No geral, é o modelo adotado que orientará a elaboração do projeto pedagógico de um curso de formação e refletirá na postura do professor frente aos compromissos e desafios da ação docente.

O *Modelo Hegemônico de Formação* assim se define por se relacionar ao processo formativo tradicional, baseado na aplicação de conhecimentos científicos e

- ✓ No treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- ✓ Em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- ✓ Na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes e opiniões (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.21-22).

De acordo com esse modelo formativo, o professor exerce um papel secundário na construção do conhecimento e da profissão, uma vez que ocupa uma posição de mero executor de conhecimentos profissionais produzidos por especialistas. Mantém uma postura acrítica frente à profissão por acreditar que a compreensão da teoria como verdade universal e o domínio da técnica no repasse dos conteúdos são suficientes para ação educativas. Assim, as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos que podem ser resolvidos através de procedimentos objetivos, científicos. Como melhor nos explica Contreras, no modelo da racionalidade técnica,

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e

solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, como o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (CONTRERAS, 2012, p.11).

Revela-se assim uma visão positivista do processo de formação em função de um saber objetivo que silencia a subjetividade e a autonomia do professor e perpetua uma cultura educacional baseada no treinamento de habilidades e repetição de conteúdos. Por esse caminho, a formação inicial do professor se pautará na teoria e na técnica das ciências básicas e aplicadas necessárias à atuação do professor, relegando a um segundo plano as discussões sobre problemas do cotidiano do professor em sua prática. Primeiro, o aluno-mestre haverá de aprender com as disciplinas e só depois virão as habilidades e o uso da teoria e da técnica (MISUKAMI, 2002).

O *Modelo Hegemônico de Formação* ainda é muito presente em nossos dias e não contribui para uma profissionalização que habilite o professor a superar os percalços da profissão, a inovar em sua prática e a se (re) significar com ela.

Assim, na perspectiva de superar esse modelo formativo, Ramalho, Nuñez e Gauthier nos apresentam um *Modelo Emergente de Formação*, fundamentado num fazer profissional que assume a reflexão, a crítica e a pesquisa como fatores que

possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. O fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.23).

De acordo com esse modelo de formação, a reflexão, a crítica e a pesquisa são fatores (ou atitudes) que redimensionarão continuamente a prática do professor, tornando-a mais flexível, aberta a uma (re)significação pela própria prática e pelos conhecimentos experienciais, gerados, portanto, a partir dela. Estes, segundo Imbernón (2013), são conhecimentos pedagógicos que se legitimam na prática.

Emerge, desse contexto, a figura do professor prático-reflexivo, transformado em um pesquisador no contexto da prática. Assim, a reflexão possibilitará ao

professor a tomada de consciência sobre “[...] os processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional [...]”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 26). Contreras afirma que o professor, nessas situações,

Não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final. Em ocasiões como essas, os práticos demonstram sua ‘arte-profissional’, ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraindo consequências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras. (CONTRERAS, 2012, p.121).

Essa tomada de decisão, a partir de uma leitura da situação e no momento da ação resulta do que Schön chamou de reflexão-na-ação. Muito habitual no cotidiano, nas práticas profissionais, pressupõe uma certa repetição a partir da qual se preveem problemas, reveem-se finalidades, significados e ações, projetam-se resultados. O professor dialoga com a própria situação problemática de modo que “[...] seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem em função das respostas que a situação lhe devolve ao ser transformada [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 123).

Conceber a docência como prática reflexiva, assim como tomar o contexto da sala como ponto de partida para uma melhor formação/atuação, requer também pesquisa e crítica. É por meio desta e em função de novas práticas que o professor pode examinar criticamente a própria atividade e produzir saberes e estratégias para ascender na profissão. Outro autor que produz uma reflexão sobre esse tema é Contreras ao esclarecer que, como pesquisador de sua própria prática, o professor

transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. (CONTRERAS, 2012, p.132)

Desse modo, entendemos que o professor precisa ser concebido como ator protagonista de sua atividade, e não como um profissional assujeitado, difusor de hábitos e ideologias dominantes. Assim, como bem sugere Tardif (2010), ouvir esse

professor e considerar sua subjetividade é condição indispensável para compreender mais detalhadamente tanto a formação quanto o trabalho docentes ou para compreender a própria natureza do ensino.

Própria do Modelo Emergente de Formação, uma terceira condição básica da ação profissional docente é a crítica, que, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier,

é considerada como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão, como elementos básicos: o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER,, 2003, p. 31).

A crítica é parte do processo de formação quando, aliada à pesquisa e à reflexão, alicerça a produção de um saber profissional que faz do professor um agente transformador, permite-lhe situar-se no contexto da ação docente e compreender os fatores que condicionam sua atitude frente aos desafios, assim como as mudanças decorrentes dela. Sob essa perspectiva inovadora, Imbernón (2011), ao tratar da formação inicial de professores, defende que esta

Deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2011, p.69).

Garcia (1999, p. 18), ao buscar uma compreensão da formação de professores, afirma que tal definição está associada a uma atividade e é suscetível a múltiplas perspectivas, o que faz com que a formação docente seja entendida como uma função social, que se materializa na transmissão de saberes (saber fazer, saber ser) em benefício de um sistema socioeconômico e cultural dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, fruto da maturação interna e de possibilidades de aprendizagens; ou de uma formação como instituição, quando se refere à organização da entidade que planeja e desenvolve atividades de formação.

É em meio às discussões sobre profissionalização do professor que destacamos a importância da recíproca influência entre os saberes construídos durante a formação inicial e as experiências no exercício da docência. Assim, nos próximos tópicos, concentramos nossa atenção na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, buscando identificar quais os saberes que alicerçam a formação inicial e a atuação de profissionais licenciados e licenciandos em Letras, ou seja, aqueles saberes docentes necessários a uma prática que ajude no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para os quais lecionam. Além dessa finalidade, procuramos fazer, paralelamente, uma pequena incursão nos documentos (Diretrizes, Pareceres, Parâmetros Curriculares e Projeto de Curso) que parametrizam a formação docente no curso de Letras, na habilitação de Língua Portuguesa, e definem o perfil desejado do professor de português.

2.2 Saberes docentes e a formação inicial: alguns estudos

A partir da década de 80, muitos dos estudos internacionais sobre formação docente tomaram como objeto de investigação a figura do professor em seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando os aspectos condicionantes da (re)construção de uma identidade docente, dos significados sociais da profissão e das relações entre teorias e práticas pedagógicas. As pesquisas desenvolvidas até então apresentavam um distanciamento considerável entre a formação para a docência e a realidade do professor em seu trabalho cotidiano.

No Brasil, as pesquisas se desenvolveram sob a influência dos estudos internacionais e só apareceram na década de 90. Resultam de um movimento em prol do reconhecimento da identidade profissional docente que coloca o professor como figura central da complexa realidade em que trabalha. Nesse sentido, destacam-se as pesquisas que dão ênfase à pluralidade de saberes² próprios da ação docente. Destacamos assim os trabalhos de Tardif (2010), os de Gauthier

² Para aclarar sobre as diferenças entre *saberes* e *conhecimentos*, muitas vezes tomados como sinônimos, referimo-nos à pesquisa de Mota (2005, *apud* CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. 2007, p. 283) que, após ampla consulta a filósofos e epistemólogos, esclarece que “[...] o conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica uma relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes, seria movimentar esses conhecimentos no contexto de ação, reinventando-os, recriando-os, de acordo com as circunstâncias da situação.”

(1998) e os de Pimenta (1997), para um melhor entendimento acerca do conceito de saber docente, de suas fontes e de suas implicações na formação inicial.

Tardif, ao tratar das relações entre o saber dos professores e outras dimensões do ensino, defende que não há saber fora de uma realidade, “[...] como uma categoria autônoma [...]”, e afirma que

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 11).

Assim, é a partir do repertório de saberes produzidos, transformados e/ou mobilizados pelos professores que se delineia a realidade da sua prática profissional. E, ao conceber o professor como sujeito do conhecimento, como um produtor desses saberes, o autor acaba por destacar a importância da aproximação entre as instituições formadoras e os professores em exercício docente, em favor de novas reflexões e de uma (re)construção de uma teoria do ensino.

Para Tardif, o saber docente provém de fontes diversas, como dos “[...] diferentes momentos da história de vida e de carreira pessoal e profissional [...]” (TARDIF, 2010, p.21); é heterogêneo e se define como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 2010, p.36). Assim, o autor nos apresenta o conjunto desses saberes organizados em quatro categorias que resumimos a seguir:

- a) *Saberes da formação profissional* (das ciências da educação e das ideologias pedagógicas) – Diz respeito ao conjunto de saberes produzidos pelas ciências da educação e transmitidos por instituições formadoras. Os conhecimentos produzidos por essas ciências se transformam em saberes pedagógicos relativos às técnicas e aos métodos de ensino legitimados e repassados aos professores em sua formação inicial ou continuada.
- b) *Saberes disciplinares* – são saberes relativos aos diversos campos do conhecimento (ciências exatas, biológicas, humanas etc.) produzidos pela

sociedade ao longo de sua história, validado pelas instituições de ensino e transmitidos a seus estudantes sob a forma de disciplinas.

- c) *Saberes curriculares* - Apresentados sob a forma de programas escolares, com seus conteúdos, objetivos e métodos, correspondem aos saberes sobre as formas como as instituições de ensino gerenciam os conhecimentos produzidos na esfera social e transformados em saberes disciplinares.
- d) *Saberes experienciais* – Também chamados pelo autor de *saberes práticos*, são desenvolvidos no cotidiano da atividade profissional docente e correspondem aos saberes baseados no conhecimento das situações específicas do trabalho como professor, bem como da realidade da escola, das interações com outros professores e alunos. Para o autor, esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*”³.

Dentre os saberes destacados por Tardif, os da experiência são os que mais ocupam destaque em suas discussões, talvez pelo fato do autor compreendê-los como saberes que são produzidos e legitimados pelos próprios professores no exercício de suas funções. São saberes que integram e constituem a prática por processos de socialização entre professores, na própria história de vida dos professores, considerando a interação que estabelecem com seus familiares, com as instituições de ensino, com os alunos; e “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF, 2010, p.49).

Neste trabalho, também dialogamos com o pensamento de Gauthier (1998) que, em seu livro *Por uma teoria pedagógica*, destaca a importância da produção científica sobre os saberes, as habilidades e atitudes envolvidos na prática docente, uma vez que ainda se conhece muito pouco acerca dos fenômenos ligados ao ensino. Para o autor, avançar no sentido de identificar um repertório de conhecimentos próprios à docência, assim como avançar nas reflexões sobre esse repertório é tarefa fundamental para o enfrentamento de dois obstáculos que se interpõem à profissionalização do ensino.

³ Segundo o autor, o *habitus* são certas disposições adquiridas na e pela prática que permitirão ao professor enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (op. cit. p. 49).

O primeiro deles é a posição de que, para ser um bom professor, basta saber o conteúdo, ter vocação, cultura entre outros; ou seja, a posição de que há um *ofício sem saberes*. O segundo é a de se conceber um saber sem ofício. Nesse caso, o domínio da matéria é o fator necessário para que alguém assuma o posto de professor, uma vez que esses saberes são concebidos como saberes técnicos, sem uma relação direta com a realidade do professor, da sala de aula ou do aluno.

Para Gauthier (1998), é preciso que se construa um “ofício de saberes”, alicerçado no complexo contexto de ensino e que contribua para uma compreensão sobre o modo como esses saberes são produzidos e integrados à prática profissional. Nas palavras do autor, “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28).

Muito próxima do quadro de saberes proposto por Tardif (2010), Gauthier nos apresenta uma classificação que considera necessários ao ensino, observando os sentidos que o professor lhes atribui em sua prática profissional. Quais sejam:

- a) *O saber disciplinar*: produzido por pesquisadores e cientista nas muitas disciplinas das quais os professores, profundos conhecedores da matéria, extraem aquilo que é realmente importante ser ensinado na realidade em que atua;
- b) *O saber curricular*: refere aos saberes docentes acerca dos programas oficiais de ensino, produzidos por especialistas, que servirão de guia nos processos de planejamento e avaliação de aulas a serem ministradas;
- c) *O saber das ciências da educação*: corresponde ao conjunto de saberes dos professores acerca da organização e funcionamento da instituição escolar, assim como de sua profissão. O professor, como bem esclarece Gauthier,

Possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica. (...) Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (p.31).

- d) *O saber da tradição pedagógica*: são saberes que se consubstanciam nas representações dos professores acerca da escola, de outros professores, do

magistério; armazenados na consciência e que, dadas suas fragilidades, podem ser modificados pelos saberes da ação pedagógica;

- e) *O saber experiencial*: Diz respeito aos saberes construídos a partir do aprendizado individual do professor em sua prática docente cotidiana. Trata-se de um saber que, na maioria das vezes, sustentam-se em argumentos e pressupostos não verificados cientificamente. Costumam ser privados, de modo que só quem pode avaliá-los é o próprio professor e, portanto, têm pouca utilidade na formação de outros docentes;
- f) *O saber da ação pedagógica*: refere-se ao saber da experiência tornado público, testado e validado por pesquisas realizadas na sala de aula e que se transformaram em saberes para outros professores. Para Gauthier (1998, p.34), só haverá profissionalização do ensino quando esse saber for explicitado, “[...] visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional docente”.

Outro estudo sobre saberes docentes que corrobora os estudos de Tardif (2010) e Gauthier (1998) é o de Pimenta (1997), no qual a autora destaca a mobilização desses saberes como um importante aspecto no mediador da construção da identidade profissional docente. Na classificação de Pimenta (1997), os saberes docentes distribuem-se em três:

- a) *Saberes da docência: a experiência* – Incluem-se aqui os saberes tanto da prática docente quanto da experiência como alunos antes do ingresso em cursos de formação. Resultam em representações sociais sobre o ser e o fazer docente que muito podem contribuir para as pesquisas e reflexões na e sobre a prática de professores;
- b) *Saberes da docência: o conhecimento* – Correspondem aos saberes nos quais os professores se especializam (Física, Artes, História, Ciências Sociais, da Linguagem etc.) porque precisam conhecê-los para ensiná-los. Antes de referir-se a esses conhecimentos, a autora, apoiada nas palavras de Edgar Morin, esclarece que o conhecimento não se reduz à informação, esta é apenas o primeiro estágio daquele. O conhecimento amplia-se ao trabalho com a informação de forma inteligente, útil, pertinente ao progresso e desenvolvimento, uma vez que “conhecer significa estar consciente do poder

do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p.8).

- c) *Saberes da docência: saberes pedagógicos* – Diz respeito aos saberes relativos ao trabalho pedagógico. Pimenta (1997, p.9) afirma que “há um conhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. São esses saberes que podem facilitar o trabalho do professor, quando mobilizados para solucionar problemas da prática com a contribuição de teorias pedagógicas.

Como pudemos observar, entre os três estudos acima citados há mais semelhanças que divergências e o ponto mais forte entre eles talvez seja a complexidade do processo de construção de saberes necessários ao exercício da docência, dada a diversidade tipológica, de fontes onde se originam, assim como das práticas em que se legitimam. Os três estudos também concebem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes e reconhecem como importante o papel da experiência na docência no processo de formação.

Nesta pesquisa, destacamos como norte a classificação sugerida por Tardif (2010), dada a excelência com que o autor relaciona saberes e realidade docente. Para este autor, os conhecimentos profissionais docentes se representam num conjunto de saberes oriundos, tanto da teoria quanto da experiência, que o professor precisa dominar para exercer seu ofício com a responsabilidade e autonomia que este exige. Para Tardif,

“o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2010, p.39).

É, portanto, na articulação dos diferentes saberes que a prática docente acontece e se aprimora. Nesse sentido, Garcia (1999) defende uma formação inicial de professores em que a construção de saberes se dê em estreita relação com a prática profissional de professores em sala de aula; o que permitirá ao graduando estabelecer um diálogo constante entre a sua formação teórica e o real exercício da docência, marcada pelo imprevisível e pela complexidade.

No que se refere à formação do professor de Língua Portuguesa, algumas inquietações nos levam a questionar que saberes, específicos dessa formação, são necessários ao exercício da docência, como eles se organizam no currículo da formação inicial, quem os determina e quais suas relações com o aspecto prático? A essas e outras questões relacionadas, dedicamos o próximo tópico.

2.3 A formação em Letras e o ensino de Língua Portuguesa

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. A célebre frase da poetisa Cora Coralina nos convida a uma reflexão sobre o papel do professor em sua complexa tarefa de ensinar. No contexto desta pesquisa sobre a construção dos saberes docentes no estágio supervisionado em Letras, ela desperta-nos o interesse em saber o que deve aprender para ensinar e o que aprende, ao ensinar, um professor de Língua Portuguesa.

Motivados pela necessidade de se compreender a formação do professor para o ensino de Português, considerando, não só os saberes disciplinares acerca da estrutura e funcionamento da língua, mas, sobretudo, da formação com vistas à atuação profissional no Ensino Fundamental e Médio, buscamos fazer um breve panorama da formação em Letras-Português, de modo a tornar evidentes os pilares dessa formação profissional para o ensino da língua materna e de suas literaturas.

Ao tratar da formação do estudante de Letras, Marcuschi (2009, p.17) acredita que não há um indicador único e indiscutível ou um conjunto canônico de conhecimentos a ser dominado por este que possa fazer dele um perfil ideal de intelectual de Letras. Para o autor, a posse de um cabedal de conhecimentos e o domínio de muito conteúdo cultural não são, pois, os fatores que garantem a boa formação desse intelectual, mas sim “[...] sua capacidade de ação autônoma, crítica e ética com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade”. Ou seja, é na capacitação crítica, na autonomia e atuação profissional junto à sociedade, enquanto cidadão em prol da construção do conhecimento, que se poderá caracterizar um intelectual de Letras competente.

No entanto, ao se especular sobre a formação de estudantes do curso de Letras-Português, além de um vasto conjunto de pesquisas acadêmicas que a colocam em discussão, ações de acompanhamento e avaliação têm sido desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP. Ligado a este órgão, o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes), mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), busca, junto ao curso de Letras, aferir o desempenho de estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso (Para os Estudos Linguísticos, Estudos Literários e Formação Profissional) e contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas no que se refere à formação de professores.

Os critérios que norteiam a avaliação do ENADE para os cursos de Letras Português e Inglês tomam como referência o perfil do profissional de Letras que tem:

I - competência intercultural crítica, evidenciada na capacidade de lidar com a diversidade em suas diferentes formas, especialmente nas linguagens (verbais e não-verbais), tendo em vista a inserção do licenciando na sociedade e suas relações com os outros;

II - conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, envolvendo as competências de mobilizar recursos linguísticos e de considerar diversos registros, modalidades, gêneros, variedades linguísticas, literárias e culturais;

III - atitude reflexiva diante da articulação e da transposição de questões teóricas e práticas no pensar e no agir de forma crítica, tendo em vista situações de diversos contextos de exercício da profissão;

IV - concepção da formação docente como processo autônomo, transformador e contínuo que dialoga com as diferentes áreas do conhecimento;

V - percepção das linguagens (verbais e não-verbais) como espaços de construção de sentidos em diferentes práticas sociais;

VI - avaliação crítica do uso e da incorporação de recursos teórico-metodológicos sobre processos de aquisição das línguas portuguesa e inglesa, bem como sobre metodologias de ensino de línguas, literaturas e (novas) tecnologias da informação e da comunicação, com vistas à prática docente. (BRASIL, 2014, p.1)

Assim, durante sua formação inicial, o aluno de Letras-Português deverá, pois, desenvolver as habilidades e competências citadas acima, listadas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam as grades curriculares de cursos de graduação. Literalmente, competências e habilidades são postas à prova no ENADE que, com seus resultados, fornece indicadores da qualidade dos cursos de graduação que sejam avaliados pelo exame.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades não é, certamente, a garantia da boa qualidade do ensino nem tampouco da completude profissional de um professor, porque outros fatores influenciam tanto no resultado do rendimento de

uma instituição escolar, quanto na atuação do professor em sala. No entanto, o interesse em trazer essa observação aqui reside no fato de haver um perfil pretendido, institucionalizado, referido, que orienta todo o processo de formação acadêmica de um estudante de Letras-Português e quer dele a posse desse perfil.

Comumente, o curso de graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, assenta suas bases, sob diversas perspectivas, nos estudos linguísticos – em suas variadas ramificações, nos estudos da língua portuguesa, da língua estrangeira, das diversas literaturas, articulados aos seus aspectos didático-pedagógicos e aos objetivos de cada nível de ensino onde se estudará sobre os fenômenos da linguagem. Assim, segundo Marcuschi, os profissionais de Letras dividem-se

entre as investigações sobre a origem e aquisição da língua, sua constituição e uso, suas variedades sociais e dialetais, seu funcionamento textual-discursivo, sua vitalidade na literatura, seus estilos, suas manifestações culturais e seus processos cognitivos; atividades de produção e compreensão, tradução, ensino e muitas outras questões importantes, sem esquecer o início de tudo com os processos de alfabetização e estudos de letramentos sociais. (MOLLICA, 2009, p.17).

Enquanto formadora de professores de língua, a universidade haverá de oferecer um currículo que possibilite: a) a compreensão da língua enquanto *objeto de estudo*, sua estrutura e funcionamento, observando as relações com as instâncias sociais em que ocorrem as interações pela linguagem; b) a compreensão da língua enquanto *objeto de ensino*, através da articulação entre os conhecimentos e as necessidades reais de transmissão, e ainda, através de práticas orientadas que permitam ao graduando a aproximação com a realidade escolar, com as competências e habilidades exigidas pela profissão e com os propósitos de oferecer uma educação linguística para aqueles que atuarão nos processos de transformações sociais. Dessa forma,

Vale assinalar que, em qualquer área em que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns conceitos linguísticos são, pois, de suma importância e constituem a base para qualquer trabalho de um

professor com relação à linguagem oral e escrita. (MOLLICA, 2009, p.25).

Isso não significa dizer que, necessariamente, aquilo que o estudante de Letras-Português irá aprender seja o mesmo que vai ensinar a seus alunos. De acordo com Bagno (2002), aos professores de Português cabe receber uma sólida formação científica que lhe servirá de base para sua ação docente na compreensão dos fenômenos linguísticos e pedagógicos a serem encontrados em sua atuação profissional. Dessa forma, o autor defende que exista uma relação triédrica entre os conteúdos da formação e o ensino, de modo que num primeiro plano estaria a base científica dos estudos da linguagem e sua orientação para o ensino; num segundo plano se encontrariam os quatro motores que devem impulsionar o ensino-aprendizagem da língua na escola – estudo da variação; a prática de reflexão linguística, sistemática e consciente; o desenvolvimento constante e ininterrupto das habilidades de leitura e escrita, aliadas às práticas de oralidade; e o estudo dos gêneros textuais – e, num terceiro plano estaria a Educação Linguística, que se projeta para além da escola e para dentro da vida em sociedade da qual o aluno participa.

No que diz respeito às orientações para o ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que assumem o posto de uma das publicações que mais influenciam(aram) a elaboração de currículos e sobre a língua que deve ser ensinada nos ensinos Fundamental e Médio, entendem que o ensino de Língua Portuguesa se sustenta em três eixos que se articulam, quais sejam: no ensino da leitura, no da produção de textos e no da análise linguística. Em consonância com esse entendimento, Geraldi acrescenta que

Ora, se o objeto final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades (GERALDI, 2015, p.101).

A compreensão do que seja cada uma dessas unidades básicas do ensino e seu tratamento devido na abordagem da Língua Portuguesa em sala de aula refletirão, ainda, qual concepção terá o professor acerca do que seja a linguagem e, a partir desse embasamento, que metodologia, recursos didáticos, sistemas de

avaliação adotará em sua atividade docente, ou seja, “o modo como se concebe a natureza da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” (TRAVAGLIA, 1998, p.21). Tem-se apontado três formas de conceber a linguagem, que Silva (2011b) sintetiza:

A primeira é entendida como expressão do pensamento, em que se acredita que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. A segunda diz respeito à linguagem como instrumento de comunicação. Nesse caso, o ensino e a aprendizagem de língua materna devem ocorrer linear e descritivamente. A terceira refere-se à linguagem como forma ou processo de interação, em que ela é o lugar de interação humana, da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, numa dada situação comunicativa bem como num contexto sócio-histórico e ideológico. (SILVA, 2011b, p.32).

Considerando essa relação entre concepções de linguagem e o ensino de língua materna, os PCN orientam para um trabalho a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, proposta pelas orientações filosóficas do Ciclo de Bakhtin, que, numa perspectiva dialógica, concebe a linguagem como um lugar através do qual os sujeitos interagem, produzem sentidos e se constituem como humanos. O ensino de língua terá como objetivo capacitar sujeitos a compreender, interpretar e produzir textos, materializados nos mais variados gêneros, adequados às situações de comunicação em que esses sujeitos se envolvem.

Nesse processo de compreensão da dinâmica discursiva, o texto, unidade de comunicação por excelência, constitui-se na unidade básica do ensino de língua materna, a partir do qual se desenvolvem as atividades de leitura, de produção de outros textos e de reflexões sobre os recursos gramaticais. Desse modo, de acordo com os PCN+,

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55).

Assim, a língua não deve ser estudada ou ensinada como um objeto estático, fechado em si mesmo (GERALDI, 2009, p.26); o ensino da língua deverá possibilitar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, uma vez que a linguagem é ferramenta eficaz para a construção de saberes e acesso a bens culturais. Para tanto, é preciso apostar em um ensino que prime pelo desenvolvimento de atividades do ouvir, do falar, do ler e do escrever que sejam significativas na formação para uma educação linguística.

Nesse contexto de ensino em que se toma a língua como lugar de interação, é difícil se pensar no ensino da leitura, por exemplo, desarticulado do ensino das atividades de escrita ou de análise linguística. Dado que os sentidos são produzidos na interação entre autor-texto-leitor, o leitor competente será aquele que consegue compreender elementos dessa interação que não estão explícitos no texto. Nesse sentido, Geraldi defende que

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produtor da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também uma co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve). (GERALDI, 2015, p.103)

A partir desse olhar, entendemos que o sentido do texto não é algo que preexista a sua leitura, ele nasce no processo de interação entre autor-texto-leitor, é fruto do diálogo a partir do qual se produzem sentidos. A leitura é, assim, uma atividade em que se confrontam saberes e se constroem sentidos a partir da mobilização de informações geradas pela materialidade linguística, pelo contexto da leitura, pelos conhecimentos de que dispõe o leitor, entre outros fatores. Geraldi acrescenta ainda que

Se a leitura puder se tornar, nas aulas de português, esta forma de encontro, norteados pelos diferentes interesses pelos quais buscamos encontrar-nos com os outros, talvez possamos ultrapassar práticas escolares tradicionais de leitura e irmos além das dicotomias de formação técnica x formação humanística nas escolas em que hoje

atuamos em função da construção das escola que queremos. (GERALDI, 2009, p.118).

Em se tratando da produção textual nas aulas de língua materna, vale a compreensão de que o texto é a unidade básica da comunicação, é atividade discursiva que, mesmo produzidos em sala de aula, representa um diálogo, um encontro entre sujeitos. Ao professor, cabe mediar o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor dos alunos para que participem de forma efetiva da vida social mediada pela leitura e pela escrita. Assim, para que o aluno se sinta estimulado a escrever, é preciso que veja sentido nisso e a produção textual há de aproximar-se de situações reais de uso da língua, a partir de um trabalho com os gêneros, observando as funções sociais que cada um carrega. Os PCN defendem ainda que

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca e que se propõe a produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 2001, p. 67).

O trabalho de análise e reflexão sobre a língua, por sua vez, terá como objetivo a melhora da qualidade da expressão e da compreensão dos alunos sobre as possibilidades de funcionamento da língua.

Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, 1998, p.78-79).

Dessa forma, o papel do professor no trabalho com a análise linguística em sala de aula deverá partir da observação dos usos reais da língua, buscando entender sobre os recursos utilizados para uma melhor expressão e adequação da linguagem aos contextos de uso. Assim, a análise e reflexão da língua não devem ser encaradas apenas como uma questão de certo e de errado, como se a língua

fosse constituída de um único componente: a gramática. Antunes (2007) reforça essa ideia afirmando que

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é *necessário*, mas não *suficiente*. (ANTUNES, 2007, p.41).

Ao conceber a língua como atividade sociointeracionista, pode-se afirmar que são variados os usos tanto quanto são as situações de interação entre sujeitos. O que nos leva a entender que a língua não é algo estático e a capacidade de usá-la adequadamente é proporcional ao conhecimento e domínio de suas variedades, e não só da variedade dita culta. Ao professor, além de saber bem sobre aquilo que ensina,

Precisa ser alguém que pode dispor de tempo para estudar; para fazer suas leituras, suas consultas, suas pesquisas; que pode desfrutar das novas tecnologias da comunicação e da transmissão de informações; que promove, também ele, a ampliação de suas próprias capacidades; que vai descobrindo cada dia os jeitos de fazer melhor seu trabalho, deixando, portanto, a atitude meio alienada de transferir para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em suas aulas. Dessa forma, sua função não se reduz apenas a 'transmitir', a 'passar e repassar', ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também *produz conhecimento*; alguém vivo (e que seja bem pago!), cheio, crente, esperançoso e amante, capaz de irradiar vida, somente porque está presente. (ANTUNES, 2007, p.156).

Essa abordagem que acabamos de fazer traz um pouco dos saberes necessários ao complexo e multidisciplinar ensino da Língua Portuguesa. Como vimos, as bases que lhe dão sustentação provêm não só da formação acadêmica, não se resumem a conhecimentos teóricos, e é do professor a tarefa de conhecê-las bem, organizá-las e transformá-las em conteúdos de ensino, observando sempre os princípios e as necessidades reais do trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula.

2.4 A formação inicial em Letras/UERN: entre saberes teóricos e práticos

Com o objetivo central de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de seu papel na sociedade e das relações com o outro” (DLV-UERN, 2014, p.18), a graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas da UERN (doravante Letras-Português) pretende formar profissionais que possam atuar como professores ou pesquisadores em disciplinas voltadas para os estudos linguísticos e/ou literários, como revisores de textos em língua portuguesa, críticos literários, ou como assessores de atividades culturais.

A partir desse objetivo, desenha-se um perfil de formando caracterizado pela capacidade de dominar e fazer adequado uso das linguagens em sua expressão oral, escrita e/ou não verbal, nos mais variados contextos e níveis. Tanto o objetivo quanto o perfil do profissional estão em harmonia com o Parecer CNE/CSE 492/2001⁴ que reforça que esse formando

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p.30).

Reproduzido quase que com as mesmas palavras nos documentos citados, outro item que nos chama a atenção é a lista das múltiplas *competências* e *habilidades* a serem desenvolvidas na formação inicial e pelas quais o letrado deverá ser identificado. O conceito de competência, apesar de polissêmico, é usado no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (doravante PPC) na acepção formulada por Perrenoud – e adotada, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) – que a compreende como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (BRASIL, 2002, p.30). Nesse contexto, ter competência significa saber fazer bem um dever que compete

⁴ O referido parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

ao professor no exercício de sua docência. Inspirada em Perrenoud, Antunes acrescenta que

Competência corresponde à aptidão dos sujeitos para ligar 'os saberes' que adquiriram ao longo da vida às situações da experiência, a fim de, pelo recurso a esses saberes, vivenciar essas experiências de forma gratificante e eficaz. Equivale, assim, à capacidade do sujeito para enfrentar, com o maior sucesso possível, as mais diferentes situações da vida, mobilizando intuições, conceitos, princípios, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já aprendidas. (ANTUNES, 2019, p. 190).

Muito próximo desse sentido está o conceito de *habilidades* que diz respeito, em Educação, aos recursos utilizados para se alcançar objetivos. Trata-se de um conceito relacionado ao saber fazer que demanda domínio de conhecimento. Ambas, competências e habilidades, são inseparáveis da ação e o que diferencia uma da outra é que as habilidades, produto do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, refere-se à capacidade dos sujeitos de resolver situações-problema do dia a dia, enquanto que as competências se resumem a um conjunto de habilidades que caracterizam uma função ou um ofício específico. Além disso, acrescentam os PCN+,

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas. (BRASIL, 2002, p. 16),

Os saberes docentes discutidos na seção anterior se constituem, portanto, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento das competências e habilidades que figuram como requisitos básicos da profissionalização em Letras. Os saberes que são próprios da formação inicial são construídos no decurso da licenciatura, tanto a partir das teorias específicas dos estudos da linguagem, quanto das experiências em práticas de ensino. Para tanto, estão organizados de modo a possibilitar ao graduando a construção de saberes relativos à matéria a ser

ensinada, ao trabalho pedagógico e à experiência. Assim, segundo o PPC (2014, p. 21-23), a matriz curricular está organizada de modo a oferecer ao futuro professor:

- a) Formação pedagógica: oferece subsídios para a compreensão da organização e funcionamento da Educação Básica a partir dos conhecimentos dos aspectos teóricos e metodológicos relacionados à prática docente. Disciplinas relacionadas: Didática Geral e da Língua Portuguesa, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico.
- b) Formação em línguas estrangeiras (LE) e a Libras: voltada para a “aquisição de conhecimentos básicos a respeito das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever em LE” (2014, p.22), e ainda para o estudo das modalidades visual e gestual da linguagem de surdos em vista da formação para o trabalho com surdos na Educação Básica. Disciplinas relacionadas: Fundamentos de Língua Inglesa, Fundamentos de Língua Espanhola e Libras.
- c) Formação à iniciação científica: direcionada para a compreensão das características e metodologias da pesquisa científica. Disciplinas relacionadas: Metodologia do Trabalho Científico, Seminário de Monografia I e II.
- d) Formação filosófica, que “visa compreender os fundamentos da linguagem, a existência de entes linguísticos, a origem, conceito e métodos da sociologia da linguagem e o poder simbólico da linguagem” (Idem, p.22). Disciplinas relacionadas: Filosofia da Linguagem e Sociologia da Linguagem.
- e) Formação científico-cultural: concentra todo o conjunto de disciplinas obrigatórias voltadas para os estudos mais aprofundados da Linguística e da Literatura indispensáveis à formação a que se destina o curso. Visam à compreensão de como se estrutura e funciona a língua, observando seu emprego nas mais diversas situações de interação social pela linguagem. Além disso, considerando a formação para o ensino de Língua Portuguesa, buscam possibilitar ao graduando discussões sobre a transposição didática dos conteúdos para garantir aos seus futuros alunos do Ensino Básico as capacidades para desenvolver habilidades de leitura, produção de texto (orais e escritos) e análise linguística.

- f) Formação à docência (Estágio supervisionado): visa proporcionar ao graduando uma “vivência de atividades docentes” (Idem, p.24) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conforme o documento, a formação para a docência é trabalhada ao longo de todo o curso de Letras e se consolida com o Estágio Supervisionado, composto pelas disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, no sexto e sétimo período, respectivamente.
- g) Formação Complementar Diversificada: visa o melhoramento da formação no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades docentes mediante oferta de disciplinas optativas no curso.

Segundo o PPC (2014), essa formação há de priorizar a articulação entre a teoria e a prática, o que para nós significa proporcionar aos alunos da graduação o embasamento teórico-científico para uma prática que transforme realidades, ou que abra caminhos, ao mesmo tempo em que (re)signifique a teoria, já que é também espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática, já que o professor é sujeito do conhecimento, desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Sobre isso, Tardif considera que

O professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos em um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2010, p.230).

Nesse sentido, a prática cotidiana do professor poderá se constituir como espaço de produção, mobilização e transformação de saberes, o que dá a esse tipo de atividades um relevante papel no processo de formação inicial de professores. Em consonância com a Resolução CNP/CP 2 de 2002 (Anexo), que institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, no referido curso de Letras, por exemplo, atribui-se um total de 3.290 horas, observando 400 horas destinadas à prática como componente curricular distribuídas ao longo da graduação, além de

mais 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

No que se refere à carga horária destinada às práticas, o PPC do curso de Letras/UERN defende a ideia de que estas sejam integradas com a teoria, em função da formação de professores pesquisadores, que saibam relacionar teorias aprendidas ao longo do curso com a prática docente. O documento traz ainda que a formação à docência é trabalhada por todo o curso e “se consolida com o Estágio Supervisionado, composto pelas disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II” (DLV-UERN, 2014, p. 24). Assim, o termo “prática” nomeia, no documento, tanto as atividades dos componentes com carga horária teórico/prática – destinada à realização de trabalho de pesquisa – quanto as atividades de estágio, concebidas, paradoxalmente, como a hora da consolidação da prática. De acordo com Pimenta e Lima (2011), o estágio sob essa perspectiva pode acentuar a dicotomia entre teoria e prática, ou representar uma prática pela prática, mais vinculada a uma técnica do que a uma orientação teórica ou a uma reflexão.

Quanto às ementas das duas disciplinas de Estágio Supervisionado, resumimos na seguinte tabela:

Tabela 1: Ementa de Prática de Ensino I

Componente curricular	Período	Carga-horária
Prática de Ensino I	6º	210h
Ementa	Objetivos	Metodologia
Vivência de atividades docentes no Ensino Fundamental, compreendendo as fases de diagnóstico, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.	<p>⇒ Possibilitar ao aluno a aplicação e adequação dos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos necessários ao processo de sua formação profissional.</p> <p>⇒ Proporcionar ao aluno experiências prático-teóricas com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas requeridas ao profissional de letras.</p> <p>⇒ Promover a articulação entre a formação técnica e prática pedagógica com vistas ao exercício da função docente.</p>	Os encontros serão ministrados a partir de aulas expositivas, sendo desenvolvidas atividades de leitura, discussões e produções de textos com base em roteiros, trabalhos individuais e grupais; pesquisa que permitam reflexões sobre práticas da sala de aula no ensino de língua portuguesa e acompanhamento do aluno no campo de estágio.

Fonte: PPC-Letras/UERN

Tabela 2: Ementa de Prática de Ensino II

Componente curricular	Período	Carga-horária
Prática de Ensino II	7º	210h
Ementa	Objetivos	Metodologia
Vivência de atividades docentes no Ensino Médio, compreendendo as fases de diagnóstico, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.	<p>⇒ Possibilitar ao aluno a aplicação e adequação dos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos necessários ao processo de sua formação profissional.</p> <p>⇒ Proporcionar ao aluno experiências prático-teóricas com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas requeridas ao profissional de letras.</p> <p>⇒ Promover a articulação entre a formação técnica e prática pedagógica com vistas ao exercício da função docente.</p>	A disciplina será ministrada a partir de aulas expositivas, estudos de textos, diálogos, seminários e acompanhamento do aluno no campo de estágio.

Fonte: PPC-Letras/UERN

Como se pode observar, há muita semelhança entre as duas ementas. Há menção à produção de projetos, leitura de referencial teórico, planejamento de atividades ou proposta de investigação no campo de estágio, sobretudo no PGCC de Prática de Ensino I. Somente uma investigação mais direcionada poderia nos esclarecer sobre o como se dá a problematização das vivências, se de uma forma mais superficial ou de modo a atender às reais necessidades do aluno-mestre em suas atividades de estágio.

O que se faz importante é pensar uma proposta de estágio que possibilite o diálogo entre a teoria e a prática, principalmente no que se refere aos propósitos do ensino de Língua Portuguesa, nos níveis fundamental e médio, estreitando as relações entre a universidade e a escola, entre estagiários e supervisores, entre reflexão, pesquisa e ensino.

2.5 O Estágio Supervisionado e a formação para a docência.

Dentre o bom número de fatores que alimentam a formação profissional docente de alunos da graduação, o estágio curricular dos cursos de licenciatura talvez seja uma dos mais significativos. É o momento em que esses alunos se aproximam da atividade docente, experimentam um pouco do que será seu ambiente de trabalho, vivenciam e discutem sobre situações de sala de aula; reconhecem a necessidade do bom planejamento, da posse do conhecimento que os guiará em suas regências; aproximam-se das normas que regem as relações entre professor e aluno, professor e escola, professor e sociedade. O estágio na docência, antes de ser um laboratório de pesquisa e aprimoramento, é um momento de solidificação de uma identidade docente regada por acentuadas reflexões sobre o “ser professor”. Nessa perspectiva, Buriolla reforça:

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente com essa finalidade. (1999, p.10 *apud* PIMENTA; LIMA, 2011, p.62).

Alimentar-se dessa vivência para a reflexão sobre a prática docente, seja a prática do professor cooperador, seja a própria prática, constitui-se numa experiência singular para o graduando e poderá contribuir para que este assuma uma ação docente fundamentada, organizada, refletida e produtiva. As evoluções constantes dos sistemas educativos têm limitado o espaço para os que assumem o ofício de professor apenas como alguém capaz de reproduzir rotinas pedagógicas e ou de transmissor de conhecimentos prontos.

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado, enquanto campo de formação dos alunos-mestres, precisa oferecer condições para que se amplie a consciência sobre a prática e os saberes docentes e os contextos onde estes se desenvolvem. Ser professor, na concepção de Pimenta e Lima,

Requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA; LIMA, 2001, p.15).

Nesse sentido, o contexto de Estágio Curricular Supervisionado, como parte do processo de formação inicial, deve oferecer aos alunos-mestres as bases científico-pedagógicas para que, ao assumirem suas práticas de ensino, atuem de forma fundamentada, com recursos que permitam uma sistematização de ações e subsequente reflexão sobre seus resultados.

Pimenta e Lima (2011), consideram que deve haver um intercâmbio entre o que se teoriza e pratica tanto na universidade quanto nos campos de estágio. Antes disso, esclarecem sobre as relações entre teoria, prática e a práxis docente, sendo esta compreendida como ação através da qual se somam investigação, reflexão e intervenção na atividade docente. Com base nessa relação, as autoras apresentam a prática docente sob duas perspectivas:

- *A prática como imitação de modelos* – Nesse entendimento, a profissão de professor é edificada a partir da observação e da imitação (ou reelaboração) de modelos consagrados como bons. Sobre isso, acrescentam que

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. (PIMENTA; LIMA, 2001, p.35).

Embora tenha seu espaço bem definido no conjunto de conhecimentos sobre a docência construídos pelos alunos-mestres, a prática a partir da imitação de modelos é alvo de algumas críticas que condenam a valorização de práticas e instrumentos consagrados tradicionalmente como eficientes, já que, não se pode reduzir o papel da escola e os processos de ensino a uma técnica, despreocupada com a aprendizagem. O professor, por sua vez, que adota essa prática modelar, “artesanal”, acaba por reduzir sua ação docente a um fazer acrítico, a uma imitação, e relegar a um segundo plano sua formação intelectual e sua capacidade de análise técnica e crítica que legitime uma forma de ensino como adequada e necessária ao contexto escolar ao qual se vincula.

- *A prática como instrumentalização técnica* – Nessa compreensão, toda profissão requer uma técnica para a sua execução. Porém, no que se refere aos trabalhos do professor, Pimenta e Lima (2011) apontam que a prática

pela prática, sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria e acrescentam que

as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

O tratamento isolado que se dá à teoria e à prática pode reduzir o papel do professor e gerar equívocos graves no processo de formação profissional. Nessa perspectiva, a ação docente está centrada no desenvolvimento de habilidades, porém não se pode crer na ilusão de que o domínio de técnicas e metodologias universais desvinculadas de uma teoria, sem uma reflexão devida, possam dar respostas adequadas para todas as situações de ensino.

A formação do aluno-mestre, nessa compreensão academicista, reduzida a uma instrumentalização, a um treinamento, poderá ser comprometida uma vez que é desobrigada de uma reflexão no e para o processo educativo. Faz-se necessário entender aqui qual o papel da teoria e da prática nas atividades de Estágio Supervisionado frente à formação inicial do professor.

Garcia (2009, p.121), ao tratar das constantes da identidade docente e das relações entre o conhecimento e prática – experiência – na formação do professor, cita a divisão feita por Cochran-Smith e Lytle sobre o assunto. Para eles, a partir dessas relações, pode-se tratar de três tipos de conhecimento: o *Conhecimento para a prática*, *Conhecimento na prática* e *Conhecimento da prática*.

O *Conhecimento para a prática* corresponde aos conhecimentos que servem para organizar e tornar mais eficaz a prática, consubstanciados nos conteúdos, teorias educacionais, estratégias institucionais sobre o ensinar, derivados de pesquisas acadêmicas. A prática seria então a própria aplicação desses conhecimentos.

O *Conhecimento na prática* é o conhecimento gerado nas ações, decisões e julgamentos do professor. Conforme Garcia (2009, p.121), é o que melhor identifica a profissão docente por ser fruto da experiência ou, nas palavras do autor, “é o conhecimento adquirido através de experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando tem a oportunidade de refletir sobre o que fazem”.

O *Conhecimento da prática* por sua vez diz respeito ao conhecimento resultante do trabalho do professor pesquisador, marcado pela indissociabilidade entre teoria e prática, gerado coletivamente dentro das comunidades locais, formadas por professores envolvidos com projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa cooperativa.

Essa preocupação em especificar os conhecimentos gerados a partir das relações entre teoria e prática ajuda-nos a compreender os meios através dos quais se produzem conhecimentos e saberes e promover modificações no que se refere a uma ação docente mais consciente e eficaz.

Na busca por uma nova concepção de estágio que tem como finalidade a aproximação com a realidade na qual o aluno-mestre atuará, Pimenta e Gonçalves defendem que essa nova postura deve caminhar para a reflexão, a partir de questionamentos, análises da realidade à luz de teorias. Essa postura aproxima-nos do conceito de *práxis* “que aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (*apud*, PIMENTA; LIMA, 2011, p.34). Ou como bem resume Buriolla,

A realidade é um espaço concreto, um momento histórico, onde, à contínua ação, une-se o conhecimento e o processo crítico-reflexivo – e esta unidade deve partir sempre para mudanças propícias às exigências humanas. Isto significa que a teoria só existe por e em relação à prática. Há uma relação dialética entre elas: a teoria se constrói sobre a prática, mas também antecipa-se a ela. (BURIOLLA, 2008, p. 93).

Assim, as configurações de um sistema educativo fecundo exigem dos professores uma postura prático-reflexiva frente aos desafios da profissão e às mudanças nos contextos educativos, culturais e sociais. Esse professor, conforme Tardif e Lessard, deverá ser:

Capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Por essa capacidade de ‘autoanalisar-se’, ele pode então ‘identificar os seus sucessos e insucessos’ e assim ajustar as suas ações. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.72).

Considerando a formação de profissionais com esse perfil, vê-se que a universidade tem um papel importante no processo de formação do professor reflexivo. Sua tarefa, dentre outras, é a de cultivar nos alunos-professores a necessidade da reflexão com vistas a uma maior capacidade de decisão e (re)significação de sua prática.

As atividades que aproximam esses graduandos da prática docente podem contribuir em muito para essa formação. O estágio supervisionado tem um papel decisivo nesse processo, uma vez que consubstancia o conjunto de lições que podem ser eficazes na prática pedagógica dos futuros professores. Na UERN, o Estágio Supervisionado é concebido

como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado. (CONSEPE/UERN, 2010, p.2).

Frente a essa concepção de estágio, fica evidente que a formação do graduando deverá contemplar não só a formação técnica da capacitação profissional, mas haverá de ser a oportunidade para estreitar os laços entre os conhecimentos e reflexões sobre a prática e a prática em si, entre os saberes acadêmicos e a dinâmica do mundo do fazer, entre a universidade e a escola campo de estágio. Tudo isso aliado a fatores condicionantes como a ética, a competência e o compromisso profissionais. O ato de refletir sobre a prática é uma atividade que deve ser cultivada durante todas essas fases do estágio curricular, possibilitando aos alunos-mestres, conforme Pimenta e Lima,

investigarem a própria atividade pedagógica e, com isso, transformarem seu saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão, bem como pelo significado que cada professor confere à docência em seu cotidiano e nas relações com seus pares em escolas, associações, sindicatos e outros agrupamentos. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.140).

A atividade de reflexão, enquanto estratégia formativa, aponta para a resignificação da prática a partir da própria prática. É nesse processo de reflexão em que deve construir suas bases a ação do professor, concebido aqui “não mais como um técnico que executa tarefas estabelecidas por outros, mas como um clínico que toma decisões profissionais, que pensa e reflete de forma ativa, tem suas crenças e manifesta atitudes” (BRAZ, 2006, p.26).

Essa iniciativa de se pensar as relações entre teoria e prática educativas dá às atividades de pesquisa um lugar especial no processo de formação docente. Seu papel será o de dar voz ao professor, permitir-lhe construir saberes e transcender a formação tradicional e tecnicista que, por si, não atende às necessidades da realidade do professor. Ao defender a ideia de estágio articulado com a pesquisa, Para Ghedin; Oliveira; Almeida (2015), compreende que

A universidade, além do cuidado para com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação – aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 165).

Nesse contexto de pesquisa, o estágio se nutre a partir de questionamentos que poderão promover diálogos frutíferos entre os saberes teóricos e os saberes da prática, de modo que a articulação entre ambos possibilite ao aluno-mestre a resignificação da ação docente. O estagiário poderá, através da pesquisa-ação, por exemplo, desenvolver atividades que o aproximem das questões relativas à natureza do conhecimento científico. No que se refere ao trabalho com a linguagem em sala de aula, o estágio será o cenário adequado para que o aluno-professor dê os primeiros passos no mundo da ação fundamentada, atuando enquanto ser pensante, autônomo e capaz de dar respostas às problemáticas relativas à educação linguística.

A assunção de uma prática reflexiva, ao longo da experiência do estágio, não dispensa o papel de dois outros elementos de extrema relevância nesse processo: os sujeitos e as instituições envolvidas, que firmarão convênio de cooperação, através do qual se estabelecerão os compromissos de cada sujeito e instituição para com o adequado desenvolvimento do estágio supervisionado. Sobre isso, Zabalza nos esclarece que

As boas práticas requerem mecanismos que facilitem uma parceria equilibrada e sinérgica, de forma que os diversos agentes (instituições e pessoas) envolvidos no processo participem dos mesmos propósitos formativos e se sintam envolvidos na geração de um ambiente de aprendizagem que permita alcançá-los, com cada um sabendo o que se espera dele, qual é seu compromisso no processo. (ZABALZA, 2014, p. 129).

Como partícipes da ação formativa, o estágio supervisionado – especialmente, os dos cursos de licenciatura – dá-se a partir dessa parceria interinstitucional que envolve universidade e escola campo de estágio, representadas por seus agentes, como por exemplo, o supervisor acadêmico de estágio, o professor supervisor do campo de estágio e o próprio estagiário. De acordo com Pimenta e Lima,

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.127).

É nessa interação entre sujeitos e instituições que se materializam importantes reflexões sobre a prática e suas relações com a teoria sobre o ensino. Constroem-se, a partir desse intercruzamento, os saberes indispensáveis à formação e ao exercício profissional do professor de língua portuguesa. No entanto, para que as etapas do estágio não se resumam a simples tarefas extra-acadêmicas e sem impacto na formação, faz-se necessária uma supervisão sistemática. De acordo com o modelo emergente de formação, essa supervisão poderá ser feita de uma forma mais flexível, de modo a possibilitar ao estagiário o contato com experiências variadas “[...] para que cada estudante possa elaborar o próprio itinerário e elaborar seu âmbito de referência reflexivo sobre o que faz”. (ZABALZA, 2014, p.222).

Dessa forma, não se espera da supervisão do estágio uma postura tecnicista, mais preocupada com o treinamento de habilidades que com a construção de saberes diversos e relevantes para a formação dos estagiários a quem orientam. Na troca de experiências e reflexões sobre as práticas docentes com os estagiários, os supervisores têm ainda a oportunidade de ressignificar a própria identidade profissional, a partir das demandas sugeridas pela sociedade e educação. Assim,

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 112).

Um outro elemento a ser considerado como condicionante nesse processo de formação durante o estágio é a escola-campo. À universidade, através de seus coordenadores e supervisores de estágio, compete a função de selecionar, prioritariamente, escolas da esfera pública de ensino que possam ofertar as condições mínimas para que o estagiário possa desenvolver suas atividades, como orienta o programa das disciplinas de estágio.

De qualquer forma, a escola campo de estágio, além da função de acolher o estagiário e de oferecer orientações e instrumentos que contribuam de fato para sua formação, aproximará o graduando da realidade escolar onde poderá exercer suas funções como profissional. É, pois, corresponsável pelo processo de formação docente do licenciando, junto à universidade com que celebra a parceria.

A aproximação com o espaço escolar permitirá ao aluno-mestre uma melhor compreensão da realidade onde atuará e uma ampliação da consciência acerca do ser e do fazer docente. Nesse sentido, as atividades sob a forma de estágio supervisionado ecoam intensamente na formação da identidade docente por permitirem esse contato com a complexa natureza da atividade docente e com as reflexões provocadas pelo incessante diálogo entre teoria e prática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.
(Paulo Freire)*

Neste capítulo, apresentamos os caminhos e procedimentos metodológicos que adotamos, assim como os elementos que caracterizam nossa pesquisa. Isso inclui a apresentação dos dados referentes ao modelo de pesquisa que desenvolvemos, aos sujeitos envolvidos, à geração dos dados e suas respectivas fontes, aos principais autores que nos clarearam os caminhos com seus estudos, bem como aos critérios observados em nossas análises.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A busca e mobilização de conhecimentos que fundamentam a ação docente são, na maioria das vezes, resultados de pesquisas motivadas pela necessidade de se dar respostas aos diversos desafios próprios do complexo processo educacional. Buscam-se os saberes que podem estruturar, justificar, organizar e (re)significar a prática docente. Assim, nossa pesquisa busca entender e criar uma interpretação aceitável a respeito do fenômeno da formação docente no contexto do estágio e se fundamenta no método quanti-qualitativo de geração e interpretação de dados.

Em geral, pelo modo como se abordam os problemas, as pesquisas de cunho qualitativo caracterizam-se pela falta de preocupação direta com dados estatísticos, porém rica em pormenores descritivos, interessada na interpretação que as pessoas dão às coisas e aos fatos. Dessa forma,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de uma forma neutra. (PSATHAS, 1973, *apud* BOGDAN; BLIKEN, 2010, p.51).

Já a pesquisa quanti-qualitativa, além de se caracterizar por apresentar dados de fácil mensuração, complementa-os com dados subjetivos que incluem o modo como os sujeitos participantes, indissociáveis de seu contexto de formação

acadêmica, concebem sua experiência enquanto professor, e dá a estes, portanto, a possibilidade da livre expressão, tão cheia de interpretações e subjetividades que são de importância significativa para os investigadores.

Esta pesquisa apresenta-se com uma proposta metodológica que se desenvolve nos moldes da perspectiva sócio-histórica dos estudos qualitativos (FREITAS, 2002). Busca entender comportamentos a partir dos sujeitos envolvidos, entendendo o particular como instância de uma totalidade social, como um produto do desenvolvimento histórico e cultural, encarando os sujeitos da pesquisa como frutos de uma relação dialética entre sua natureza, sua cultura e formação. De acordo com Freitas (2002),

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas idéias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. (FREITAS, 2002, pp. 25-26).

Dessa forma, ao imergir no contexto da pesquisa na busca pela compreensão dos sujeitos e do objeto, o investigador confronta sua formação específica, sua leitura, sua subjetividade, na produção de explicação sobre a realidade investigada, o que não resulta somente numa escrita de conhecimentos produzidos. Nesse processo dialógico da pesquisa, o pesquisador acaba por se (re)significar, dado que os sentidos são produzidos numa relação de alteridade.

Como é próprio da abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica, o investigador é a um só tempo sujeito e objeto de sua pesquisa e o que se busca não é uma interpretação imparcial, única, objetiva dos fenômenos, mas sim compreender como as coisas ou acontecimentos se inter-relacionam. “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. (FREITAS, 2002, p. 25). Toda (re)construção da realidade a que nos propomos fazer aqui é, portanto, de caráter subjetivo.

Dessa forma, optamos por interpretar as particularidades do nosso objeto considerando pressupostos ontológicos e epistemológicos – bem distintos dos pressupostos positivistas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) – de modo que as

informações são coletadas no ambiente natural, assim como procedimentos que atuam com o objetivo de desvelar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, situada na intercessão entre a teoria e a prática docente, voltada muito mais para a compreensão do processo que do produto.

Assim, conforme preveem Bogdan e Biklen,

A abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa de diversas maneiras. Em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte do treino dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar sua formação num esforço mais consciente. (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.285).

Propomos aqui, especificamente, uma reflexão sobre o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa articulado à mobilização de saberes necessários a sua prática docente, adquiridos ou aprimorados durante as práticas de ensino do Estágio Supervisionado do curso de Letras e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

3.2 O lócus e os sujeitos da pesquisa

Ao por em foco nossa atenção para a formação inicial do professor de Português, deparamo-nos com a inevitável necessidade de observar como essa formação se organiza no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no sentido de entender seus objetivos, de descrever o perfil profissional pretendido e de observar como está composta a grade curricular do curso onde se distribuem saberes – da teoria e da prática – que alicerçarão o exercício profissional da docência em Língua Portuguesa.

A história da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte começa em 1968 com a união de quatro instituições: a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró, a Faculdade de Serviço Social de Mossoró, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letra de Mossoró e a Escola Superior de Enfermagem de Mossoró. Ao longo desses 47 anos, delineou-se uma nova realidade no que se refere à formação profissional em nível superior no estado do Rio Grande do Norte.

Antes de ser estadualizada em janeiro de 1987, a então Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN) já era composta pelo Campus Universitário Central (em Mossoró) e mais três campi avançados nas cidades de Patu, Assu e Pau dos Ferros que proporcionavam a formação em nível de graduação para milhares de estudantes oriundos das várias cidades circunvizinhas, incluindo algumas cidades do Ceará e da Paraíba. Atualmente, em termos de estrutura, a UERN conta com mais dois *Campi* Avançados, um em Natal e outro em Caicó, e onze Núcleos de Educação Superior nas cidades de Alexandria, Apodi, Areia Branca, Caraúbas, João Câmara, Macau, Nova Cruz, São Miguel, Santa Cruz, Touros e Umarizal.

De modo específico, o curso de Letras, na modalidade Licenciatura, está presente no campus central de Mossoró, em três dos cinco campi (Assu, Pau dos Ferros e Patu) e em mais três Núcleos de Formação Superior (Apodi, Umarizal e Macau), onde o aluno poderá cursar, no período regular de quatro anos (oito semestres), a licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Língua Inglesa, opção feita antes do ingresso no curso.

A escolha do Curso de Letras-Português do *campus* central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como campo institucional de nossa pesquisa se deu pela facilidade do acesso, enquanto parte do quadro docente da instituição, e por ter ministrado por muito tempo as disciplinas de Prática de Ensino I e II, ofertadas, respectivamente, no 6º e 7º períodos daquele curso. A supervisão de Estágio Supervisionado nos aproximou da realidade dos que buscam a formação em Letras. A habilitação em Língua Portuguesa abre, semestralmente, 18 vagas para novos alunos interessados na formação profissional de professor de Língua Portuguesa, revisor ou pesquisador na área.

Atuam como sujeitos do nosso estudo, 8 (oito) alunos de Prática de Ensino I (6º período) do turno matutino e 9 (nove) alunos de Prática de Ensino II (7º período) do turno noturno, totalizando 17 alunos, com idades que variam entre 20 e 48 anos. Desse total, 3 (três) são membros de programa institucional de bolsa (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID). Dos alunos do 6º período, somente 1 (um) trabalha como Assistente de Serviços Gerais em uma escola e, dentre os do 7º período, 5 trabalham durante o dia e estudam à noite, dois deles já são professores. O critério de seleção desses sujeitos respeitou o vínculo de matrícula de todos eles nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, ofertadas nos

últimos anos da graduação em Letras. Essas informações foram geradas a partir da aplicação de questionários e encontram-se ilustradas em gráficos no Apêndice 04 desta dissertação.

De modo a preservar a identidade dos sujeitos de nossa pesquisa e garantir a discrição no que se refere aos resultados, optamos por identificá-los por códigos que, no geral, resumem-se às primeiras letras de Estagiário Participante (EP), seguido de um número - 1 ou 2 que o identifica como aluno de Prática de Ensino I (6º Período) ou de Prática de Ensino II (7º Período) – e de uma letra – de A a Q, as 17 primeiras letras do alfabeto, uma para cada sujeito participante.

3.3 A geração e análise dos dados

Alguns documentos oficiais nos que orientam a formação em Letras nos serviram de norte para compreender o Projeto Político do Curso de Graduação em Letras e os Programas Gerais de Componentes Curriculares das disciplinas de Prática de Ensino I e II, no âmbito da UERN, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. A pesquisa documental nos permitiu uma aproximação com indicadores do ideal de formação de professor de Língua Portuguesa.

Dessa forma, nosso procedimento de construção e organização dos dados se iniciou com a catalogação dos documentos oficiais que veiculam discursos sobre o perfil, os saberes, as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas pelo formando durante sua formação, quais sejam:

Tabela 3: Lista de documentos referenciados

Documento	Resumo
Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (CNE/CES 492/2001)	Normas obrigatórias para a Educação Básica que norteiam os sistemas de ensino e planejamentos curriculares das escolas.
Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	Conjunto de propostas de ações políticas e pedagógicas adotadas pela instituição de ensino para garantir, através de trabalho coletivo dos agentes envolvidos, a efetivação do projeto.
Programa Geral de Componente Curricular da Disciplina de Prática de	Documento que explicita o papel de cada componente curricular (disciplina) no

Ensino I e de Prática de Ensino II	contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente.
------------------------------------	--

Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Um segundo passo para a geração de dados deu-se através de entrevistas, individuais e grupais, que teve o propósito de recolher dados através do olhar dos próprios sujeitos investigados sobre estágio e formação docente construída durante o estágio supervisionado, já que,

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Uma vez que essas entrevistas podem variar quanto ao grau de estruturação, foram guiadas por tópicos determinados ou por questões mais gerais (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Por sua vez, os investigados tiveram um papel significativo no recolhimento de dados sobre questões situadas entre a formação teórica e prática para o ensino de língua materna, durante o estágio supervisionado.

Nessa intenção, aplicamos três questionários (Anexo) com perguntas que buscam respostas que revelem desde a natureza do interesse pela profissão até os impactos da experiência do estágio supervisionado na formação docente dos sujeitos de nossa pesquisa.

Nosso trabalho de geração de dados começou no campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, especificamente na Faculdade de Letras e Artes – (doravante, FALA), situada na cidade de Mossoró-RN. A UERN tem hoje 46 anos de fundação e oferece 57 cursos de graduação, 29 cursos de pós-graduação, sendo 15 em nível de Especialização e 14 em nível de Mestrado, distribuídos em 5 *Campi* Avançados e 11 Núcleos de Educação Superior, somando mais de 10 mil alunos em vários municípios do estado.

Em se tratando do curso de Letras/UERN, ao longo de sua história, este passou por muitas reformulações curriculares. Talvez, a mais significativa delas

tenha sido a que instituiu a criação das habilitações em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas.

Situada nos caminhos da pesquisa quanti-qualitativa, nossa investigação nos colocará de frente a dados gerados através de entrevistas que trazem as vozes de alunos sobre suas experiências de formação durante o estágio supervisionado em Letras. Dessa forma, nossa primeira tarefa será a de selecionar aqueles dados que nos ajudarão a entender melhor o processo de formação do professor de Língua Portuguesa no contexto do estágio, seguidos de sua interpretação a partir das filiações teóricas assumidas, observadas as categorias de análise: Formação em Letras-Português, Saberes docentes e Estágio supervisionado.

3.4 Levantamento bibliográfico para a construção do Estado da Arte e dos aportes teórico-metodológicos

Os postulados teóricos dessa pesquisa pautam-se em uma peculiar e necessária divisão, que dialoga com dois pilares, quais sejam: um, sobre os fundamentos da ciência da linguagem e dos saberes específicos da profissionalização em Letras, pois tratamos de sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de Língua Portuguesa; e um outro sobre os fundamentos da ciência da educação, por trabalharmos com os saberes e suas práticas em sala de aula, o que envolve a formação desse professor no produtivo campo da prática pedagógica.

Nesse sentido, no que tange à ciência da linguagem, buscamos nos fundamentos sobre as Concepções de Linguagem, refletir sobre os diferentes conceitos que durante muito tempo contornaram o estudo da língua portuguesa nos livros didáticos. Dialogamos, então, com Geraldini (2005), Guedes (2006), Travaglia (1998), Antunes (2009) entre outros autores, para construirmos uma discussão a respeito das três principais concepções de linguagem que são: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação. Obviamente, é nessa última concepção que aprofundaremos a nossa reflexão, uma vez que esta proposta ampara o que defendemos para o ensino de língua portuguesa. Para essa concepção,

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 1998, p. 23).

Sabemos que é o modo como o professor concebe a linguagem que guiará todo o seu trabalho com o ensino de língua em sala de aula. Compreender, portanto, a linguagem como fenômeno social e lugar de interação humana e relacioná-la a diferentes contextos de uso é passo importante para um processo de ensino de línguas que respeita a direta relação do sujeito e sua plena participação social.

Vimos, com isso, a necessidade de dialogar, também, com as propostas iniciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, observando a concepção de linguagem que se apresenta, enquanto parâmetro para toda uma mudança que se idealizava para o ensino da Língua Portuguesa.

Pautados numa visão sociointeracionista da linguagem, os Parâmetros, além de oferecer condições para que se dê aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, evidenciam o papel destes na constituição social do sujeito e do conhecimento. Assim,

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Em um outro momento de nossa produção, propusemos realizamos discussão com os estudos de Mikhail Bakhtin (2002, 2003) sobre a subjetividade. Pelo fato de os sujeitos de nossa pesquisa serem alunos da disciplina *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa* e, principalmente, pelo fato de estes alunos de estágio realizarem um constante diálogo com a teoria estudada na sala de aula do curso de Letras e com as práticas que realizam, enquanto professores-

estagiários de língua materna nas escolas, não poderíamos deixar de olhar como esses sujeitos se constituem nesse processo heterogêneo e polifônico, entre os lugares de aluno de Letras e de professores de Português. Nesse momento teórico, buscamos uma base de discussão e de reflexão sobre a subjetividade do professor de português, enquanto um produto ou efeito de conhecimento e experiências pessoais e profissionais.

Nesse sentido, a alteridade toma voz, e a presença do outro constitui a voz dos sujeitos em processo de formação, em um contínuo processo que é, principalmente, de interação. Assim, a exterioridade define todo o espaço de diálogo constitutivo na formação dos sujeitos, bem como o entrelaçamento de suas vozes com os saberes estudados e ensinados, sempre em um processo polifônico e heterogêneo. Assim,

o discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Entendemos que a partir das considerações dos alunos entrevistados, identificaremos, com base em suas vozes, diferentes tipos de estagiários que, ao elencarem seus saberes sobre o ensino da Língua Portuguesa e sua experiência com a disciplina de Estágio, podem ser situados entre resistências a mudanças, convivência com a tradição do ensino, ou, por outro lado, situados no campo da inovação, em que buscam romper com as limitações que lhes são impostas na atividade profissional com o ensino de língua materna. Teríamos, com isso, uma possibilidade de entendermos como esse diálogo acontece na formação dos professores de Língua Portuguesa.

As considerações que acabamos de fazer nos conduzem ao entendimento de como o campo dos saberes podem constituir uma postura, uma formação ou determinar a atuação dos professores em sua prática docente. Tardif e Lessard, citados por Borges (2004), caracterizaram cinco tipos de saberes, a partir de suas respectivas fontes e meios pelos quais se integram à prática do professor, quais sejam: os *conhecimentos pessoais*, oriundos da vida pessoal e da educação, esse

saber encontra-se integrado à prática docente pela sua própria história de vida e pela socialização; os *conhecimentos escolares*, que são provenientes da escolarização e integrados à vida do professor pela formação escolar e universitária; os *conhecimentos provenientes da formação profissional* relativos à formação para a docência, estágios, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc.; os *conhecimentos provenientes de programas de manuais escolares* utilizados pelos docentes no seu cotidiano e integrados à sua prática como ferramentas de trabalho e, por fim, os *conhecimentos oriundos da experiência de trabalho* produzidos na escola, junto aos alunos, colegas e outras pessoas do universo escolar, integradas ao seu trabalho por meio da socialização profissional.

Temos, assim, que a carreira docente deve pautar-se em um campo de grande exigência em termos de conhecimentos, pois é por esse caminho que se instaura uma nova cultura profissional e se constrói uma nova postura docente. É necessário ter a adesão de novos valores para a prática docente, bem como a noção de interação e partilha. Trazendo para o nosso objeto de estudo, entendemos que, além do conhecimento da linguagem, os alunos-mestres do Estágio Supervisionado devem manter-se conciliadores na linha que separa o horizonte dos saberes linguísticos e o horizonte dos saberes pedagógicos. Eles estão nessa linha para desempenhar o inovador papel de estrategista frente às relações de poderes que se estabelecem entre esses saberes, alinhando suas partes e juntando os pedaços que insistem em manter certa distância entre si.

Assim, algumas iniciativas de estudos nos chamaram a atenção pela aproximação com nosso campo de investigação e nossos objetivos, dentre os quais destacamos aqui algumas pesquisas que incluem artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que elencamos em nosso Estado da Arte, ligadas à nossa pela temática do Estágio Supervisionado e do desenvolvimento profissional docente.

Com base nisso, citamos o artigo de Sousa; Lucena e Segabinez (2014), "*Estágio Supervisionado e ensino de Língua Portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB*", que discute a relação entre Estágio Curricular Supervisionado e o ensino de Língua Portuguesa, a partir da análise de relatórios de estágio produzidos por alunos da graduação em Letras/UFPB, produzidos entre 2009 e 2011. Também é analisado o Projeto Político Pedagógico do Curso, na intenção de melhor compreender a relação entre teoria e prática na formação docente. Após discorrerem sobre as considerações de Pimenta e Lima (2012)

acerca do estágio, as autoras referenciam os estudos de Magda Soares que traçam um panorama da presença da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas. Além da necessidade de reflexão sobre o papel do estágio na formação docente, as autoras defendem que o estágio pode se constituir em espaço de conhecimento e transformação da realidade do ensino de Língua Portuguesa, desde que se mantenha uma relação dialógica com a proposta formativa do curso.

O artigo de Benevides (2006), intitulado “A formação de professores do curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva” nos chama a atenção por trazer uma discussão sobre a importância das práticas de leitura e escrita na adoção por uma postura reflexiva diante da prática docente. Assim, sob a ótica das considerações de Garcia (1999), Contreras (2012), Nóvoa (1999) entre outros, lança um olhar direcionado à produção e análise de memoriais. A autora aponta pra necessidade de um trabalho de formação de professores-leitores durante a graduação que contribua pra tomada de consciência sobre seu processo de formação e sobre a realidade em que irão atuar.

A primeira dissertação e talvez mais próxima de nosso campo de produção é de autoria de Iandra Fernandes Pereira Caldas, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/FE/IUERN) e professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* de Pau dos Ferros. Em sua pesquisa, Caldas (2013) objetiva diagnosticar quais as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado em espaço escolar. Assim, partindo dos estudos de Pimenta e Lima (2009), Garcia (1997, 1999), Nóvoa (2002), Tardif (2008) e outros, Caldas elabora, a partir de entrevistas para geração de dados, uma análise da realidade do estágio a partir da ótica dos alunos da graduação em Pedagogia. A pesquisadora aponta, em suas considerações, para a necessidade de se incorporar ou aprofundar aprendizagens sobre docência na proposta formativa do curso de Pedagogia/UERN.

Outra pesquisa que dialoga com a nossa é a dissertação de mestrado de Hinz (2009), intitulada *Atividade de estágio de língua portuguesa: o trabalho docente em perspectiva dialógica*. Nela, a pesquisadora da Universidade Católica de Pelotas-RS investiga as características do trabalho de professores-estagiários, com foco nos desafios enfrentados por eles durante o estágio, especialmente naqueles que dizem respeito à falta de experiência profissional, ao desenvolvimento das atividades do estágio, à própria concepção de ensino de Língua Portuguesa e aos

direcionamentos das suas atividades docentes. A pesquisadora adota a entrevista individual e a participação de estagiários em grupos de discussão como meios de coleta de dado e fundamenta suas análises nas teorias sobre linguagem e dialogismo de Bakhtin (estabelecendo um liame com estudos sobre a complexidade da atividade laboral, chegando à conclusão de que o dialogismo é a base da reflexão acerca da profissão, o que pode contribuir para o aprimoramento da atividade docente dos professores durante o estágio supervisionado.

O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor é o título da dissertação de mestrado de Santos (2008), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, que analisa as atividades desenvolvidas no estágio como geradoras de saberes docentes a partir das opiniões de egressos do curso de Pedagogia (UNESP / Presidente Prudente), da análise do Projeto Político Pedagógico e dos Programas das disciplinas relacionadas ao estágio. O pesquisador elegeu como sujeitos de sua pesquisa alunos que haviam concluído o curso no ano de 2005 e que, por estarem trabalhando como profissionais da área de formação, poderiam melhor avaliar a relação entre o que aprenderam durante a graduação, as vivências do estágio supervisionado e a realidade da prática em que ora atuavam. A análise dos questionários aplicados aos sujeitos permitiu ao pesquisador atentar para a necessidade de uma reestruturação curricular no Projeto Pedagógico do curso de modo a permitir aos estagiários a elaboração de saberes necessários à docência, assim como para uma revisão das práticas de estágio a fim de superar as lacunas existentes entre teoria e prática.

A tese de Marins (2013), *Processos de identificação com a docência: um olhar a partir da trajetória de formação de alunas em um curso de licenciatura em Letras*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, procura investigar os processos de identificação com a docência mobilizados em representações e práticas formativas desenvolvidas no percurso da graduação. Para tanto, a pesquisadora buscou na fala de alunas as representações sobre a profissão de professor e relatos de práticas que pudessem contribuir com a identificação com a profissão. Para a pesquisadora, corroborando com os Estudos Culturais e pela teoria dialógica da linguagem, as identidades não são fixas, mas sim provisórias, negociadas e construídas discursivamente no interior das práticas sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, ao se buscar

entender o processo de construção da identidade docente, Marins defende que os processos de identificação com a docência, no percurso da formação inicial, alimentam-se de reflexões sobre a docência e na docência.

Outra pesquisa que muito nos norteou acerca da investigação em Educação diz respeito à tese de Melo (2014), *Estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formando sobre suas aprendizagens?* Desenvolvida no propósito de investigar, segundo as vozes de graduandos-estagiários, que saberes específicos à docência foram propiciados pelo Estágio Supervisionado. Com base nisso, a pesquisadora defende em suas considerações a tese de que durante o estágio ocorreram significativos processos de internalização/apropriação de sentidos próprios às temáticas específicas da Educação Infantil, e permitiu ao estagiário desenvolver procedimentos e atitudes de reflexão sobre a prática e para uma melhor prática.

Azevedo (2012), em sua tese de doutorado, *Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, promove uma investigação acerca da licenciatura em Letras e suas implicações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e o fazer docente de alunos estagiários em contextos escolares. Para tanto, a pesquisadora buscou através de entrevistas, gravações em vídeo, análise de relatórios e diários de campo, desenhar um quadro desse processo de formação a partir de análises que incluem desde a proposta formativa do currículo de Letras até a identificação dos significados que os alunos-mestres atribuem às atividades de estágio como componente de sua formação profissional. O autor constata em suas análises a necessidade de uma reestruturação do projeto do curso em função de uma melhor qualidade no ensino da graduação.

A tese “*Ser professor de português: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial*”, de Silva (2011a), traz os resultados de uma reflexão sobre formação inicial do professor de Língua Portuguesa a partir das análises de documentos oficiais e de discursos de alunos e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade do Minho (Portugal) sobre a formação para a docência. A pesquisa revela que a formação inicial, tanto no Brasil quanto em Portugal se dá de forma complexa e é condicionada por fatores como, por exemplo, dificuldade dos sujeitos envolvidos em

adequarem-se às exigências de órgãos reguladores e modelos organizacionais das instituições, ou problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da língua em diferentes contextos.

Como se pode perceber, os estudos ora citados se conectam pelas redes de discussão acerca da formação docente (re)significada durante o Estágio Supervisionado, o que faz dessa etapa da graduação um importante passo dado no processo de profissionalização e solidificação das identidades docentes. Especificamente, no que tange à formação do professor de Língua Portuguesa, achamos que ainda são poucas as discussões sobre o assunto, dada à dificuldade de se encontrar pesquisas com esses propósitos; o que dá certa relevância ao nosso estudo na busca de uma melhor compreensão dos saberes e ações que fundamentam a ação do professor de língua materna.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ARTICULANDO TEORIAS E PRÁTICAS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

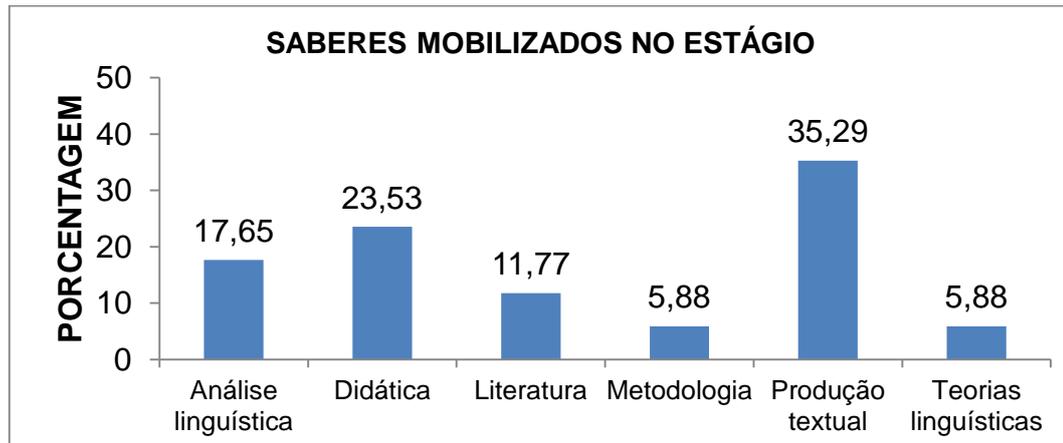
Neste capítulo, apresentamos nossas leituras e interpretações sobre aquilo que os sujeitos desta investigação, alunos do 6º e 7º períodos do curso de Letras/UERN, informaram sobre suas experiências com estágio supervisionado. Nossa intenção maior, como já dissemos, é a de compreender como esses alunos-mestres observam a relação entre as teorias estudadas ao longo da graduação e as práticas de ensino desenvolvidas durante o estágio supervisionado, no sentido de entendermos um pouco mais sobre as contribuições e as carências do estágio para a formação inicial do estudante de Letras.

Retomando os passos metodológicos por nós definidos, neste trabalho, utilizamos três questionários com o objetivo inicial de analisar como os sujeitos em formação no curso de Letras articulam teorias e práticas no estágio supervisionado. O primeiro questionário, cujos resultados já apresentamos, ajudou-nos a fazer a caracterização dos nossos colaboradores, mostrada no capítulo 2.

4.1 Saberes mobilizados no Estágio Supervisionado da FALA

As questões que compuseram o questionário 2 (APÊNDICE 4) tinham o propósito de saber um pouco mais sobre a relação dos estagiários com os saberes docentes, especialmente os disciplinares, que caracterizam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa. Nesse instrumento, os sujeitos participantes puderam informar com mais detalhes a respeito dos elementos que contribuem para uma compreensão das experiências vivenciadas por eles na FALA/UERN.

O primeiro passo para a realização dessa compreensão foi a organização de um quadro acerca dos conhecimentos que foram mobilizados durante o estágio, os quais podem ser assim destacados:

Gráfico 1 - Quadro Saberes Mobilizados no Estágio da FALA

Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Os saberes acerca do trabalho com a Produção Textual aparecem com destaque nesse quadro como sendo os mais mobilizados durante o estágio, seguido dos de Didática e de Análise Linguística. Essa atenção que se tem dado à língua escrita nas atividades dos estagiários ilustra, talvez, uma preocupação da escola em primar pelo trabalho com a produção de texto em sala. Não a consideramos uma escolha feita pelo estagiário, dado o fato de que atividades de planejamento junto com o professor cooperador são feitas de modo a se respeitar os programas de ensino previstos pra série em que acontecerá o estágio. Conforme Geraldi (2013, p. 165) “[...] centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelo quais se fala”.

A segunda questão, com a intenção de se aprofundar nessa relação dos estagiários com os saberes, pergunta: *Dos conhecimentos listados acima, qual(is) o(s) mais fácil(eis) de ser(em) mobilizado(s) em sala de aula? Por quê?* Vejamos as respostas:

“Didática. Há uma maneira de interagir com os alunos.” (EP1-H)

Literatura e Produção de textos. No caso da Literatura é fácil inovar a didática e a Produção textual porque trabalhei muito durante a minha formação. (EP1-I)

Tenho mais facilidade de trabalhar Literatura em sala de aula, consigo prender a atenção dos alunos. O contexto literário junto com

as histórias que a gente conta impulsiona os alunos a participarem mais da aula, vejo eles com os olhares curiosos, isso é muito positivo. (EP1-J)

A Metodologia foi durante o estágio um dos conteúdos mais fáceis, pois se aquela não estava dando certo eu mudava. (EP1-L)

As mais fáceis foram de Leitura e Interpretação. (EP1-K – Grifo nosso)

Produção textual, por ser mais atrativo aos alunos. (EP1-G – Grifo nosso)

Literatura. Pois é a área de conhecimento em que mais obtenho habilidade. (EP2-C)

A produção textual foi um utensílio usado nas aulas ministradas durante o estágio acadêmico. Esse recurso foi o menos complicado de ser mobilizado visto que os alunos já possuíam saberes prévios sobre os conteúdos e também já possuíam o hábito de produzir textos. (EP2-B)

Análise Linguística, porque os alunos são bons em análise, e são participativos no decorrer das aulas. E na aula de produção textual, porque gostam de produzir. (EP2-D)

Produção textual, porque tive mais facilidade de passar para os alunos o que aprendi durante o curso. Também os mesmos demonstravam mais interesse por esse tipo de atividade. (EP2-M)

Produção textual. Pelo fato dos alunos serem bastante participativos e ter um maior conhecimento dos gêneros e tipos textuais já formulados. E também pelo fato dos alunos poderem expor a sua competência discursiva. (EP2-N)

Produção textual, por que além de ensinarmos os passos para que os alunos produzam, ocorre a interação professor e aluno, e os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva. (EP2-O)

Literatura. Foi o principal conhecimento trabalhado, pelo fato da professora colaboradora ter deixado para ser trabalhado no quarto bimestre. (EP2-F)

Análise linguística é o tipo de conhecimento mais trabalho em sala de aula, pois a gramática está presente na nossa vida escolar e somos ensinados a não excluí-la do ensino da vida escolar do aluno, mas é importante ressaltar que não devemos ensiná-la de forma isolada, é preciso contextualizá-la, fazer uma espécie de escala, gramática, interpretação e produção textual, pois só assim de fato o aluno vai aprender a lidar com diversas situações de linguagem. (EP2-E)

As respostas desses estagiários apontam para um fato curioso: a maioria deles relaciona a facilidade de se mobilizar um determinado conteúdo em sala ao

nível de conhecimento de seus alunos e não à própria formação em si, de modo que atrair a atenção do aluno se mostra como um desafio maior do que o de se ensinar um dado conteúdo programático. O estagiário revela seus desafios no cotidiano da sala de aula, mas ainda não se vê como um sujeito ator do processo, nem como um profissional que busca produzir conhecimentos (sobre si, sobre os outros, sobre o ensino) a partir de suas experiências.

A questão seguinte tem o mesmo propósito da anterior, no entanto, põe em evidência aquilo que pode ter gerado alguma dificuldade no trabalho com esses conhecimentos em sala de aula. A pergunta que se fez foi a seguinte: *Dos conhecimentos listados acima, qual(is) o(s) mais difícil(eis) de ser(em) mobilizado(s) em sala de aula? Por quê?* Vejamos as respostas.

Teorias Linguísticas. O difícil é transmitir para os alunos muitas normas e regras se torna monótono. (EP1-H – Grifo nosso)

Análise linguística por não saber como chamar a atenção dos alunos para esse estudo. (EP1-I)

Já a Produção Textual eu achei razoável. E a análise linguística trabalha de mãos dadas com a produção textual. Percebi que ainda tenho que melhorar bastante nesses dois quesitos, pois para atuar como um professor completo devo dominar a linguística. Não foi fácil ministrar aulas voltadas para a gramática, tive dificuldades tanto na elaboração de atividades como nos planos de aula. Precisei buscar apoio em gramáticas e outros livros didáticos como suporte para adquirir aprendizado. (EP1-J)

A mais difícil de se trabalhar durante o estágio foi a de Produção Textual, pois como a professora não planejava comigo, eu teria que desenrolava sozinha. Senti um pouco de dificuldade. (EP1-L)

Gramática. Porque a escola ainda trabalha com a gramática desvinculada do uso. Como estagiários, temos que nos adequar à metodologia da escola. (EP1-K)

Teorias linguísticas, porque os alunos não conseguem assimilar conteúdos com facilidade. (EP1-G)

Análise linguística. Por conta da problemática em relação ao ensino de gramática. (EP2-C)

O ensino de Literatura é o mais complicado de ser ministrado em aula, pois percebi que os alunos possuem uma certa repulsa para com esses conteúdos, alegando que os conteúdos ministrados são pertinentes a outra disciplina (História). Essa, por sua vez, não era do agrado dos discentes, o que tornava difícil a aceitação das aulas à medida que elas iam sendo desenvolvidas. (EP2-B)

Literatura, porque os alunos tem poucos conhecimentos e os professores não costuma ministrar aula de literatura. Assim, torna difícil ministrar, porque falta interesse do professores e dos alunos. (EP2-D)

Análise linguística foi uma das atividades mais complicadas de passar para os alunos, pois não tive uma preparação adequada e, também o interesse dos alunos por essa questão ou, em relação a esse tipo de atividade era pouco. Muitos relataram que não tiveram aulas que envolvessem essa questão. Vejo que durante o curso existe muitas lacunas que deixa os acadêmicos com pouca preparação para vivenciar a sala de aula como professor. (EP2-M – Grifo nosso)

A literatura, pela falta de preparação de como se deve trabalhar essa área na sala de aula. E muitas vezes se limitar apenas a biografia dos autores. Isso faz com que os alunos considerem a aula chata. (EP2-N – Grifo nosso)

O ensino de literatura, por ser um assunto um amplo e por apresentar uma linguagem conotativa, fica mais complicado de se trabalhar em sala. Também é um assunto que os alunos não dão muita atenção, por não gostarem de literatura. (EP2-O)

Mais uma vez a Literatura, porque foi de uma certa forma difícil, pois os alunos não demonstraram nenhum interesse pela a disciplina. Isso fez com que aparecesse um pouco de dificuldade. (EP2-F)

E o mais “difícil”, é o ensino de produção textual, pois os alunos desde a fase da alfabetização não são motivados, tanto pela escola, como pela família, a terem hábitos de leitura, e sabemos que uma boa escrita necessita de muitas, boas leituras, sendo assim, a produção textual hoje, é bem complicado, os alunos não querem, não gostam de praticar a sua escrita, se dizem não saber escrever. E acredito que isso acontece porque não há por parte da escola e da família motivação que os façam gostar de ler e escrever. É preciso também que se mostre ao aluno a importância de praticar a escrita e porque de escrever para que irá servir. (EP2-E)

Mais uma vez as dificuldades de aprendizagem dos alunos são postas em destaque como sendo, talvez, um grande desafio enfrentado pelos estagiários. Não se descarta o fato de que essas crianças e adolescentes apresentem, realmente, algum problema de aprendizagem, associado, por exemplo, a alguma carência de ordem psicológica, cultural ou social. O que percebemos, além dessa possibilidade, é o fato de que o estagiário não esteja familiarizado com o seu papel de mediador. Nesta condição, possivelmente, entenderia os problemas de aprendizagem como uma oportunidade para melhor compreender como se dá a construção do saber em

sala de aula e que fatores a dificultam, principalmente, no que se refere ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

No entanto, observamos, a relação entre as dificuldades encontradas com o processo de formação docente do curso de Letras/UERN. *“Não tive a preparação adequada”,* ou ainda, *“Vejo que durante o curso existe muitas lacunas que deixa os acadêmicos com pouca preparação para vivenciar a sala de aula como professor.”,* são frases que resumem a preocupação dos estagiários em ter em seu repertório um conjunto de saberes que possam minimizar as dificuldades, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. São desafios que demandam um maior aprofundamento no que diz respeito aos saberes pedagógicos.

Em se tratando das dificuldades no ensino dos conteúdos inerentes à formação em Letras, como o ensino de gramática (análise linguística) e de produção de textos, por exemplo, os estagiários atribuem suas dificuldades a fatores como a falta de interesse, de atenção, de hábito com a leitura e com a escrita por parte dos alunos; reclamam uma maior contribuição por parte da escola, no planejamento junto ao professor cooperador e na adoção de uma metodologia de ensino que fuja da tradição prescritiva e amplie a competência discursiva do alunado, e mais uma vez relegam a um segundo plano a própria formação para o enfrentamento dessas questões relacionadas ao ensino de língua materna.

No que se refere ao ensino de gramática, muitas vezes confundido com o ensino da nomenclatura gramática e repleto de atividades de metalinguagem, sabe-se que o tratamento dado à gramática nas aulas de Língua Portuguesa decorre do modo com a língua e a própria gramática são concebidas. Um ensino que se pauta pelo repasse de regras gramaticais, sem uma preocupação com seus aspectos semânticos e pragmáticos, dificilmente contribuirá para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de língua materna, porque despreza as reais condições de interação pela linguagem.

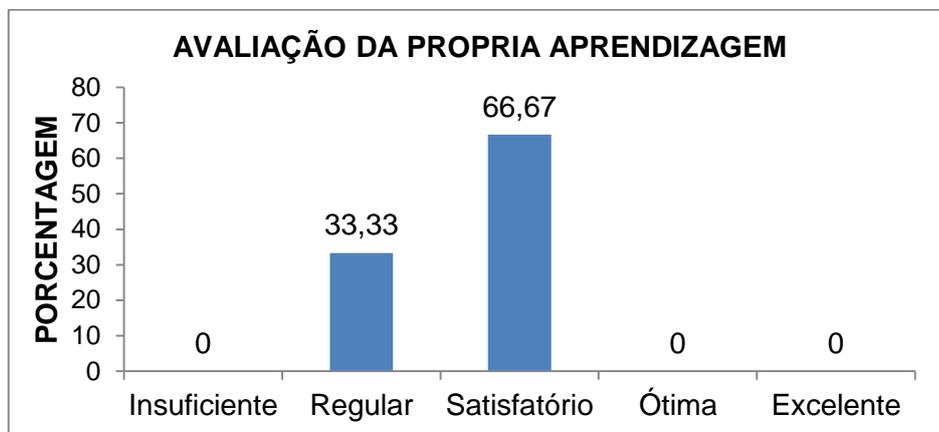
Nossa preocupação maior é o fato de que as discussões acerca da análise linguística na sala de aula não repercutiram na proposta de ensino dos alunos estagiários. O que se pode inferir é que o estagiário, talvez, não esteja sendo preparado para o ensino de língua, mas sim de gramática. E isso implica em reduzir os propósitos do ensino de Língua Portuguesa ao cansativo estudo das regras gramaticais.

A construção e/ou mobilização de saberes durante o estágio supervisionado são resultantes de um processo dinâmico e exigem dos estagiários múltiplos conhecimentos para que a ação docente se efetive. Tardif (2010) afirma que muitos desses saberes são frutos da própria experiência e das condições reais de trabalho. Dessa forma, muitos desses desafios só serão vencidos mediante o desenvolvimento do *habitus* ou através de reflexões mais aprofundadas sobre o fazer docente e suas relações com a formação acadêmica.

4.2 Avaliando a experiência formativa no estágio supervisionado da FALA

A questão seguinte colocada aos estagiários é objetiva e quer saber como estes avaliam sua própria aprendizagem em relação aos saberes explorados durante o estágio. Numa escala que vai do “insuficiente” ao “excelente”, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Quadro Avaliação da própria aprendizagem para o estágio



Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Apesar de a maioria (66,67%) considerar satisfatória a própria aprendizagem, as respostas anteriores dos acadêmicos indicam, de antemão, uma dificuldade para se efetivar a articulação entre teoria e prática no decorrer do estágio supervisionado. Com esses depoimentos, observamos uma centralidade da formação acadêmica na construção de saberes disciplinares, relegando a um segundo plano os saberes pedagógicos e as estratégias mais adequadas para a transposição didática dos conteúdos e a efetivação da aprendizagem. Esse pensamento se confirma em depoimentos como o de EP2-O, abaixo, que nos chega

como resposta ao último item do questionário, aberto para exposição de outras informações pertinentes por parte do aluno.

Ainda que seja preciso melhorar como professora de Língua Portuguesa, em vários aspectos, a dedicação forma um bom professor e isso não pode ser considerado insuficiente. (EP1-I)

Avalio minha aprendizagem como satisfatória pelo fato de ter tido algumas dificuldades nas aulas ministradas de Literatura. Pela falta de preparação de como trabalhar a literatura em sala de aula. Pois uma grande parte dos professores apenas apresentavam dados biográficos. (EP2-N)

Quanto ao ensino de literatura, em que os professores da universidade poderia ministrarem uma aula de literatura voltada para a prática de ensino como uma maneira de nos orientarmos para ensinarmos tal conteúdo. Contudo, avalio minha aprendizagem satisfatória, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, consegui cumprir o estágio e adquirir experiência em sala, tanto em relação aos conteúdos , como na interação com os alunos. (EP2-O)

Satisfatória, pois acredito que consegui transmitir meus conhecimentos em relação ao estágio. (EP2-F)

4.3 Entre a formação teórica e a prática: a palavra do aluno estagiário

Na terceira fase de nossa coleta de dados, aplicamos um questionário sobre o estágio supervisionado de duas formas: impresso, através do qual os entrevistados puderam dar suas respostas por escrito; e como roteiro de uma entrevista coletiva, onde discutimos, em coletivo, cada uma das questões. Dada a quantidade de dados, optamos por apresentar aqueles trechos da entrevista que melhor sintetizassem um pensamento predominante entre os alunos e que melhor contribuíssem para uma compreensão do estágio em Letras/UERN.

Iniciamos nossa entrevista coletiva perguntando aos estagiários o que representa para eles a disciplina de estágio supervisionado. Com esse questionamento, tínhamos o propósito de entender um pouco sobre as expectativas e os impactos causados pelo estágio nos sujeitos de nossa pesquisa. Seguem abaixo a transcrição da entrevista com seus dizeres.

Pra muitos, assim, é o primeiro contato com a docência, né? Quem ainda num... nunca deu aula e não participa de nenhum projeto como

os que a gente tem aqui, por exemplo, o PIBID, é o primeiro contato com a docência, então é sem sombra de dúvidas, muito importante... (EP1-P)

*Eu acho que serve também pra a gente, como aluno, ter uma experiência mais real do que é uma sala de aula, porque quando a gente tá só na faculdade, a gente tem muito uma questão de...às vezes a gente faz uma atividade e observa um ou dois dias de aula, mas quando a gente fica responsável por aquela turma, a sensação de ser um professor, de tá ali responsável, de como um professor deve agir é muito maior. **Por isso que eu acho muito importante, porque é um divisor de água. Se você quer realmente ser professor ou não. É ali que você tira a certeza.** (EP1-K – Grifo nosso)*

Eu acho muito importante! Assim, é uma disciplina que é um laboratório que, como Rafa já falou, prepara a pessoa, tipo se você não teve nenhum tipo de experiência anterior, né? Dá uma direção pra você. Tem esse embasamento teórico e a gente recebe muito também sobre metodologia, prática em sala de aula mesmo. Acho fundamental. (EP1-J – Grifo nosso)

Pra mim, assim, o que foi importante é que eu vi no estágio se a gente quer ser professor ou não. Eu acho que serviu pra mim, foi fundamental isso aí. (EP1-H)

Por mais que você tenha toda a teoria, na sala e tudo lá, na sala de aula na universidade, você não tem noção do que é a prática dentro de uma sala de aula, você responsável por aquela turma, por tudo aquilo, né? Você não tem essa noção na universidade, ou seja, tem quando chega lá... (EP1-Q – Grifo nosso)

Até mesmo essa questão da vivência, de como funciona mesmo a sala de aula. Por exemplo, a questão do planejamento, da lista de frequência, a questão de avaliar aluno, cada aluno, pra quando vai fazer uma avaliação. A questão de ver a importância da escola no ensino, porque quando a gente tá aqui talvez não sinta tanto. Quando vai pro estágio a gente sente que, por exemplo, você quer dar uma aula diferente, mas não tem data-show – e aí, como é que faz?, você quer levar pra aula de vídeo e o vídeo não funciona, como é que faz? Então, às vezes, aqui na faculdade, a gente não tem essa noção. Quando a gente vai pro estágio, a gente tem uma noção assim muito mais abrangente. (EP1-K – Grifo nosso)

São problemáticas que a gente só vive dentro da escola, né? Esse lado a gente não vê aqui... (EP1-Q – Grifo nosso)

É tipo assim, é como se você fosse um mediador de, não só da disciplina, mas também de comportamento das pessoas que tão ali e a gente não vê isso aqui. A gente não vê comportamento de ninguém, e lá a gente tem que aprender como é que funciona, com cada um. (EP1-I – Grifo nosso)

Até porque isso não é trabalhado aqui, né? Essa parte, a gente não trabalha aqui na faculdade. (EP1-H – Grifo nosso)

E aqui a gente tá na posição de aluno. Lá a gente tá na posição de professor que eu posso decidir o que é que eu vou ministrar praquele aluno, como é que eu vou ministrar praquele aluno. (EP1-K – Grifo nosso)

Por outro lado, assim né? Na disciplina de estágio também a gente podia tá sempre recorrendo ao professor, né? – Professora, preciso dar uma aula sobre tal coisa, qual a ideia que a senhora tem pra mim dar uma aula mais dinâmica pra esse menino? A professora dizia: - Ah, leve jornais, ah dá pra trabalhar isso com revistas, faça isso... **Quando a gente tá em sala de aula, quando a gente trabalha numa escola e tá em sala de aula, a gente, principalmente, se for numa escola pública, a gente sente essa dificuldade de alguém sempre ali pra dar um apoio, entendeu? Pra tirar essas dúvidas, pra fazer um planejamento junto... Na escola particular, eu não sei. Eu creio que deve ser diferente, mas na escola pública, a gente vê que é tudo mais... mas aí, é você e você. É você e você que se ajeite. Aqui, não. Aqui a gente tinha esse apoio com a professora sempre e a professora sempre ajudava, orientava... “Olha, você tem que fazer isso, você pode fazer isso...”, e a gente ia lá e saía com a cabeça cheia de ideias e já ia pensando o que fazer com os meninos.** (EP1-P – Grifo nosso)

Ela deu muito apoio nesse sentido. Eu acho que até ficou a desejar um pouco a discussão dos textos na sala, por que esse momento de socialização batia muito nisso de tirar essas dúvidas e sugestões pra gente trabalhar em sala de aula. (EP1-J – Grifo nosso)

Ou seja, essa questão do apoio pedagógico mesmo foi mais junto à disciplina do que com o professor cooperador? (Pesquisador)

Foi, foi sim! Pra todos nós, sem dúvida. (EP1-J)

Porque, na verdade, assim, no estágio um a gente tem muitas dúvidas. Eu acho que no estágio dois essa questão vai ser um pouco... vai diminuir. **No estágio um, a gente vem pra sala de aula com muitas dúvidas, dúvidas de como é que prepara o relatório, dúvida de como é que prepara um planejamento... Então pra o professor, eu acho poucas horas, eu não sei se poucas horas ou se era melhor esse estágio ser dado parcialmente... Eu não sei qual o problema, sei que é muito complicado pra professora também, de estágio, dar de conta de tirar todas as dúvidas e, ao mesmo tempo, preparar a gente teoricamente pra depois a gente ir pra regência. Não dá tempo! Não dá tempo! Então, por isso que ficou deficiente, realmente. Por exemplo, como é que a gente ia pra regência sem discutir os textos, em sala? Então, muita das coisas a gente teve que se virar assim sozinho sem base teórica, aí quando a gente foi fazer o relatório, foi que a gente foi parar pra ler os textos e tudo, coisa que se a gente tivesse talvez preparado antes, a nossa regência teria sido mais fácil, bem mais fácil.** (EP1-K – Grifo nosso)

E também tem outro porém, assim, por exemplo, eu fui pro estágio – **Acredito que todos, ou pelo menos a maioria -, vai pra escola, aí**

o professor colaborador tá lá com você até certo momento, mas depois abandona tudo e diz: agora é com você. Você se sente abandonado, por muitas vezes. Se não for a discussão da professora da disciplina, quando você chega pra ela pra pedir um apoio, a gente também não teria como desenvolver uma boa aula, porque eu acho que o professor colaborador também tem que tá lá, junto com a gente, dando suporte. (EP1-G – Grifo nosso)

*Eu senti isso também, na minha prática. **Eu acho que o professor colaborador, ele.. eu acho que a intenção dele é lhe deixar à vontade, mas ele não faz isso com você, ele deixa mais pressionado, mais nervoso, porque ele lhe solta lá na sala como se você já fosse uma pessoa do mesmo nível de experiência dele. E aí ele lhe solta lá e deixa tudo pra você resolver. É...** Na hora de também me encaminhar nos conteúdos que estavam sendo dados, eu senti dificuldade. Ela meio que jogou tudo pra cima de mim – Ah eu já fiz tudo! Vamos trazer esse assunto? Aí você vem amanhã e dá essa aula... – e tudo foi muito jogado. Eu achei que esse apoio do professor colaborador deixou um pouco a desejar nisso, mas eu vejo que a intenção do professor é querer lhe deixar à vontade, como ele gostaria de se sentir, entendeu? Mas a gente não tem essa maturidade ainda, de ficar na sala só. (EP1-Q – Grifo nosso)*

Até nisso a professora de estágio sofre, porque ela além de ser professora, ainda tem que ser psicóloga porque, em muitos casos, a gente chegava... teve gente que chorou em sala, assim, já pra desistir de... que queria desistir do estágio porque tava sendo muito difícil e não sei o quê, que tava sofrendo pressão na escola, não sei o quê. Aí tome tempo pra conversar e tudo mais. (EP1-K – Grifo nosso)

Para dar continuidade a nossa entrevista, perguntamos: *Durante o estágio, você teve oportunidade de discutir e trocar e experiências com outros profissionais da área? Tínhamos a intenção de entender mais sobre o papel dos saberes partilhados junto aos outros estagiários, junto aos supervisores e aos profissionais da comunidade escolar. Assim, ouvimos dos alunos as seguintes respostas:*

Entre nós, a troca foi muito grande, assim, o suporte, uns davam sugestões para os outros... Aconteceu muito isso. A professora daqui também da universidade e, assim, na escola, era tudo muito rápido, na escola onde a prática acontecia, né? Tudo, a conversa muito rápida, o planejamento tem que ser rápido, porque não há tempo reservado. (EP1-J – Grifo nosso)

Entre você e quem? (Pesquisador)

Entre mim e a minha professora colaboradora, por exemplo. Ou até em conversas com outros professores lá da escola onde acontecia a prática. (EP1-J)

No meu caso, o suporte foi totalmente da escola, dos colegas. Não foi por parte da escola, nem por parte dos outros profissionais da escola e nem por parte da minha professora titular. É... a forma de ela planejar era diferente da minha porque, quando eu per.. na minha cabeça, planejar seria assim –“Olha a gente vai trabalhar sobre, por exemplo, tal assunto, produção textual”, então você poderia fazer assim, assim, você poderia trabalhar dessa forma e tal tal... Na minha cabeça, o planejamento deveria ser eu e a professora titular dessa forma, mas não é. O planejamento dela é assim:

- Olha, próximo assunto é Adjunto Adnominal!

Aí, eu:

- Sim, mas como é que eu vou trabalhar?

- Não, aí você vê. Pode ficar à vontade.

E essa questão do “pode ficar à vontade”, pra mim é pior, porque como assim “pode ficar à vontade” se eu nunca ministrei aula de gramática, né? Assim, aí por isso que pra mim, aqui na faculdade, foi o divisor, porque eu chegava pra ela e dizia:

- Olha, eu tenho que passar esse assunto e eu não sei como eu vou passar. Aí ela dizia:

- Não, olha mas você pode passar assim, assim... pode planejar sua aula assim, você pode trazer jornal, você pode trazer revista, você pode não sei o quê, uma propaganda, traga uma música, não sei o quê...

De uma forma que eu nunca imaginei que gramática poderia ser passada assim em sala de aula, que é isso que uma dificuldade, pelo menos, pra mim, porque eu queria muito sair daquela história da mesmice, de livro didático, só naquilo ali, eu queria fazer, por exemplo, eu queria fazer tudo ao mesmo tempo e os alunos, na minha cabeça, a visão de aluno, era a visão, é, o aluno que fala que ele contribui na aula e a visão da minha professora de aluno era o aluno calado. Isso me incomodava. Era um choque pra mim. Sempre era um problema, porque, por exemplo, a gente ia dar “notícia”, e eu dizia assim:

- Mas por que é que a gente não traz jornal?

Aí ela:

- Não, mas tem uma gravura do jornal no livro didático!

Mas eu não queria trazer gravura de livro didático, eu queria trazer o jornal pra ele ver.

- Nãao mas aí é trazer muito trabalho. Você vai trazer jornal para trinta e sete alunos?

Aí eu falei:

- Mas sou eu que vou trazer o jornal!

Então essa dificuldade, assim, pra mim, foi.. por isso que eu digo, a contribuição daqui da disciplina foi muito maior do que a contribuição do profissional lá. Tive muita dificuldade. (EP1-K – Grifo nosso)

Então todas as vezes que eu e EP1-Q chegávamos na sala pra esperar a hora da aula, ele falava dos pontos negativos da profissão. Dizia: - Mas você quer ser professora? Por que você não arranja outra coisa pra fazer? Porque professor, minha filha, eu já to saindo desse caminho. Num entre não omi. Isso não tem saída não. Olhe, o aluno não quer respeitar, o aluno não quer cumprir com suas tarefas, o aluno não quer nada não minha filha. Ele tá aqui só por tá. Ele não quer nada não. Você tão nova, escolheu ser professora? E eu ficava calada, né? Mas aquilo me balançava,

porque eu acordava de... eu chegava em Areia Branca de onze e meia, acordava de quatro e meia da manhã pra vim pra cá. Chegava na escola, tinha que esperar a hora pra voltar pra trabalhar em Areia Branca de uma hora. E eu escutando aquele homem falar, meu Deus do céu! Eu com todo esse esforço e aquele homem vinha todo dia e falava a mesma coisa. Mas essa questão de tempo, o tempo que eu ia passar lá, eu resolvi relevar e não trocar ideia com ele, eu achava desnecessário e desconfortável, né? (EP1- Grifo nosso)

É desestimulante! (EP1-J)

E ele ainda disse pra mim: - Olhe, você termine essa faculdade, termine esse curso pra passar num concurso pra fazer outra coisa e tá ganhando melhor que ser professora porque tem muita dor de cabeça... (EP1-L – Grifo nosso)

Sim, ainda falava no salário, né? - porque o salário não presta, o salário é pouco, não dá pra viver de salário de professor... era demais. (EP1-Q – Grifo nosso)

Na escola que eu estagiei era, assim, muito carente, em termos de estrutura e tudo... Mas eu percebi que os professores de lá, eles eram todos muito empenhados, sabe? Tinha uma professora de Artes, que ela tava sempre levando data-show, aí levava música pra sala, muita coisa. Professores de Matemática também eram bem, assim, empolgados em tudo. **Tinham projetos na escola e, assim, apesar da estrutura, eles não desistiam e foi isso assim que me deu um gás maior, porque eu via que, tipo assim, eu tava fazendo uma coisa e eles estavam ali, eles gostavam porque eu também estava no mesmo ritmo deles. Eles falavam dos alunos que não queriam nada, do salário e tudo, mas eles também não desistiram. Eu achei isso muito interessante, nessa escola. (EP1-I – Grifo nosso)**

Foi engraçado quando eu cheguei, logo na... acho que ainda tava na fase de observação. Lá na sala dos professores lá da escola, e aí os professores perguntaram:

- Ah é estagiária? Estagiária de quê?

- Língua Portuguesa.

- Num chega um estagiário na minha disciplina!

Aí, assim, a gente já vê que tá todo mundo ali doido pra que se aparecer um estagiário, pelo menos eu acho, que ele tava pensando nesse sentido: pronto, se aparecesse alguém, eu ia passar minha sala pra ela e ia me embora, tirar férias, né? E a gente vê que não é isso. A gente precisa do professor em sala de aula pra ajudar, porque a sala de aula é dele e conhece os alunos e a gente vê isso sempre, que os professores estão ali, cansados... (EP1-P)

Aconteceu isso comigo também. (EP1-J)

A professora (Supervisora de campo) acompanhou todas as suas atividades? (Pesquisador)

Minha professora, todas duas, tanto a colaboradora quanto a daqui. Foi ótimo! (EP1-I)

*A minha professora da escola... não tenho a mesma coisa pra dizer dela não. **Ela assistiu minha primeira aula e veio na minha última aula, quando eu ia passar as coisas, ela apareceu. O resto, só quando era dia de planejar que ela passava uns momentinhos comigo e pronto.** (EP1-K – Grifo nosso)*

***Já a minha me acompanhou do primeiro dia de regência até o último. Aí eu já sentia necessidade de estar com minha turma a sós, que eu não tive esse momento.** Às vezes assim até nos momentos em que os meninos estavam bagunçando, eu dizia:*

- Olhe, vamos nos comportar porque tal tal...

- Você não é professora, você só é estagiária, a professora tá ali sentada.

E foi uma coisa que eu não gostei muito, assim... Não tive liberdade, assim... (EP1-Q)

Você acha que precisou desse momento a sós com a sala, mas não teve. (Pesquisador)

Eu fui a mesma professora que ela. Foi assim, mas eu acho que o meu comportamento fez ela se afastar um pouco de dentro da sala, sendo que fui eu mesma que ministrei todas as aulas e, naquele momento, eles me reconheceram como professora. Eles vinham e perguntavam a mim, sendo que, como a turma era numerosa, ela me ajudava. Se alguém tinha alguma dúvida, ela ia na cadeira, enquanto eu tava com outro. Ela me ajudou, dentro da sala de aula, acho que foi bom. Só acho que deixou a desejar mais uma conversa fora da sala, um planejamento maior, uma coisa melhor planejada... (EP1-Q)

A troca de experiências e essa discussão sobre a sala de aula... (Pesquisador)

A troca de ideias, é, foi algo muito corrido porque era ela a única do fundamental, eram muitas turmas, a gente saía, não tinha tempo de planejar porque ela trabalha três dias nessa escola e dois em outra. Então ela não tinha aquele tempo de planejamento. E daí eu fazia isso, por si só com algumas trocas só de ideias mesmo com ela, por cima, mas esse momento nosso é que não teve. Agora, na sala de aula, eu me vi, ela me deu o direito de ser a professora. (EP1-Q)

***Na verdade, eu acho que tem que ter um limite, um equilíbrio... É, porque nenhum professor tá todas as aulas junto e nem afastado sempre.** Eu acho que o professor lá deveria sim uma aula fica, outra aula deixa só, outra aula passa só um pouquinho na sala e sai... (EP1-K – Grifo nosso)*

Até pra ele dar a sugestão de melhorias pra você, né? Eu acho interessante esse acompanhamento, por isso. Mas eu também, partilho da maioria dos colegas. A professor só ficou comigo no primeiro dia de aula, por meia hora, depois de ter me apresentado à turma e aí, a partir desse dia eu fiquei só, até o final, em todos os momentos, em todas as aulas. (EP1-J)

Já que vocês falaram do acompanhamento, é... Como vocês veem o acompanhamento da professora supervisora (de estágio) na escola? (Pesquisador)

A professora daqui, você tá dizendo? (EP1-H)

É, a professora daqui. A professora supervisora. (Pesquisador)

É assim, é como se ela fosse pra... como não... é justamente pra ela nos avaliar, né? Como tá sendo lá. Mas eu num tenho a reclamar porque ela veio nos orientando o tempo todo aqui. Então lá ela foi pra avaliar como era que nós estávamos nos saindo lá. Mas, assim, se ela tinha que dar alguma opinião, ela também deu. - Ah! Você foi assim, assado... Ela fez isso! (EP1-I)

Assim, eu vi mais questão assim de elogio. - Nossa! A aula de fulano foi muito bom! A de cicrano também! Mas eu não sei, pelo menos comigo não, eu, assim, esperava realmente críticas: - Ei você podia mudar ali. Você podia. Eu não sei se com o pessoal ocorria, assim, mas comigo não teve essas críticas e eu acho que... (EP1-R)

A única coisa que eu senti, assim, com relação a essa... a presença dela lá, é porque ela ficou pouquíssimo tempo e a minha aula começava com uma paródia que eles teriam que escutar e depois eu ia dividir ele em grupo, pra depois eu começar a explicar e tudo, mas como foi pouquíssimo tempo, tipo eu coloquei lá a paródia, quando eu ia começar a explicar a paródia pra ele e tudo, que era quando ia começar a aula, pronto! Acabou e ela foi embora. Poxa vida! aí foi que eu fiquei desesperada. Eu falei: - Mas a minha aula nem começou! Assim, sabe? Pra mim, foi um pouco assim por causa disso, porque eu acho que deveria ter coisado, ficado um pouquinho mais pra ver minha desenvoltura com relação à aula. Mas, assim, quando eu falei isso pra ela, ela falou que via muito a questão do plano de aula, como eu tinha preparado minha aula, então eu comecei da maneira como tava lá e fui desenvolvendo da maneira como tava lá, então ela me falou que não precisava ficar até o fim pra saber como é. Então eu entendi, mas eu preferia que ela tivesse ficado um pouco mais. (EP1-K – Grifo nosso)

Eu também achei que ela poderia ficar um pouco mais. (EP1-I)

Eu acho que no sentido de dar suporte, com certeza, ela deu a todo mundo. ... pelo menos assim, ela fez as colocações necessárias. Olha, você poderia melhorar isso e isso na sua aula, é... poderia trabalhar assim e assim e... Nesse sentido a gente tá sempre recorrendo a ela, assim, quando precisava ela tava sempre ali, paciente:- Gente, calma! É assim mesmo, vamos falar e depois a gente conversar um a um! Cada um tinha uma dúvida diferente e se alguém sabe uma coisa diferente e ela conversava também, procurava e tava sempre disponível. Com certeza, nisso aí, ela foi... (EP1-P)

Não tem como a gente falar que foi direcionado, até mesmo no relatório. No relatório, ela mandou um modelo, bem direitinho do

relatório, explicou cada passo do relatório, cada semana, como é que você tem que fazer e tudo mais. A questão do planejamento em todos os quadradinhos... (EP1-K)

*Essa parte aqui em sala de aula, na universidade e no apoio fora foi bem positiva. **Agora, o que deixou a desejar pra mim foi o tempo que ela não teve de ir me visitar na escola e eu já tinha alguns meses de experiência como professora, devido ter conseguido um emprego na época, mas eu quis fazer o estágio porque eu queria essa avaliação, eu queria saber como eu estava indo.** (EP1-Q – Grifo nosso)*

*Quis ser, quis ver o que ela como orientadora ia dizer de mim e eu quis aprender nessa prática orientada, né? Porque até então eu tinha ido pra sala de aula sem nenhuma noção, sem praticamente nenhuma noção e fui me virando, então eu quis o estágio pra isso. **Eu quero uma opinião, eu quero que alguém me veja atuando, pra dizer como eu estou. Pelo menos pra eu ter uma base...** (EP1-Q – Grifo nosso)*

Os primeiros minutos dessa entrevista nos revelaram muito sobre o impacto da experiência do estágio supervisionado na formação acadêmica dos sujeitos entrevistados. Talvez não seja precipitado dizer que o estágio é uma oportunidade não só pessoal, mas coletiva de construção de saberes sobre a docência, dado o encontro, a interação que se dá entre os sujeitos envolvidos nesse processo (alunos estagiários, supervisores, gestores etc.), com suas experiências diversificadas e a mútua influência a que se expõem.

Uma das questões mais evidenciadas nos dizeres dos entrevistados é a relação complementar entre teoria e prática. A experiência como professor na sala de aula se mostra aqui, nos discursos dos estagiários, como uma “necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 156). Através desses discursos, observamos que a prática é concebida como o lugar em que se aplicam as teorias. O que não significa dizer que estamos privilegiando uma ou outra, substanciando a dicotomização teoria x prática, mas sim, defendendo que a aproximação dessas duas dimensões da formação é benéfica, uma vez que poderá gerar questionamentos e reflexões e aproximar o estagiário do conceito de *práxis*.

Como expusemos em capítulo anterior, o professor não pode exercer um papel secundário na construção da profissão, nem ser um mero e acrítico executor de teorias prontas. Esse modelo de formação da racionalidade técnica precisa ser

superado, de modo que se garanta aos estagiários uma formação de profissionais capazes de contextualizar sua atuação, de compreender a educação como uma prática social, pautada no exercício da reflexão sobre os conhecimentos que são próprios da teoria ou prática pedagógica, e que é na relação dialética entre ambas que o professor se constrói e reconstrói. E, reflexões como as que se seguem abaixo, já revelam uma tendência a adoção dessa postura pelos graduandos. Vejamos.

“São problemáticas que a gente só vive dentro da escola, né? Esse lado a gente não vê aqui”, ou ainda, **“Por mais que você tenha toda a teoria, na sala e tudo lá, na sala de aula na universidade, você não tem noção do que é a prática dentro de uma sala de aula”** (EP1-Q) são trechos que põem em evidência a importância que têm os saberes disciplinares (Tardif, 2010), uma vez que proveem os estagiários de diferentes pontos de vista para uma melhor compreensão dos contextos reais onde desenvolvem suas regências; mas que, por si, não garantem uma compreensão completa da prática docente. Para Ghedin; Oliveira; Almeida (2015), o eixo que articula estes dois lugares da formação, o da teoria e da prática, é o conceito de pesquisa. Voltaremos a essas questões!

Assim, um outra questão que se levanta, a partir dos dizeres dos alunos, é o da necessidade da aproximação com os saberes da ação pedagógica e da experiência (TARDIF, 2010), uma vez que muito da construção e fortalecimento da identidade docente é fruto da prática no cotidiano escolar. Os trechos **“No estágio um, a gente vem pra sala de aula com muitas dúvidas, dúvidas de como é que prepara o relatório, dúvida de como é que prepara um planejamento...”** (EP1-K) e **“Até porque isso não é trabalhado aqui, né? Essa parte, a gente não trabalha aqui na faculdade.”** (EP1-H) nos levam a aceitar a ideia de que há uma necessidade de aproximação e de reflexões mais aprofundadas sobre a realidade das escolas públicas (e privadas), de modo a permitir que os futuros professores percebam as relações entre o que se estuda e as ações dos profissionais de sua área; bem como aprender mais sobre seus hábitos, suas tarefas, seus desafios e seus êxitos dentro da sala de aula e da comunidade escolar.

Essas reflexões entre teorias e práticas dão ao estagiário a possibilidade de aprender sobre a natureza, fundamentação e compreensão da ação docente, de modo a superar os impactos negativos gerados pelas primeiras contradições observadas. Nesses primeiros passos, é através dos supervisores que se medeiam

as discussões sobre o como se vivencia a experiência dos estagiários na docência, muitas vezes traumáticas para aqueles que nunca exerceram o magistério. A partir dos dizeres dos alunos – **“teve gente que chorou em sala, assim, já pra desistir de... que queria desistir do estágio porque tava sendo muito difícil (EP1-K); “Acredito que todos, ou pelo menos a maioria, vai pra escola, aí o professor colaborador tá lá com você até certo momento, mas depois abandona tudo e diz: agora é com você. Você se sente abandonado, por muitas vezes.” (EP1-G)** – observa-se que o papel da supervisão é fundamental para um estágio reflexivo e produtivo.

As atividades dos supervisores do estágio – tanto o do curso, quanto o supervisor do campo de estágio (professor colaborador) – são ações pedagógicas, de orientação e requerem, segundo Pimenta e Lima (2011, p.114) “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidades de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.” Dessa forma, assumem junto ao estagiário uma parceria que não pode ser relegada a um segundo plano, de modo a causar prejuízos e frustrações na experiência do estágio.

Ao se aproximar do professor da escola (supervisor de campo de estágio), o estagiário amplia suas redes de relações, o que poderá ajudar em sua pesquisa sobre a realidade docente. Como, na maioria vezes, é através desse profissional que o estagiário dá os primeiros passos nos campos da sala de aula, caso não haja a orientação nem o acompanhamento sistemático esperados, isso poderá gerar um impacto muito negativo junto ao estagiário que terá a diante um desafio angustiante frente a cada atividade do estágio, eis a razão de choro e até de desistência de alguns alunos. Ao tratar das dificuldades enfrentadas pelo estagiário, Pimenta e Lima (2011) atentam para o fato de que

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: ‘Desista enquanto é tempo!’ e ‘O que você, tão jovem, está fazendo aqui?’ (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 104)

Ao passar por experiência parecida, uma estagiária relata ter ouvido de um supervisor de campo de estágio as seguintes palavras: **“Mas você quer ser professora? Por que você não arranja outra coisa pra fazer? Porque professor, minha filha, eu já to saindo desse caminho. Num entre não omi. Isso não tem saída não.”** Diante de uma situação como essas, é comum uma reação de desestímulo por parte do estagiário, porque a eficácia do estágio alimenta-se muito das condições tanto materiais quanto humanas com as quais se desenvolve. São elas que ajudarão o estagiário a elevar o olhar sobre os desafios da profissão, sobre sua função e vocação, assim como sobre o papel da formação acadêmica frente a tudo isso.

Dando continuidade à entrevista, perguntamos aos presentes se as disciplinas do curso de Letras proporcionaram suporte pedagógico para atuação no estágio supervisionado? Analisemos suas respostas:

Eu vejo que tem muita carência ainda. Eu acho que antes de ir à prática, éee... deveria ter muito mais disciplinas antes disso. Tipo, é... a gente tem Literatura Brasileira, tem Literatura Portuguesa, mas não tem Literatura Potiguar, né? Nos nossos currículos. A gente tem uma disciplina, também de Libras, mas é só a fundamentação de Libras, não tem o curso completo, né? Então, nesse quesito a gente já está meio preparado, ou só um pouco preparado, né? Eu acho que deveriam contemplar mais disciplinas pra formação de professores, sem dúvida. Acho muito carente ainda, nesse sentido. (EP1-J)

Em compensação, tinha algumas disciplinas que ajudaram muito. Por exemplo, a Didática, a disciplina de Didática me ajudou muito, a disciplina de Produção Textual me ajudou muito. Eu tenho noção do que é um resumo, o que é a questão da interpretação, como você pode interpretar um texto de um aluno, ou uma imagem, uma gravura, essas coisas. Então teve algumas disciplinas que ajudaram mais do que outras. Outras talvez ajudou no sentido assim de tá mais atualizada, não no sentido da didática em si e de como eu devo trabalhar, como, por exemplo, Fonética. Fonética é uma disciplina que é importante porque você começa a entender porque que o aluno, ele... fala diferente, que ele tem algum.. alguma dificuldade de falar algum som e você começa a entender isso de outra forma, mas não que aquilo ali vai, com isso você tem que trabalhar assim, e assim, com esse aluno. Não dessa forma. Me ajuda no sentido de eu saber que não existe essa dificuldade que a gente tem respeitar etc., mas não a didática de se trabalhar. (EP1-K)

Eu concordo com (EP1-K), mas eu vejo também, por exemplo, a disciplina de didática foi algo que ajudou muito, mas eu vejo que precisava ter um reforço a mais, ainda foi pouco, podia ter tido uma Didática dois, porque eu acho que só uma não foi suficiente, porque quando você vai dar uma aula de gramática, você pode estudar, você tem os livros, você tem todo aquele apoio teórico em casa pra você praticar e levar pra sua sala, mas uma didática, uma coisa, uma ideia de como você vai fazer naquela hora, como você vai agir, aqui você não tem, certo? (EP1-Q – Grifo nosso)

É pouco... (EP1-J)

Você tem ainda muitas leituras sobre didática, mas quando você conversa com alguém, como nós tivemos, né? Na disciplina com Cardênia. Quando a gente conversa, quando a gente vê, quando a gente troca essa ideia é mais importante. Você pode ter muita leitura, mas a vivência com o professor, né? Faz você ficar mais seguro. (EP1-Q – Grifo nosso)

É tanto que a gente quando vai planejar, onde é que a gente olha mais? Na internet. Se a gente tivesse tanta segurança ou se as disciplinas preparassem de uma maneira tão assim, forte, então a gente se sentia mais preparado pra planejar baseado nos livros, baseado em tal... é... é... (EP1-K)

A gente ia procurar diretamente nos livros, né? Sem ter que recorrer à internet. (EP1-J)

Sim, nos livros e acredito que a maioria, pra facilitar a questão de atividade, como trabalhar melhor... pode falar EP1-I... (EP1-K)

Não, eu só queria acrescentar que o PIBID me ajudou muito, assim, no estágio, principalmente com produção textual, porque quando chegou lá, eu já tinha uma base de como trabalhar a produção textual, como corrigir e, inclusive, foi o que eu tratei no artigo. Então, assim, se todo mundo tivesse a oportunidade, assim, de ter mais base teórica, seria muito bom. Eu era uma das pessoas que vivia dizendo que a gente não aprendia nada aqui pra levar pra sala de aula, que a gente só ia aprender lá mesmo, mas foi totalmente diferente. (EP1-I – Grifo nosso)

Alguém mais? (Pesquisador)

Pra mim, o PIBID serviu nesse sentido também de perder a timidez, porque logo no início, que a gente ia pra sala, mesmo junto com o professor. No PIBID, o professor também fica com você, não pode dar aula, não pode ministrar uma aula, o professor é sempre

presente. Isso aí pra mim foi bastante positivo. Eu não tive vergonha nenhuma. (EP1-L)

Outra coisa também... é que nesse período, né? Que a gente realizou o estágio. **Eu acho que uma coisa que, eu acho que dificultou todo mundo, é.. foi o excesso de outras disciplinas.** (EP1-G – Grifo nosso)

...porque sempre tinha trabalho, sempre tinha... e assim, a gente tinha que dar de conta de tudo. E eu acho que foi um dos problemas. **E outra, eu acho que essa disciplina de estágio supervisionado deveria ser mais de um dia, deveria ter uma carga horária maior.** (EP1-I – Grifo nosso)

É, pelo menos uns dois dias já seriam... (EP1-J)

...pra gente ter mais encontro com o professor, pra discutir... (EP1-I)

A ideia de disciplina, ou de olhar pras disciplinas enquanto suporte pedagógico pra o estágio de vocês... todo mundo se sentiu contemplado com a formação oferecida, com os estudos das disciplinas e o seu resultado na prática? Ou, houve, por exemplo, algum caso de conteúdos que vocês não tinham visto na faculdade, ou que sentiram dificuldade pra repassar com seus alunos, pra estudar com seus alunos? (Pesquisador)

Eu acho que ter trabalhado nesse tempo.. foram três... dois anos e meio... Falando só sobre as mesmas coisas, sempre levando ao mesmo ponto: o comportamento em sala... **em toda disciplina a gente conversa sobre isso, em toda disciplina a gente vê um pouquinho do que deve ser feito em sala. Eu acho que isso deu uma segurança boa, não foi à toa não esse tempo inteiro em todas essas disciplinas. Cada uma deixou o seu ponto marcado...** **Já pra mim, eu acho que na questão do ensino de gramática, pra mim, eu somente, eu não acho que a gente saia tão preparado pra ensinar gramática não...** (EP1-Q)

Mas eu acho que gramática você não aprende aqui... (EP1-Q)

Isso. (EP1-J)

Você aprende em sala. Você só aprende quando você estuda pra dar aquela aula, você... eu dou essa aula pela manhã... (EP1-Q – Grifo nosso)

Não. Eu falo da maneira como a gente pode ensinar a gramática em sala de aula. (EP1-K)

Isso aí já é a didática, né? (EP1-Q)

Isso, qual seria a melhor forma de ensinar gramática, porque a gente aprende de uma maneira lá, e a gente tem uma visão nova de didática, assim, de gramática, a gente tem que trabalhar assim, levando em consideração os textos, **só que quando você chega lá na escola, que pega um professor como o meu que é bem tradicional, entendeu? Aí, por mais que eu tente inovar... aí não sei o quê...**

- Não, vamos inovar com textos?

Aí ela:

- Não, mas tem que trabalhar Adjunto Adnominal, pegando os exemplozinhos lá!

Ou seja, da maneira bem tradicional. E eu:

-Valha meu Deus! Tenho que trabalhar... sabe? Assim, eu me vi despreparada nesse sentido, porque minha visão de trabalhar gramática era diferente, assim, do que a maneira dela. Eu acho que a gente sai um pouco... (EP1-K)

Pra mim, a disciplina de gramática. As outras, não! A questão de interpretação, de produção... de... **as outras coisas, assim, de gêneros, literatura, não, muito bom, mas gramática, no meu caso, eu senti dificuldade.** (EP1-K)

Eu também tenho um pouco de dificuldade em produção de textos, porque a gente aprendeu... acho que... aqui, pra gente... é... **pra gente fazer, não aprendeu pra ensinar.**

- Bom, quando vocês forem sala de aula, a realidade é essa e essa. E sugestões, não... a gente aprendeu a fazer resumos, é... foi basicamente isso na disciplina de produção de texto. Quando a gente chega na sala de aula que a gente vai... pega o livro didático e a gente vê aquela proposta, a gente fica:

- Meu Deus, como é que esse menino vai saber escrever um artigo de opinião? Ele nunca ouviu falar, ele não conhece.. e sem falar que uns livros didáticos, é, que nem um que eu peguei, não vinha falando sobre o gênero. Lá no fim é que tinha a proposta de produção, mas já? Nem mostrou pro menino o gênero e ele já vai fazer? Como é que ele vai fazer? Entendeu? Aí claro que a gente é que tem que pensar, recorrer à internet, como é que vai dar essa aula e tudo, mas eu senti falta disso aqui. (EP1-P)

Eu só achei que essa questão curricular teria que ser um negócio mais... mas que a teoria e a prática é uma diferença muito grande de percentual. **Nós temos, o quê? 80% teoria... 90% teoria, 10 de prática; não tem uma proporcionalidade. Eu fiz um curso em Brasília, onde era 50% de prática e 50% teoria. A gente vem com um embasamento melhor, mas aqui tem teoria, teoria, teoria, e tanto assim de prática. Isso é incoerente.** (EP1-H)

*Acho que pra um curso de licenciatura, teria que ter mais disciplinas pedagógicas. **Por exemplo, uma disciplina de como lidar com um aluno deficiente, aluno cego, surdo... eu tinha uma aluna deficiente. Eu não sabia lidar com ela.** (EP1-R)*

*Eu também acho que a parte das disciplinas que envolvem a Psicologia, muitas vezes, eu sinto dificuldade de entender o que o aluno passa. O contexto social dele, aquilo que ele pensa, o comportamento e aproveitar aquela forma que ele vem até a mim. Eu ainda me sinto insegura com isso. Eu não sei muito bem agir com essa parte psicologia. **Eu fico até pensando.... “Valha meu Deus! Eu não sei educar!”**, porque às vezes é muito difícil você, com os próprios filhos você sente isso, essa insegurança na hora de falar, você não sabe muito bem se comportar porque você não estuda tudo isso. A gente viu aquela parte de Psicologia aqui com Júlio, e ficou ali somente. Não é? (EP1-Q)*

*É interessante que as disciplinas são voltadas pra que, como nós, como professores, devemos nos posicionar com os alunos, **só que não tem disciplina que faça com que a gente entenda o comportamento dos alunos com nossas aulas, né? Por exemplo, como agir com aluno que é danado demais? Que lhe grita, que lhe responde. Como que a gente faz? A gente dá castigo? A gente tira ponto? Assim, como é que a gente deve agir?** Eu acho que falta uma disciplina nesse sentido, assim, de ver como é que o professor deve agir em determinados comportamentos. Por exemplo, teve algumas coisas que eu nem sabia, tipo, teve um aluno lá que disse vários palavrões a uma professora, aí a professora disse que tinha um livro lá, que ela já tinha assinado esse livro, feito lá a ocorrência não sei quantas vezes e não sei o quê, e como é que age? Assim, eu acho que a gente é um pouco despreparado com relação a isso, né? Acho que deveria contemplar mais essas coisas assim... (EP1-K)*

***Eu acho que as disciplinas pedagógicas deviam contribuir mais, se tivessem, né? Uma carga horária maior.** (EP1-Q – Grifo nosso)*

Esse momento da entrevista reascende o debate sobre a necessidade de disciplinas que garantam uma melhor formação pedagógica ao aluno. Ora, o princípio norteador de um curso de licenciatura é a capacitação do graduando para a docência nos níveis fundamental e médio. Tal fato nos faz defender a ideia de um maior número de disciplinas que contemplem a construção de saberes que possam auxiliar o profissional no contexto da docência.

A partir dos dizeres dos alunos sobre suas experiências no estágio, observamos que os mesmos atribuem às disciplinas de Didática (Geral e da Língua Portuguesa), cursadas no 4º e 5º períodos, e de Produção Textual, cursada no 1º período, grande parte das contribuições que tiveram para o desenvolvimento de suas atividades como professores. Afirmam que muitas das contribuições de demais disciplinas se deram por iniciativa dos professores que direcionavam os conteúdos para os campos da Educação Básica, não necessariamente por um propósito da disciplina, o que para nós se apresenta como um déficit na formação.

Defendemos aqui, por razões óbvias, uma articulação entre saberes da formação em Letras, especialmente entre os saberes pedagógicos e os disciplinares, de modo que se garanta a suficiência no domínio de ambos para que a falta de um deles não comprometa o outro. O que queremos dizer é que a atuação docente dependerá, em igual proporção, desses saberes, uma vez que o domínio somente dos saberes específicos (ou disciplinares), sem uma formação pedagógica adequada, não garantiria um bom desempenho do professor em sala, e vice-versa. O que se deduz, com base nas falas dos estagiários, é que essa articulação se dá de forma desproporcional e que a formação pedagógica, seguindo uma tradição dos cursos de licenciatura, não recebe a atenção devida no curso de Letras/UERN.

A polêmica se acentua quando o assunto é o conhecimento acerca da gramática da língua e do seu ensino na Educação Básica. Os alunos destacam que não saem preparados para ensinar, que só a prática imprimirá segurança no trato com os conteúdos ou até que a faculdade não é o lugar onde se aprenderá gramática. Assim, temos um problema tanto no que se refere à formação técnica, quanto à formação para o ensino, dado o fato de que os graduandos não experimentam a integração entre teoria e prática, e concluem suas disciplinas com lacunas no que se refere às competências e habilidades requisitadas ao profissional de Letras.

Durante sua graduação em Letras, o professor precisa receber uma formação que contemple os conhecimentos da gramática da língua materna que lhe servirão de base científica sólida, no trabalho como professor, em suas reflexões sobre os fenômenos linguísticos. Talvez, pela forma tradicionalista em que se abordam esses conteúdos nas aulas da universidade, produzam-se discursos conflitantes sobre a teoria e a prática e, no fim das contas, o estagiário sinta dificuldades no processo de transposição didática dos conhecimentos acerca da gramática numa proposta

inovadora, a partir das reais necessidades do aluno da educação básica. Sobre isso, assim acrescenta Silva (2012),

Se por um lado esses discursos se materializam por meio das novas propostas, por outro, estão em muitos casos, cristalizado e legitimados em uma listagem de conteúdos composta por itens da gramática escolar e normativa que orientam a representação de professores e alunos sobre aula de Língua Portuguesa, seus objetivos e objetos de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2012, pp. 50/60)

Dessa forma, acreditamos que a abordagem desse “núcleo duro” no curso, embora não seja a proposta prevista do PPC para a formação científico-cultural, acaba por acontecer na perspectiva de um modelo de formação baseado no treinamento de habilidades, de forma descontextualizada da profissão, em que o professor assume a função de mero executor de conhecimentos produzidos por especialistas, quando deveria “habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’.” (TARDIF, 2010, p.288).

A demanda por uma formação pedagógica inclui a construção de saberes, tanto da teoria quanto da prática, que preparem os estagiários para o enfrentamento de múltiplos desafios relacionados à interação entre professor e aluno na sala de aula. Apesar de não ser a única responsável pela formação ética e moral dos alunos, a escola exerce um papel primordial na edificação de comportamentos e valores indispensáveis para uma vida social saudável. Nesse sentido, a questão da indisciplina na escola tem se mostrado como um dos maiores desafios a serem vencidos por estagiários em suas práticas docentes.

Em seus relatos, questionam “**como agir com aluno que é danado demais? Que lhe grita, que lhe responde. Como que a gente faz? A gente dá castigo? A gente tira ponto?**” (EP1-K); reclamam, “**só que não tem disciplina que faça com que a gente entenda o comportamento dos alunos com nossas aulas, né?**” (EP1-Q); e vão além quando adentram em searas mais complexas e pedem “**Por exemplo, uma disciplina de como lidar com um aluno deficiente, aluno cego, surdo... eu tinha uma aluna deficiente. Eu não sabia lidar com ela.**” (EP1-Q). São relatos que ilustram essa preocupação do aluno com as lacunas em sua formação, especialmente no que se refere à gestão da sala de aula (indisciplina,

domínio dos recursos didáticos, bom relacionamento com a escola, com o aluno e com a sociedade).

Paralela e contrariamente a tantas queixas, alguns estagiários inseridos no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destacam as contribuições deste em função do contato antecipado com a sala de aula que lhes fez vencer o medo, a timidez e a desorientação, muito comuns nos primeiros contatos com a escola campo de estágio. Um dos objetivos centrais desse programa é melhorar a qualidade da formação, aproximando os graduandos do cotidiano escolar, à medida que se diminuem as distâncias entre teoria e prática, entre educação superior e educação básica, bem evidente no discurso da aluna que, referindo-se aos saberes construídos na experiência no PIBID diz *“Eu era uma das pessoas que vivia dizendo que a gente não aprendia nada aqui pra levar pra sala de aula, que a gente só ia aprender lá mesmo, mas foi totalmente diferente.”*

Pelo que pudemos observar na grade curricular do curso de Letras/UERN (ANEXO), a formação pedagógica se representa em poucas disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Psicologia da Educação e Didática (Geral e da Língua Portuguesa) e a formação para o ensino nas disciplinas de estágio supervisionado.

Dando sequência à entrevista coletiva, perguntamos aos estagiários sobre as possibilidades que tiveram de aplicar a teoria estudada ao longo do curso em sua prática desenvolvida no estágio supervisionado. Nossa intenção era a de ouvir dos estagiários suas considerações sobre a articulação entre os saberes disciplinares e o os experienciais e pedagógicos.

É possível, mas é como a gente já tinha falado. A gente não tem base teórica em tudo. O que a gente tem, a gente levou. A bagagem que a gente tinha, a gente levou, a gente conseguiu passar, mas, tipo, não é são todos os aspectos que a gente domina, né? (EP1-I)

*Porque quando a gente chega na sala de aula, você vê que a realidade é outra, né? Você tava aqui, você tá pensando numa coisa, “Ah, quando chegar lá vou fazer isso isso e isso!”, e quando você chega lá não é assim. A gente vê, pelo menos eu vi um atraso nos conteúdos, a gente prepara é, tem aula disso disso disso, e pra dar aula né? **Só que a gente passa um conteúdo pros meninos, aí eles não acompanham o ritmo aí você vai meio que perdendo tempo nisso, então essa é também uma das coisas que, é diferente, né a gente tá na teoria, mas quando vai pra prática, a gente vê que precisa de mais teoria, de mais coisas, vê que deixou muito a desejar. (EP1-P)***

Mas em muitos aspectos eu também acho que a teoria ajude, quando ela lhe dar dicas, principalmente, por exemplo, os PCN, quando você lê, você abre melhor suas ideias, você “Ah! Vou fazer por esse caminho!”, e você vê que dá certo. Com as produções textuais, com... outro exemplo que eu vi também, com o uso de dicionários e tudo isso é que você vai aplicar, você vê que dá realmente certo, que pode ser, entendeu? Agora, tem os contratemplos que as teorias, às vezes, não contempla. (EP1-Q)

Pronto, mas tem uma coisa, assim, que eu achei bem frustrante, que é questão da Literatura, que aqui a gente... nós lemos os livros, aí a gente faz uma resenha ou coisa do tipo, comenta o livro e lá, a gente tem essa dificuldade. Cadê o livro? Qual a leitura que a gente vai trabalhar? Como vai levar esse povo pra biblioteca, se quando a gente diz que vai levar pra biblioteca, o povo da escola diz logo assim:

- Biblioteca? Vai fazer o que com esses meninos dentro daquela poeira? É uma coisa assim, sabe? Aí é uma coisa que... tardia. A gente vai trabalhar Literatura com eles tarde e eles não são acostumados a ler a nada e você doido pra apresentar o que você gosta, o que você sabe e eles não estão dispostos porque também não tiveram oportunidade. Porque eu acho que eles gostam de ler sim, é tanto que eles leem Facebook, eles leem o que eles gostam, mas só que a gente também não tem esse suporte (EP1-I – Grifo nosso).

Eles gostam de ser escutados! (EP1-Q)

Ou seja, em Literatura... (Pesquisador)

A gente não consegue levar a teoria pra sala... (EP1-I)

Em Literatura, especialmente, você teve dificuldade pelo nível de leitura que eles não tinham... (Pesquisador)

E também pela oportunidade deles... (EP1-I)

De interesse também! (EP1-K)

Por exemplo, uma biblioteca que não é organizada, os livros não são organizados, assim, de acordo com o... se é romance, se é uma reportagem. Lá não é organizado, entendeu? Os livros eram todos bagunçados. Como é que uma criatura daquela vai chegar na biblioteca se ele não sabe nem por onde começar? Entende? É muito raro um aluno que entra lá e diz assim: Ah, eu gosto desse tipo de livro aqui. É raro! (EP1-I)

Não tem a prateleira divisória, né? Com cada tipo de... (EP1-J)

Aí, por exemplo, você quer trabalhar uma literatura, um texto com ele, mas você não tem quantidade de livro suficiente pra levar e dizer: “Ó, vamos ler tal capítulo e começar a leitura!”, não tem. Aí você fica meio assim, porque aqui a prática é diferente, aqui na UERN. A gente lê, a gente discute, é diferente.

Aí você quer fazer tudo isso lá e não consegue. (EP1-I – Grifo nosso)

Lá não deu pra fazer isso e você também não teve uma orientação de como... (Pesquisador)

Uma orientação de como trabalhar nessa situação! (EP1-I)

*Na verdade, o estagiário, ele tem muita dificuldade também com ele. Por exemplo, a gente aprende a questão de leitura, como é que trabalha com leitura, lindo, né e tal?! **Só que lá, a cultura da escola não é de leitura, eles não têm aula de leitura, eles não têm uma professora que estimule ele a ler, por exemplo, na minha escola, eles iam pra biblioteca quando estavam de castigo. Quando o aluno chegava lá, não trazia, por exemplo... eu fiquei besta... o aluno não trouxe o livro didático, aí “Você vai ficar de castigo, na biblioteca! Vai ler aqui esse livro ó...”** Aí ficava lá o menino, com cara de choro, não sei o quê, lendo... Aí como é que você agora, vai pegar o livro..”Ah, pessoal”... Por mais que você prepare uma aula bem divertida, não sei o quê... “Vamos ler aqui uma crônica pequenininha”, não sei o quê... Eles não querem ler, porque não está no costume deles ler. Aí é isso também que eu acho que é contra o estagiário, porque você vai... você não tem autoridade de dizer assim, lá, vocês vão, eu vou fazer isso aqui com vocês, vai ter que dar... não... Ou seja, o aluno ele entra na biblioteca por um motivo negativo, não é? E tipo assim, ele já entra – “Já to aqui de castigo! – Já entra mal, não entra no intuito de leitura. Aí chega o professor, todo animado na sala, querendo ensinar o aluno a ler. Aí, assim, ou a gostar de ler. Ele nem gosta e acho que já nem se identifica por conta desse processo. Ele teve uma experiência negativa, ele liga isso logo à leitura. Aí eu acho que fica mais difícil ainda. (EP1-K – Grifo nosso)*

Sem falar que nesse caso já associou-se a biblioteca ao lugar do medo, o quarto escuro, né? “Vai ficar de castigo na biblioteca”... o menino não quer mais nem ouvir falar em biblioteca... (EP1-P)

*Olhe, no meu caso, a disciplina de Leitura ajudou. Em que sentido? **Quando eu vi que eles tinham muito problema nesse sentido, aí as aulas de leitura que nós tivemos... se discutiu muito essa questão de, assim, se o aluno tiver a oportunidade de escolher o que lê, ele vai se interessar melhor. Então foi isso que eu fiz. Eu queria trabalhar crônicas e levei vários livros de crônicas diferentes, com várias temáticas, e meu objetivo era que cada um escolhesse o que mais lhe interessava. Então eu vi que dessa forma, eles se interessaram mais. E isso eu vi aqui, na disciplina. (EP1-Q)***

Ou seja, a teoria vista na aula de Leitura lhe ajudou em sua prática no estágio. (Pesquisador)

Isso. Foi isso. (EP1-Q)

Assim, o que eu levei, assim, pra poder estudar com literatura foi mais por imitação do que por teoria, porque, por exemplo, eu via

como é que meus professores trabalhavam aqui. Então foi mais ou menos o que eles fizeram que eu tentei fazer lá, mas ainda ficou faltando alguma coisa. (EP1-I)

Também usei essa tática! (EP1-J)

É, não no estágio, mas antes disso, nessa experiência que eu tive, **eu usei muito o método que os professores usavam... a gente meio que imita, né? O ‘como’ eles fazem e fazemos lá também... e eu vi que deu certo.** (EP1-Q – Grifo nosso)

É que tem também um outro ponto, um outro lado da moeda, que tem disciplinas que não ajudam em nada no estágio, principalmente no curso de licenciatura, que eu acho que eram pra tá num Letras – Bacharelado... Sociologia da Linguagem, Filosofia da Linguagem, algumas Linguísticas que... são um conhecimento teórico da gente que não nos ajuda em quase nada mesmo no estágio. Chega na sala de aula e quiser usar esse conhecimento, não tem como aplicar o conteúdo. (EP1-R)

Quais disciplinas então que são mais significativas nessa prática? (Pesquisador)

Todas as disciplinas que envolve a parte de como a gente poderia trabalhar em sala de aula ajudam mais, por exemplo, essa de Leitura, Didática, Produção; que são coisas que a gente pode aplicar em sala de aula ajudam mais. Essas mais teóricas, não sei o quê, falando de... não sei o que lá... é muito bonito mas que não tem utilidade. Acho que todas as disciplinas que tem como a gente ler a teoria e dizer assim: “Ah de Leitura tem como a gente trabalhar assim, assim... A de Produção, a gente vê várias formas de produção; Gêneros, não a gente pode trabalhar vários gêneros: crônicas, não sei o quê, não sei o que lá, música, não sei o que lá, aí é outra visão que a gente tem.. (EP1-Q)

Eu acho que essa disciplina que tá como optativa, Literatura Infante-juvenil, era pra tá na grade... (EP1-R)

Certo, mais alguém quer falar dessa junção entre teoria e prática desenvolvida ao longo do curso? (Pesquisador)

Só acho que deveria melhorar... (EP1-Q)

Eu puxo a sardinha de novo pro PIBID, porque eu acho que é o melhor... (...) **Inclusive aproxima tanto o graduando quanto o professor da escola, porque o professor sai da escola pra voltar pra universidade e ele tem esse contato com a teoria.** (EP1-I – Grifo nosso)

E o PIBID tem uma vantagem – Eu só participei de duas reuniões, mas eu já percebi – **o PIBID vai lentamente, ele forma o aluno lentamente, ele não lhe assusta, ele não chega e “Pegue a sala de aula pra você”. Não, ele chega assim, ele chega aos poucos...** (EP1-Q – Grifo nosso)

É que eles não querem assustar o aluno, não querem tirar ele de lá. Eles querem você pra professor, então eles pegam, assim, pelo braço mesmo e trás

- Olha é por aqui, vá devagar! (EP1-Q)

Eles estimulam. (EP1-Q)

Aos poucos, e estimulam muito! Lá eles também trabalham muito essa parte didática e é o que a gente se torna muito ansioso em saber, porque a gente tá chegando agora no mercado, né? E nós queremos fazer diferente e a gente tem meio que muita energia ainda pra isso, entendeu? Então é disso que a gente gosta, de saber como fazer de maneira divertida, que os alunos querem assim. (EP1-Q)

Pois é! Tem que aumentar o PIBID. (EP1-I)

E a bolsa também! (EP1-Q)

(Risos - TODOS)

Mais alguém? (Pesquisador)

(Silêncio)

As dificuldades relacionadas ao ensino de Literatura também indicam a necessidade de vincular os saberes construídos ao longo da formação inicial com a realidade das escolas da Educação Básica. Nos dizeres dos alunos, as frustrações associadas ao ensino de Literatura durante o estágio advêm do fato de não se conseguir “*levar a teoria pra prática*” (EP1-I), pela falta de interesse dos alunos da Educação Básica, ou até por problemas de acesso ao acervo literário do campo de estágio.

A formação oferecida pelo curso de Letras agrava a problemática do ensino de Literatura, dado que há um número considerável de disciplinas voltadas para o estudo das literaturas e nenhuma para o ensino da Literatura no Ensino Fundamental ou Médio. E, de acordo com Oliveira (2010, p.176), a formação para o ensino de Literatura, quando acontece, é resultante da iniciativa de poucos professores “que têm a sensibilidade de pensar acerca dos objetivos do curso de licenciatura e adaptar as disciplinas que lecionam para ajudar os alunos a atingirem esse objetivo”.

Na escola, os estagiários ainda enfrentam o desafio de situar a literatura como parte do ensino da língua materna, dada a separação que costumeiramente se faz entre o ensino do Português, de Redação e de Literatura, o que faz com que o

conteúdo desta última se aproxime mais de uma abordagem cronológica e superficial dos movimentos literários e suas características mais evidentes, ao invés de ser integrada à área da leitura e contribuir para o domínio da linguagem nas diversas esferas em que podem ocorrer.

Desse modo, o ensino tradicional da Literatura, resumido ao estudo da periodização e das características estéticas de cada escola literária, da biografia de autores e/ou da análise fragmentada e descontextualizada de algumas obras, acaba por gerar no estudante o desinteresse pela leitura e a desmotivação diante da Literatura. Na leitura dos sujeitos de nossa pesquisa, esse desinteresse dos alunos se mostra como um grande desafio a ser vencido quando o assunto é abordagem do texto literário em sala de aula, seja no Ensino Fundamental ou Médio. Para Martins (2009),

A teoria literária é capaz de fornecer subsídios ao professor do ensino médio, de ampliar o conceito de literatura como instrumento de transformação social. É importante estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois enquanto aquela não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à história da literatura, ao passo que a multissignificação do texto será relegada a um segundo plano de análise. (In: BUNZEN; MENDONÇA, 2009, p. 101)

Essa abordagem conteudista da Literatura, sem um diálogo com a dimensão prática da profissão docente é herança de uma formação baseada na racionalidade técnica, através da qual se evidencia a dicotomia teoria/prática, sendo o aluno de Letras preparado mais para ser um leitor ou crítico de Literatura, do que como professor, no trabalho com a leitura e análise do texto literário na Educação Básica.

Outra questão que se destaca nessa parte da entrevista diz respeito à adoção de uma prática a partir da imitação de modelos. De acordo com algumas falas dos sujeitos de nossa pesquisa - *“nessa experiência que eu tive... eu usei muito o método que os professores usavam... a gente meio que imita, né?”* (EP1-Q) e *“pra poder estudar com literatura foi mais por imitação do que por teoria, porque, por exemplo, eu via como é que meus professores trabalhavam aqui.”* (EP1-I) – o exercício da docência se dá tomando por base a reprodução de um modelo que o estagiário consagrou como bom e parte da premissa de que “a realidade do ensino é

imutável e os alunos que frequentam a escola também o são”. (PIMENTA; LIMA, 2011, pp. 35/36).

A prática como imitação de modelos se caracteriza ainda por relegar a um segundo plano a formação acadêmica e a reflexão sobre a prática. A prática consagrada é o ideal a ser buscado, acrítica e conservadoramente. Assim, no sentido de, por exemplo, dar continuidade ao trabalho do professor supervisor do campo de estágio, o estagiário o observa e tenta reproduzir suas posturas frente aos processos de ensino da Língua Portuguesa, mesmo que isso contrarie uma reflexão ou orientação teórica discutida e validada pela academia.

Algumas outras observações feitas pelos estagiários entrevistados nessa parte da entrevista referem-se à necessidade de uma formação que oriente o estagiário frente às dificuldades objetivas enfrentadas pelas escolas campo de estágio. Em nossa experiência enquanto supervisor de estágio, deparamo-nos com relatos de problemas estruturais que afetam diretamente na atuação do professor em sala (salas de aula sem iluminação ou ventilação adequadas, falta de água, de material para uso do professor ou de livros didáticos; bibliotecas desorganizadas, sem espaços adequados para leitura; banheiros interditados; dentre outros.) e implicam em condições desgastantes de trabalho. Pimenta e Lima nos dizem que

Mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação [...] (PIMENTA; LIMA, 2011, p.65)

No sentido, as autoras defendem um maior aprofundamento nas questões relativas às condições de trabalho e um preparo adequado para lidar com essas adversidades e em prol de uma atuação na docência com segurança. Zabalza (2015) defende um maior compromisso entre as instituições envolvidas no intento de garantir dispositivos pessoais e técnicos que propiciem a realização do estágio. À universidade cabe estabelecer critérios de escolha dos campos de estágio, de modo que estes ofereçam as condições mínimas para o desenvolvimento das atividades do aluno-mestre durante o estágio supervisionado.

Na última parte da entrevista, os estagiários responderam à seguinte pergunta: você se sente apto a atuar como professor de Língua Portuguesa, a partir

da prática curricular desenvolvida nos estágios supervisionados? Vejamos o que disseram.

Eu ainda totalmente não! Eu acho que no Estágio 1 foi um baque assim. É uma coisa assim que eu achei muito bom, muito bom a primeira experiência, mas eu achei tudo muito impactante. Eu acho que talvez depois do segundo estágio que concretiza, assim. Eu acho que a gente fica mais calmo, nossa forma de ver o estágio é mais calmo. A gente já sabe como é que vai esperar, a gente já sabe como é que funciona a escola, a gente já sabe como é que os professores podem nos receber, como é que é a questão dos alunos em nos receber, em nos tratar. Então eu acho que é mais calmo. O primeiro eu acho que ainda não... não... eu, no meu caso, eu não me vejo assim, você tá preparado agora só por causa desse primeiro estágio? Não, eu não me vejo ainda. Talvez no segundo... (EP1-K)

Concordo com (EP1-K) nesse sentido de que o segundo vai acrescentar muito mais, né? Vai preparar mais, conseqüentemente. ***Mas assim, se hoje eu tivesse já que ensinar, como eu tratei as minhas aulas todas sozinha, em sala, e tive êxito nessas aulas, eu faria numa boa, eu lecionava numa boa. Mas, com certeza, a partir do próximo estágio e até o final do curso, a gente vai ter um preparo muito... né? Muito mais abrangente, vai ser melhor. Mas eu me sinto preparada sim. (EP1-J – Grifo nosso)***

*Eu também ainda não me sinto preparada totalmente não, mas eu acho que, talvez, a partir do estágio 2, né? Que a gente vai ter mais essa experiência pra acrescentar e tudo. Mas eu acho que não. **Mas, assim, eu acho que é importante a gente saber, ter consciência que a gente não vai sair daqui professores em excelência, que é o dia a dia em sala de aula, a experiência que vai ensinar a gente mesmo a lidar com a situação... acho que é isso. (EP1-P – Grifo nosso)***

Você conseguiria dizer o que é que lhe falta na sua formação para que se sinta mais segura na profissão? (Pesquisador)

*Eu acho que é isso, é experiência mesmo, dar mais aula, estudar mais, né? Porque a gente teve... eu tive experiência num estágio, foi um mês, porque eu peguei duas turmas, então foi menos tempo ainda, mas eu acho que é isso, mais tempo em sala de aula pra mim poder ver mais conteúdo, trabalhar mais, **ver onde é que eu tô errando e assim, ver que eu fiz dessa forma e o menino não aprendeu. Como é que eu vou fazer pra conseguir que o menino aprenda? E como é que eu vou fazer da próxima vez? Pra tá sempre conseguindo com que eles aprendam mais, que eles desenvolvam mais, porque é nossa responsabilidade. Eu tava pensando assim... Meu Deus do céu, vou ser professora! Imagina a responsabilidade com aquele menino. Se eu ensinar e ele não aprender? Ele vai passar e... e a culpa vai ser minha de ele não ter aprendido. Então é uma responsabilidade muito grande. Eu acho que é com a experiência mesmo. (EP1-P – Grifo nosso)***

A experiência, eu acho que acalma e dá segurança. Coisa que no nosso primeiro estágio, a gente ainda não tem. A gente é muito inseguro ainda, muito solto e, no segundo estágio, eu acho que vai dar mais... não que, se fosse pra dar aula, eu daria aula, mas dizer que eu... “Não, tô muito segura pra dar aula”, eu vou tá mentindo. Eu ia dar aula com aquele friozinho... aquele... e tem alguns assuntos que, com certeza, seriam bem melhor que outros, né? Mas eu acho que no segundo vai ser melhor. (EP1-K – Grifo nosso)

Eu acho assim, eu acho que já tenho coragem o suficiente porque eu acho que é isso que determina a segurança pra ser um bom professo ou não, é você ter coragem. Porque, às vezes você não sabe, por exemplo tem muitos conteúdos que eu não domino, mas se amanhã eu tenho aula, então eu tenho que planejar essa aula e amanhã eu tenho que dar uma boa aula e pra isso eu tenho que ter coragem. Então, assim, enfrentar a situação – Ah! Eu errei, mas amanhã vou fazer direito, mas vou tentar de novo e assim a gente vai se formando. Não é assim do dia pra noite, mas.. (EP1-I – Grifo nosso)

Até então, eu também não me sinto preparado pra dar aula. Vamos supor que eu saia daqui amanhã e tenha que ir à sala de aula. Eu não me sinto preparado pra totalmente ministrar, agarrar uma turma e ensinar. (EP1-G – Grifo nosso)

Você consegue dizer o que é que lhe falta? (Pesquisador)

Mais experiência. Acho que a gente se constrói com experiência. (EP1-G – Grifo nosso)

Em termos de teoria? (Pesquisador)

Também. (EP1-G – Grifo nosso)

Também? Você acha que é deficiente? Que precisa de mais? (Pesquisador)

Precisa de mais. (EP1-G)

Pra todo mundo, falta experiência. Não tem como... É assim, um diamante bruto, né? Precisa ser lapidado, mas ele não deixa de ser um diamante, então eu acho que o estágio, a gente se toca assim, não eu sou bom em tal, não eu sou bom professor... e encontra vocação, entendeu? Nossa! A gente encontra o nosso lugar no mundo. Tipo assim, eu fui feito pra isso, por mais que não eu não tenha experiência, por mais que dá medo e tudo, vai superando, mas... “- Não, eu sou professor!”, ou não né? Se ele se encontrou, “sou um professor ou não”, no estágio. (EP1-R – Grifo nosso)

Eu acho que meu conhecimento tá muito solto. Não tem nada amarrado ainda. É questão de conteúdo mesmo pra dar aula e dominar o assunto. Num ficou focado. Tá um pouco solto, isso vai ser condensado, estruturado, montado um esquema pra gente poder dar uma aula respaldado nessa teoria. Acho que não tá legal ainda.

(EP1-H – Grifo nosso)

Eu acho que precisa ainda de, como já falaram, de muitas disciplinas pedagógicas que ajudem o professor a se capacitar mais e saber, aprender mais. Eu acho que necessita muito ainda no curso. (EP1-L)

Agora, Deusdete, só completando aí. Eu acho que essa parte aí, não é da instituição, é nossa. É a gente que tem que estudar agora. (EP1-H)

É, eu também acho. (EP1-Q)

A gente recebeu o caminho, as orientações. Agora, cabe a gente fazer essa outra parte! (EP1-H)

Eu acho que tem a nossa parte. (EP1-Q)

Então vocês acham que essa formação não é da responsabilidade somente da universidade. (Pesquisador)

Não, não! (Alguns alunos)

Todos concordam? (Pesquisador)

Com certeza! (Alguns alunos)

Não é por que a gente tem que dar uma aula de gramática e foi a graduação que não me ensinou bem. Não, até porque eu já tinha que ter chegado na graduação com esse conhecimento aqui, né? Era prévio pra o que eu tinha que ver lá. Agora, se eu vou dar aula sobre isso aqui, eu vou aprender a dar aula da melhor maneira pros meus alunos aprenderem e pronto. (EP1-P – Grifo nosso)

No meu caso... como eu já ensino, né? Eu não posso dizer que não me sinto. Mas se eu antes, uns três meses do estágio, foi quando eu recebi o convite de ir trabalhar e eu não me vi na qualidade de dizer que não, porque eu não me sentia preparada. Eu preferi enfrentar, mas pra isso, eu tive que ficar presa às apostilhas da escola, os livros... fique planejando, fiquei enlouquecida. Eu trabalhava só à tarde. **Eu via que eu tinha que acordar cedo pra planejar, pra saber por que naquela aula eu precisava saber de tudo que eu ia falar ali. Eu me vi nessa responsabilidade. Eu acho que não é a faculdade que me dá isso. Isso tem que vim de mim, porque pra ir pra sala de aula, todo mundo vai, todo mundo tem essa coragem. Mas nós temos que ter essa responsabilidade e isso não vem da faculdade, vem de nós. Então acho que com o estágio e com toda a carga que eu venho trazendo durante esse tempo, eu me sinto assim. E eu vejo que você... se você quiser, você só vai ser professor se você realmente gostar daquilo, como EP1-R falou, você nasceu pra isso, aí se você acha que nasceu pra isso, então você vai lá e faz. E, cada dia que se passa, você faz melhor ainda, se você gosta...** (EP1-Q – Grifo nosso)

Se você se preocupa quando não dá... (EP1-K)

Você se preocupa, você quer dar sua melhor aula, todo dia você faz isso. Todos os dias, eu vejo que de manhã eu dou uma aula, mas pela tarde sai muito melhor, porque eu tô fazendo aquilo de novo. Eu vou vendo o que eu errei e o que eu não gostei e vou ajustando. E acho que isso parte de você. Não é a universidade que lhe dá, mas ela faz a parte dela, mas você também tem que querer e gosta muito. (EP1-Q – Grifo nosso)

É um compromisso (né) que você assume em dizer: eu vou fazer (EP1-P)

É muito abrangente. (EP1-K)

É assim. Você vai dos extremos... você vai de uma aula, assim, péssima a uma aula maravilhosa. Aí, você vai do choro ao sorriso. (EP1-I)

É. Eu tive colegas no trabalho que diziam: - É porque você tá chegando agora!

Mas eu gosto de tá na escola. Eu gosto. Eu vejo e fico falando: - Não, eu não vou faltar o trabalho, eu não vou! Porque já tivemos essa discussão em uma viagem e tudo.. eu tava falando .. eu não vou faltar, porque eu acho que é o meu compromisso. Se eu não tenho, quem vai ter? Eu não vou. Eu gosto de tá lá! (EP1-Q)

Bom, mais alguma consideração sobre atuar como professor de Língua Portuguesa e a formação recebida aqui? (Pesquisador)

É, experiência é fato aqui que nós ainda não temos. Acho que nem o começo dela, mas essa busca, como EP1-Q falou, em casa, tem que ter, o compromisso tem que ter, a responsabilidade, a consciência de que você está lidando com pessoas, né? Pessoas também em formação, né? Mas assim, tem que vim muito da gente mesmo, tem que partir pra pesquisa e buscar melhoras todos os dias. Meu ponto de vista é esse. (EP1-j – Grifo nosso)

E eu acho que o professor tem que tá sempre se atualizando, assim, sempre em busca de novas formas, novas metodologias, de novos conceitos, de participar de congressos, participar de... achar que isso é importante, entender que isso é importante, não ficar naquela mesmice, que o cansa... (EP1-K – Grifo nosso)

Até porque se você não acha importante, que dirá o seu aluno, ele que não vai achar. (EP1-I)

O professor tem que se preocupar com isso: eu vou ter que me preparar da melhor forma pra capacitar aquele aluno da melhor forma. Talvez até de uma forma que a gente próprio não foi, não teve essa oportunidade. Tipo assim, eu queria, se eu tivesse um filho, eu queria que a professora do meu filho fosse assim, pronto! É a maneira como a gente quer ser, assim.. (EP1-K – Grifo nosso)

Nestes últimos dizeres dos entrevistados, são os saberes experienciais (ou saberes práticos) que ganham destaque. Construídos no cotidiano da atividade docente, estes saberes se edificam na reflexão sobre a ação. Os trechos em destaque acima revelam as primeiras reflexões dos alunos-mestres sobre suas práticas, seus limites, sobre o ser professor e até sobre a necessidade de uma formação continuada. Zabalza (2014, p. 190), ao tratar da aprendizagem do estagiário na experiência prática, diz que

De fato, uma de suas virtualidades é justamente, o envolvimento pleno do aprendiz: este atua e, ao atuar, está pondo em ação tanto sua inteligência quanto suas emoções, seu corpo e seu espírito, o que nos leva a crer que quanto melhor for essa experiência, mais enriquecido estará o repertório de saberes que embasarão as futuras práticas e as novas reflexões sobre elas. (ZABALZA, 2014, p. 190)

A atuação do estagiário na docência vai muito além de uma simples atividade de ensino de uma disciplina. As primeiras experiências, além de permitir-lhe mobilizar os diversos saberes que fundamentarão sua prática, convidam-no a levantar questões, a refletir sobre sua prática, sobre a realidade do ensino e a dar os primeiros passos na construção da sua identidade docente.

As reais e imprevistas situações com as quais se depara ao longo do estágio supervisionado exigem do aluno-mestre a atuação como professor capaz de compreendê-las e propor-lhes soluções. De acordo com Tardif (2010, p. 49), “lidar com os condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus*”. O autor acrescenta que é o *habitus* acaba por se transformar num modo de ensinar que marca a “personalidade profissional”. Um dos entrevistados resume essa ideia ao dizer “*Acho que a gente se constrói na experiência.*”

De acordo com Tardif (2010), os saberes da experiência, gerados individual ou coletivamente, podem fornecer aos professores certezas relativas ao contexto em que atuam. Nesse sentido, as situações de interação entre professores permitem objetivar os saberes experienciais, o que, na realidade do estágio em Letras é de grande relevância, dados os depoimentos sobre o compartilhamento das vivências nos encontros das disciplinas de Prática de Ensino I e II, mediados pelo supervisor de estágio. Nesses momentos de interação em que refletem sobre as situações vivenciadas, acabam por refutar ou validar outros saberes da formação docente.

À parte o reconhecimento da importância dos saberes experienciais, a maioria dos entrevistados reclama um maior preparo para o exercício da docência: *“Vamos supor que eu saia daqui amanhã e tenha que ir à sala de aula. Eu não me sinto preparado pra totalmente ministrar, agarrar uma turma e ensinar”*; *“Eu acho que meu conhecimento tá muito solto. Não tem nada amarrado ainda. É questão de conteúdo mesmo pra dar aula e dominar o assunto”*; ou ainda: *“O professor tem que se preocupar com isso: eu vou ter que me preparar da melhor forma pra capacitar aquele aluno da melhor forma. Talvez até de uma forma que a gente próprio não foi, não teve essa oportunidade”*; são reflexões sobre o ser e o fazer docente através das quais se dão os primeiros passos na construção da identidade docente, ainda em meio à oscilação do estagiário entre os papéis de aluno e de professor. De acordo com Pimenta e Lima (2011, pp. 67-68), “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

Esses dizeres dos estagiários sobre a importância da experiência em sua atuação profissional dão sinais de interesse em uma formação continuada. Na percepção desse estagiário, há uma necessidade de que o professor dê sempre continuidade a seus estudos e se atualize *“em busca de novas formas, novas metodologias, de novos conceitos, de participar de congressos, participar de... achar que isso é importante, entender que isso é importante, não ficar naquela mesmice, que o cansa.”*. Tornar-se, ainda no estágio, conscientes das próprias lacunas formativas pode contribuir em muito para estreitar esse caminho da formação continuada e do aperfeiçoamento profissional.

“Eu acho que é importante a gente saber, ter consciência que a gente não vai sair daqui professores em excelência, que é o dia a dia em sala de aula, a experiência que vai ensinar a gente mesmo a lidar com a situação. Acho que é isso.” – O dizer desse estagiário, há uma consciência quanto ao papel que exerce a universidade no seu processo de formação docente. Parece saber que somente um diploma de graduação em licenciatura não garante uma boa atuação na docência e que esta se sustenta numa série de saberes, flexíveis, revisados e realimentados por teorias e reflexões e, portanto, frutos de um processo contínuo de formação que faz de qualquer professor um eterno estagiário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de compreender sobre a relação entre o estágio supervisionado do curso de Letras e a construção de saberes para o ensino de Língua Portuguesa, a formação do professor é colocada em discussão em nosso trabalho de dissertação. As considerações que apresentamos não visam a uma conclusão do assunto. São interpretações, entre tantas outras possíveis, que têm a intenção de oferecer ao conjunto de pesquisas sobre a formação de professores algumas outras reflexões sobre elaboração de saberes necessários à docência.

São resultantes, pois, de leituras feitas sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, sobre os saberes inerentes a essa formação e suas relações com estágio supervisionado que, no contexto da formação em Letras, oportuniza ao estagiário a aproximação com a realidade na qual atuará e a construção de saberes para o ensino de Português. Assim, no propósito de compreender essa relação dialógica entre a formação teórica do curso de Letras-Português, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a atividade prática do estagiário no ensino da língua materna, essa pesquisa chega às considerações que se seguem.

Ao direcionarmos um olhar sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado, a partir das vozes de alunos estagiários, observamos um distanciamento dos propósitos do estágio em Letras/UERN com as condições nas quais se realiza. Referimo-nos, especificamente, à intenção de se conceber o estágio como campo articulador entre as teorias sobre o ensino de língua materna e o fazer docente.

Na prática, esse distanciamento se dá na medida em que o aluno revela uma postura que reduz a atividade docente a um fazer, a uma técnica, a uma prática instrumental e acrítica. Nesse sentido, as atividades de estágio acabam por acontecer a partir da valorização de práticas consagradas e da imitação de modelos observados, sem uma análise crítica fundamentada. Ou ainda, a uma técnica que não atende às necessidades reais do exercício da profissão. Assim, diante desse quadro, vê-se que o curso de Letras ainda prima por uma formação um tanto alheia ao campo de atuação dos futuros professores, oferecendo conteúdos com um fim em si mesmos.

Os estagiários, embora reconheçam que sua formação garante os saberes disciplinares, reclamam por uma maior atenção à articulação destes com as práticas

e contextos de ensino da língua e de suas literaturas. Dessa forma, espera-se uma formação que conceba o processo educativo enquanto prática social, voltado, portanto, para as necessidades reais dos que dele usufruem e, principalmente, que não dissocie a teoria sobre o ensino da língua materna da realidade escolar na qual se processa, de modo a atentar para as consequências de uma ação docente não refletida, artesanal, alicerçada no improvisado e alheia a seus reais propósitos.

Outra mudança que nos parece interessante é a da redistribuição da carga horária de estágio, de modo a garantir ao estagiário, no decurso da formação inicial, um maior contato com as discussões acerca da realidade e funcionamento de uma instituição escolar, assim como da organização do trabalho docente. Poderia haver ainda a possibilidade de um contato maior com as atividades práticas e de pesquisa, e uma conseqüente aproximação da universidade com as escolas campo de estágio, a partir da compreensão de que estas também são espaços excepcionais de construção de saberes e de formação profissional docente.

A nós, pareceu um excelente estímulo pensar nessa aproximação da universidade com as escolas da Educação Básica, porque centrar a lógica profissionalizante na realidade do trabalho dos professores nos parece a melhor forma de estreitar as relações entre os conhecimentos técnicos e sua aplicabilidade na prática, vinculando teorias pedagógicas e formação humana com situações reais de participação na dinâmica escolar, de natureza atípica ou não-escolar. Esta prática, reforce-se, não é só o espaço de aplicação de saberes provenientes de um teoria, mas, principalmente, espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2010), uma vez que o professor, mesmo em sua formação inicial, é sujeito do conhecimento, ator que desenvolve e possui conhecimentos e saberes sobre sua própria ação.

Merecem uma atenção especial as reivindicações por uma formação voltada para a construção de saberes pedagógicos – aqueles relacionado aos métodos e técnicas de ensino repassados aos professores em sua formação inicial. Os alunos demonstram dificuldades no ensino do Português, principalmente no que se refere ao ensino de gramática e de literatura, o que pode revelar problemas de ordem tanto do aprender quanto do ensinar esses conteúdos. Alguns alunos da entrevista chegaram a dizer que não é na universidade onde se aprenderá gramática!

Pelos dizeres dos alunos, a maior dificuldade está no processo de escolarização dos saberes. Esse processo da transposição didática vai exigir dos

estagiários competências específicas para o processo de didatização dos saberes disciplinares, observando os níveis de ensino em que estagiará, o que, nem sempre, é preocupação dos professores da universidade. Isso acentua, na maioria das vezes, os níveis de insegurança no estágio e faz com que o aluno-mestre acabe alternativas mais fáceis no planejamento de suas aulas, como por exemplo, abordar acriticamente os conteúdos tais quais estão contemplados no livro didático da escola campo de estágio.

Em meio à atividade docente do estágio, as atividades de pesquisa podem ampliar a compreensão sobre a prática docente e sobre outras questões que surgem no campo de estágio (PIMENTA; LIMA, 2011). A pesquisa-ação, por exemplo, tem a intenção de fazer com que professores (assim como outros agentes da Educação) solucionem problemas próprios da realidade escolar em que estão inseridos, a partir da implementação e avaliação de teorias educacionais na prática.

Os conhecimentos alcançados durante o processo de pesquisa são próprios de um recorte temporal, de um dado contexto escolar. Os atores nele envolvidos analisam sua própria prática docente e, na condição de sujeito e objeto da pesquisa, direcionam um olhar para um problema específico buscando conhecimento para um objetivo e uma situação particulares. Dessa forma, constroem saberes e com eles interveem na realidade no sentido de torná-la mais significativa para os sujeitos envolvidos no processo.

Outro fator que nos prende a atenção diz respeito ao acompanhamento, orientação e avaliação dos estagiários por parte dos supervisores – especialmente o de campo, que se encontra mais afastado dos interesses da formação acadêmica de seu estagiário e dos instrumentos de avaliação da universidade. Quanto maior esse distanciamento, maiores são as possibilidades de uma experiência estéril de novos saberes no estágio supervisionado.

No que se refere ao Programa Geral de Componente Curricular das disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, sentimos falta de uma maior atenção à pesquisa. Embora acreditemos que a construção de saberes durante o estágio implica esse contato com outros sujeitos e a troca de experiências que alimentam nossa identidade docente, o espaço da pesquisa poderia ser mais significativo, de modo que o estagiário se envolvesse no diálogo entre teoria e prática através, por exemplo de um projeto de pesquisa-ação, para que, conforme Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p.147) “[...] faça de sua prática um constante

pensar e repensar.” Assim, através dessa relação dialógica entre o saber e o fazer docente, o aluno-mestre construirá ou reelaborará saberes e a reflexão dará sempre a tônica de suas ações, num movimento contínuo de busca por respostas aos seus desafios e de formação profissional e de ressignificação da prática.

Como base nessas observações, faz-se interessante por parte do curso de Letras fazer valer os objetivos de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades próprias da formação em Língua Portuguesa, de inserir gradualmente o aluno estagiário nos espaços educacionais onde atuará como professor, durante seu estágio supervisionado e contribuir para uma solidificação da identidade docente, a partir de uma formação pautada na reflexão, fruto da articulação entre os saberes da teoria e os da prática, e, tornar efetivas e positivas as contribuições do estágio na construção dos saberes docentes durante a formação inicial.

Nossos estagiários precisam estar cientes de seu papel no processo educativo dos alunos da Educação Básica. Nesse sentido, destaca-se o papel do curso de Letras-Português de formar educadores capazes de promover a tão sonhada educação linguística de seus alunos e, entender que o Estágio Supervisionado é o lugar onde muito dos saberes docentes se constroem, organizam-se e se consubstanciam.

Sempre haverá muito o que ser feito quando o assunto é Educação e desenvolvimento profissional docente e essa dissertação, de longe, tem o interesse de esgotar o assunto. Nossa intenção é aguçar nosso olhar sobre nossas práticas, refletir sobre elas, atenuar nossas faltas e provocar outras leituras, debates, especialmente sobre o Estágio Supervisionado e seu importante papel na formação inicial do estudante de Letras.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.) **Processos de Ensino na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6 ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____, **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Josilete Alves M. de. **Ensino de língua portuguesa:** da formação do professor à sala de aula. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Giles; STUBBS, Michael. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Letra Magna.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. n.5, 2º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/formacaoprof2.pdf>

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Parecer 492/2001.** Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. 3 abr. 2001.

_____, Portaria 260, de 02 de junho de 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Dispõe que a prova do ENADE 2014 terá a avaliação do componente de Formação Geral, comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 jun. 2014.

BRAZ, Anadja M. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos do ensino fundamental**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Aplicadas à Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2006

BRITTO, Vera L. Ferreira A. de. **A construção de uma nova identidade docente e a formação de professores**. In: COELHO, Maria I. de M.; COSTA, Anna E. B. de (Orgs.) A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BURIOLO, Marta A. Feiten. **O estágio Supervisionado**. 5ª Ed. Revisado e Ampliado. São Paulo. Cortez. 2008.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio supervisionado: necessidades formativas do curso de pedagogia da UERN/CAMEAM**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2013.

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 4/98. **Resolução nº 36 de 11 de agosto 2010**. Disponível em: <http://www.uern.br/default.asp?item=documentos-legislacao-ensino>

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a. In: **Educar**, Curitiba, n. 30, p 251-267, Editora UFPR, 2007.

DLV-UERN. **Projeto pedagógico do curso de Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas**. Mossoró-RN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Tereza de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n. 116, p. 21-39, mai./ago. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574200220002&script=sci_arttext

GARCIA, Carlos Marcelo. **A Identidade Docente**: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

_____. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], n. 9, p. 51-75, set-dez. 1998. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

_____. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GATTI, Bernadete A. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. – Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Série Estratégias de Ensino: 4)

HINZ, Joseane Redmer. **Atividade de estágio de língua portuguesa: o trabalho docente em perspectiva dialógica**. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria do Socorro L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Introdução. In: MOLLICA, Maria C (Org.). **Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARINS, Ida Maria M. **Processos de identificação com a docência:** um olhar a partir da trajetória de formação de alunas em um curso de licenciatura em Letras. 2013. 153 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas-RS, nov. 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDEIROS, Normândia F. M. O profissional professor: formação e saber docente. In: SANTOS, J. M. T; MARINHO, Z. (Orgs.). **Educação, saberes e práticas no oeste potiguar.** Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 46-60.

MELO, Jacicleide Ferreira T. da C. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil:** o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, Maria C (Org.). **Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes:** experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação_ - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Tradução de Irene Lima Medeiros et al. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PSATHAS, G. Phenomenological sociology. New York: 1973, In: BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____; Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos)

RAMALHO. Betânia Leite; NUÑEZ. Isauro Beltran; (Orgs.). **Formação, representação e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

_____; NUÑEZ. Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino – Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACCONI, Luiz Antonio. Dicionário essencial da língua portuguesa. São Paulo: Atual, 2001.

SACRISTÁN; J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Medeiros et al. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Adriana A. Pugas dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SEVERINO; Antônio J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **Educação e linguagem**. v. 14, p. 34-45, 2006.

SILVA, Andrea J. **Ser professor de português: o que dizem os discursos reguladores, os alunos e os professores no contexto da formação inicial**. 2010. 277 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal-RN, 2010.

SILVA, Célia Maria M. Barbosa da. **A aula de português: o ensino que se deseja, o ensino que se faz**. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.) **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SOUSA, S. C. T.; LUCENA, J. M de; SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/português da UFPB. **Ráido**. Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. 4.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre? Editora Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitário**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Agenda de Pesquisa para a Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

7 APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Termo de consentimento Livre



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
ALUNO PESQUISADOR: Deusdete Fernandes Pimenta Júnior
PROFESSORA ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Araceli Sobreira Benevides

TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Este é um convite para você participar da pesquisa **“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS AULAS DE ESTÁGIO”**, que tem como pesquisador responsável Deusdete Fernandes Pimenta Júnior, sob orientação da Prof^a Dr^a Araceli Sobreira Benevides.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os sujeitos, alunos em processo de formação no curso de Letras, na habilitação em Língua Portuguesa, trabalham o diálogo entre as teorias estudadas durante o curso e sua prática docente, durante o Estágio Supervisionado.

Neste sentido, caso aceite o convite, você será submetido(a) ao preenchimento de questionários e sessões de entrevistas semiestruturadas individuais e/ou coletivas, gravadas em áudio e/ou vídeo. Sua participação pode ter como risco a sensibilização ocasionada por reflexões sobre as especificidades do curso de Letras enquanto contexto da formação, as especificidades do Estágio

Supervisionado, as especificidades do Professor de Língua Portuguesa. Como benefício é previsto que, através das entrevistas/conversas seja possível uma reflexão crítica sobre sua formação no Curso de Letras, assim como sobre aprofundamentos nos estudos sobre o Estágio Supervisionado nos Ensinos Fundamental e Médio.

Caso aceite colaborar com a pesquisa, assumo o compromisso de manter o sigilo do seu nome (ele não será identificado em nenhum momento – usaremos um pseudônimo).

Você ficará com uma cópia desse termo como garantia de que não sofrerá nenhum dano decorrente dessa pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos dessa pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática nas aulas de estágio.”

Participante da pesquisa

Pesquisador

Mossoró-RN, ____/____/____

APÊNDICE 02 – Autorização para utilização e divulgação de informações

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
ALUNO PESQUISADOR: Deusdete Fernandes Pimenta Júnior
PROFESSORA ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Araceli Sobreira Benevides

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Enquanto colaborador(a) da pesquisa “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática nas aulas de estágio”, realizada entre junho de 2014 e agosto de 2015 – eu _____, autorizo o pesquisador Deusdete Fernandes Pimenta Júnior, aluno do Mestrado em Educação – POSEDUC/UERN) a prerrogativa de fazer uso das informações por mim repassadas por escrito e/ou em áudio e vídeo, na elaboração da sua dissertação de mestrado em Educação.

Local e data

Assinatura do(a) aluno(a)-estagiário(a) colaborador(a) da pesquisa

APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO 01

Caros colaboradores,

Estamos enviando o primeiro questionário para coleta de dados da pesquisa **“A formação do professor de Língua Portuguesa: um olhar para o diálogo sobre teoria e prática no Estágio Supervisionado”**, desenvolvida no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Este questionário tem a intenção de gerar dados que permitam traçar um perfil dos sujeitos participantes, no que diz respeito a sua experiência no ensino e como aluno da licenciatura em Letras. Desde já, agradecemos a colaboração!

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE
ALUNO PESQUISADOR: Deusdete Fernandes Pimenta Júnior
PROFESSORA ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Araceli Sobreira Benevides
FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPES DA PESQUISA

1. Nome: _____
2. Pseudônimo: _____
3. E-mail: _____
4. Idade
 Entre 20 e 25 anos Entre 26 e 35 anos
 Entre 36 e 40 anos Acima de 40 anos
5. Já teve experiência na docência: NÃO SIM. Em qual nível de ensino?
6. Você trabalha? NÃO SIM. Qual seu ofício?
7. Quanto tempo teve (ou tem) de experiência na docência?
8. Em que tipo de instituição escolar você realizou (está realizando) o estágio?
 Pública Municipal Pública Estadual
 Privada/Particular Filantrópica
9. A instituição em que você realizou o estágio se caracteriza como:
 Escola de Ensino Fundamental Escola de Ensino Médio

10. Em qual(is) turma(s) você realizou o estágio?
11. Qual o número de alunos da(s) turma(s) em que você realizou o Estágio?
12. Qual a faixa etária dos alunos da(s) turma(s) em que você estagiou?
13. Quais conhecimentos foram/são mobilizados durante o estágio? Se quiser, pode assinalar mais de uma opção (Mesmo em caso, de observação apenas).
() análise linguística () literatura () produção textual () didática
() metodologia () teorias linguísticas
14. Dos conhecimentos listados acima, qual (is) o (s) mais fácil (eis) de serem mobilizados em sala de aula? Por quê?
15. Dos conhecimentos listados acima, qual (is) o (s) mais difícil (eis) de serem mobilizados em sala de aula? Por quê?
16. Como você avalia sua aprendizagem em relação a esses conhecimentos?
() Insuficiente
() Regular
() Satisfatória
() Ótima
() Excelente
17. Se foi insuficiente, indique o(s) motivo(s).
18. Outras informações pertinentes:

APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO 02

Caros colaboradores,

Estamos enviando o primeiro questionário para coleta de dados da pesquisa “**A formação do professor de Língua Portuguesa: um olhar para o diálogo sobre teoria e prática no Estágio Supervisionado**”, desenvolvida no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Este segundo questionário tem como objetivo entender melhor sua relação com os saberes profissionais que caracterizam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa.

Desde já, agradecemos mais uma vez sua colaboração!

QUESTIONÁRIO 2 (SOBRE OS SABERES DOCENTES)

1. Quais conhecimentos foram/são mobilizados durante o estágio? Se quiser, pode assinalar mais de uma opção (Mesmo em caso, de observação apenas).
 análise linguística literatura produção textual
 didática metodologia teorias linguísticas
2. Dos conhecimentos listados acima, qual (is) o (s) mais fácil (eis) de ser(em) mobilizado(s) em sala de aula? Por quê?
3. Dos conhecimentos listados acima, qual (is) o (s) mais difícil (eis) de ser(em) mobilizado(s) em sala de aula? Por quê?
4. Como você avalia sua aprendizagem em relação a esses conhecimentos?
 Insuficiente
 Regular
 Satisfatória
 Ótima
 Excelente
5. Se foi insuficiente, indique o(s) motivo(s).
6. Outras informações pertinentes:

APÊNDICE 05 - QUESTIONÁRIO 03

Este terceiro questionário será usado para coleta de dados da pesquisa “**A formação do professor de Língua Portuguesa: um olhar para o diálogo sobre teoria e prática no Estágio Supervisionado**”, desenvolvida no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Este terceiro e último questionário tem por objetivo gerar dados através de entrevista coletiva sobre o processo de formação inicial do professor de Língua Portuguesa durante o Estágio Curricular Supervisionado. As questões abaixo balizarão nossas discussões em dois encontros.

QUESTIONÁRIO 3 (SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO)

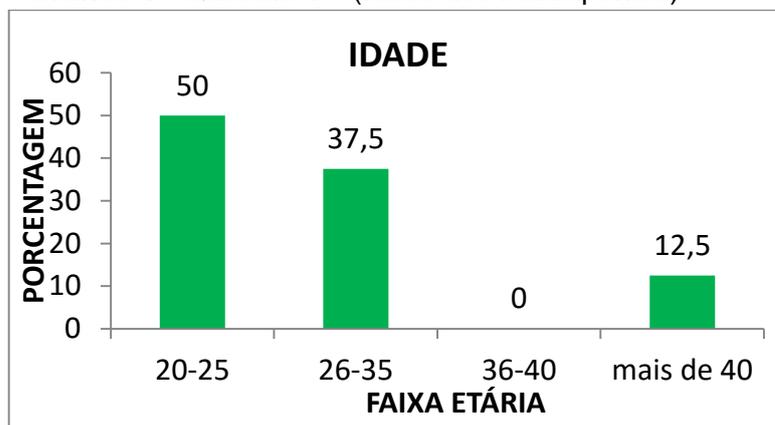
1. O que representa para você a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?
2. Você acha que a carga horária/duração de cada estágio foi suficiente para sua aprendizagem? () sim () não
3. Durante o estágio, você teve a oportunidade de discutir e trocar experiências com outros profissionais da área?
4. As disciplinas do curso de Letras proporcionam suporte pedagógico para atuação no estágio supervisionado?
5. Durante o período do Estágio Supervisionado, você teve a possibilidade de aplicar a junção entre teoria/prática desenvolvida ao longo do curso?
6. Você entende a Prática Curricular Supervisionada realizada no último ano da graduação como necessária para a sua formação profissional? () Sim () Não – Por quê?
7. Você se sente apto a atuar como professor de Língua Portuguesa a partir da prática curricular desenvolvida nos Estágios Supervisionados?

APÊNDICE 06

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
 DOCENTE
 ALUNO PESQUISADOR: DEUSDETE FERNANDES PIMENTA JÚNIOR
 PROFESSORA ORIENTADORA: DR^a ARACELI SOBREIRA BENEVIDES

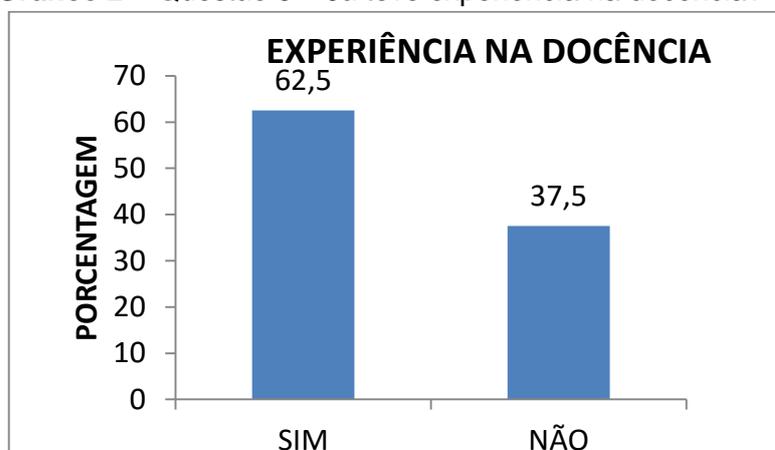
FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (DADOS QUANTIFICÁVEIS – RESULTADOS)

Gráfico 1 - Questão 4 – (Idade dos Participantes)

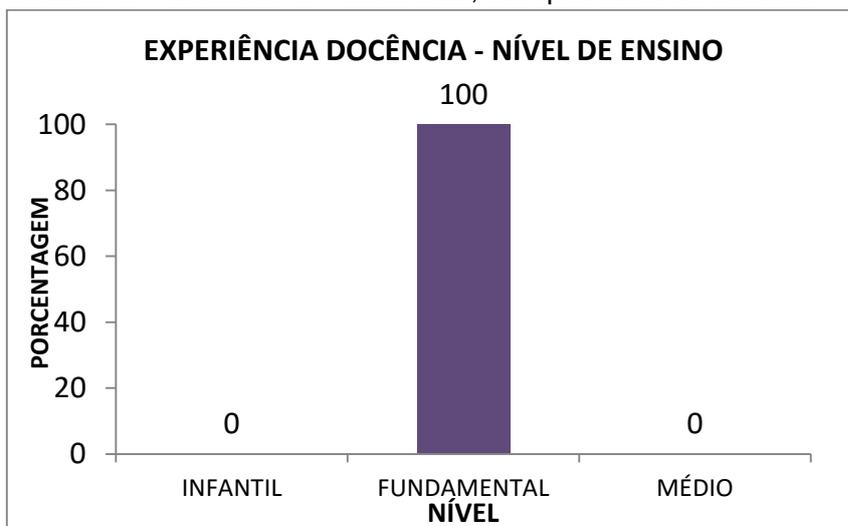


Fonte: Dados construídos pelo mestrando

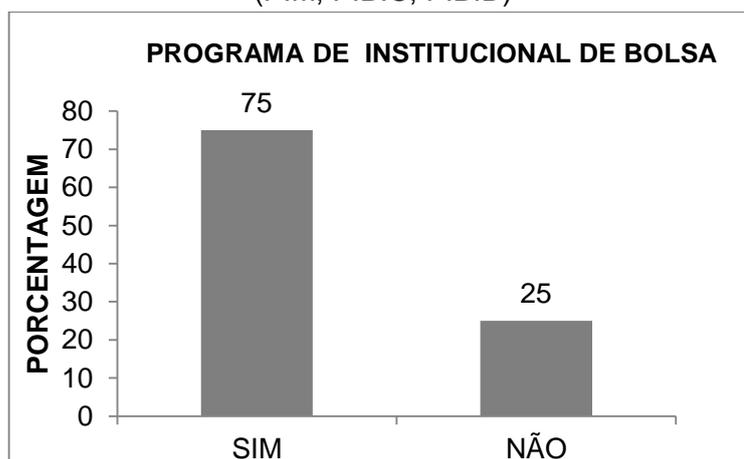
Gráfico 2 – Questão 5 – Já teve experiência na docência?



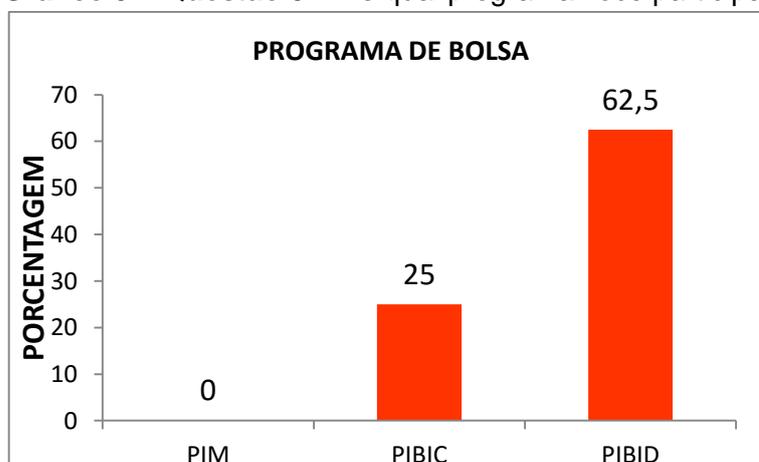
Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 3 – Questão 5 – Caso SIM, em qual nível de ensino?

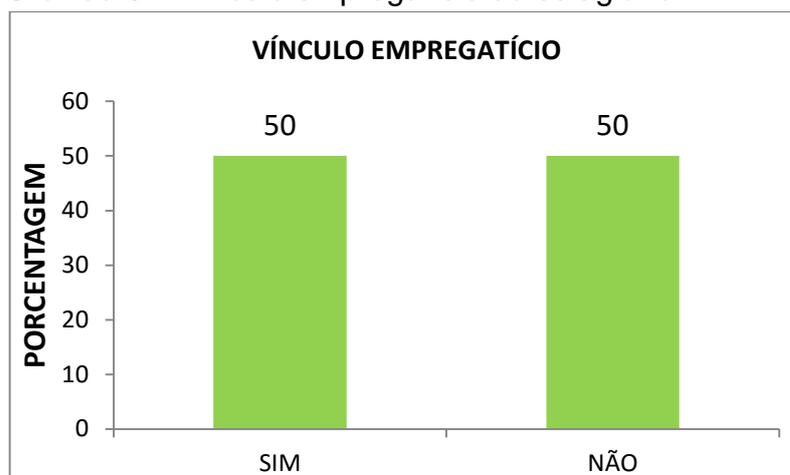
Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 4 – Questão 6 - Participação em programa institucional de bolsa (PIM, PIBIC, PIBID)

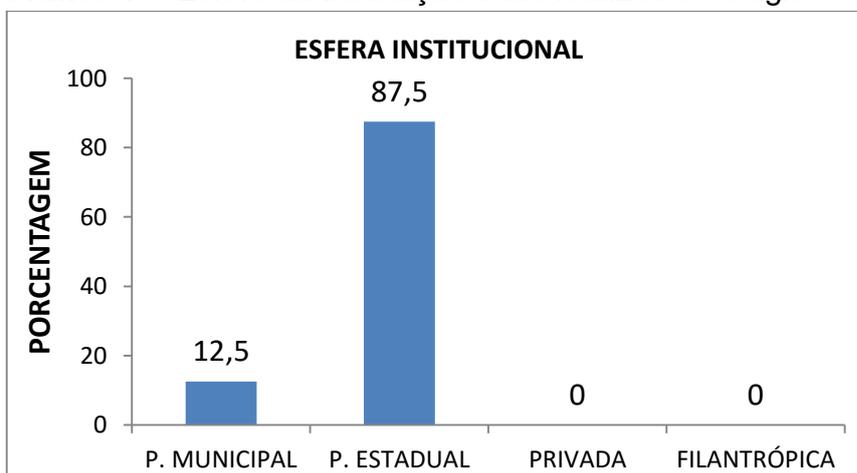
Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 5 – Questão 6 – De qual programa você participa?

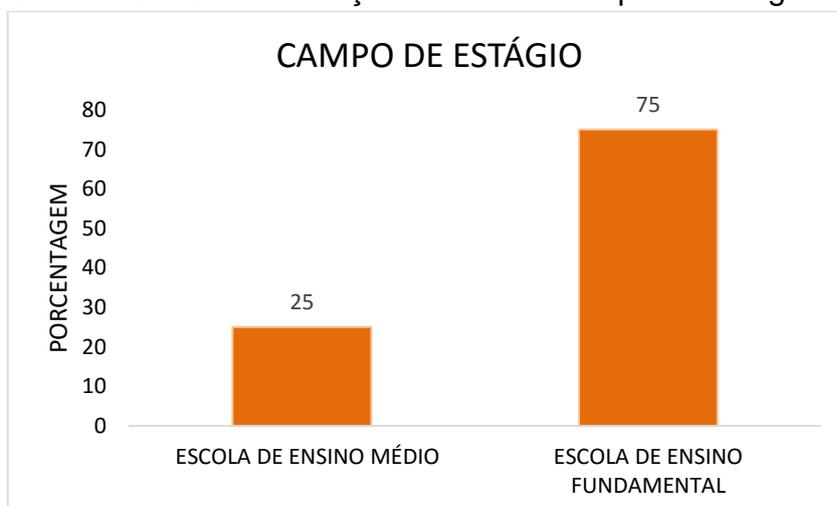
Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 6 – Vínculo empregatício do estagiário

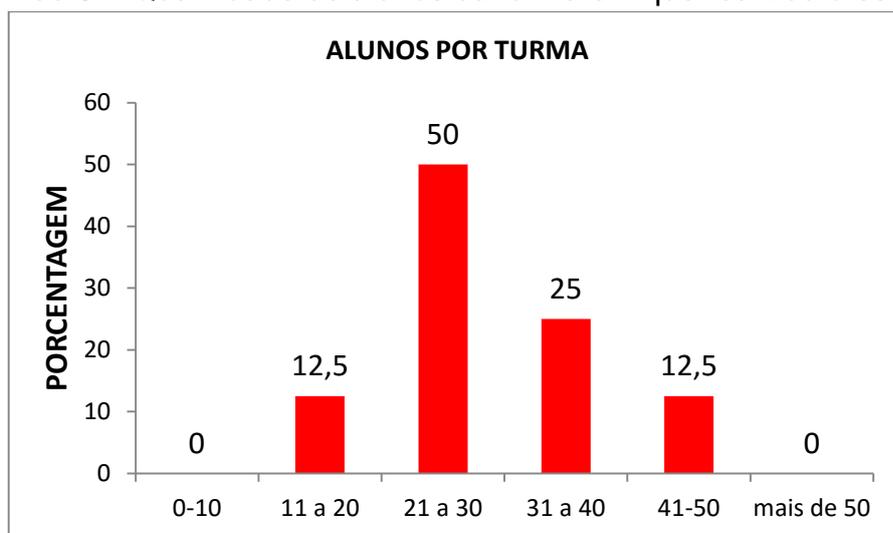
Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 7 – Esfera da instituição onde realizou o estágio

Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 8 – Caracterização da escola campo de estágio

Fonte: Dados construídos pelo mestrando

Gráfico 9 – Quantidade de alunos da turma em que realizou o estágio

Fonte: Dados construídos pelo mestrando

APÊNDICE 07

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
ALUNO PESQUISADOR: DEUSDETE FERNANDES PIMENTA JÚNIOR
PROFESSORA ORIENTADORA: DR^a ARACELI SOBREIRA BENEVIDES

Entrevista Coletiva

Entrevista realizada no dia 06 de fevereiro de 2015, às 19h, na sala de Multimídia 1, da Faculdade de Educação – FE/UERN. Participaram desse encontro alunos do 6º período do curso de Letras.

Transcrição de áudio (Participante + fala)

Tempo total da entrevista: 1h15min

Participante	Fala
PESQUISADOR	<p><i>Agora sim, são 8h07min. Bom, a gente tá aqui pra conversar um pouquinho sobre estágio supervisionado e a intenção é desenvolvermos esse sistema de grupo focal, ou conversa informal, sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Vocês acabaram de receber um questionário com cinco questões que vão balizar nossas discussões e essa introdução diz o seguinte: Esta entrevista tem como objetivo gerar dados para a pesquisa “Formação do professor de Língua Portuguesa: um olhar para o diálogo sobre teoria e prática no estágio supervisionado”, desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.</i></p> <p><i>Só uma coisa: esse mestrado se subdivide em duas linhas de pesquisa: uma que é a de Gestão e a outra que é a de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, que é a minha, certo?</i></p> <p><i>Nossa discussão é sobre o processo de formação inicial do professor de Língua Portuguesa durante o Estágio Curricular Supervisionado. As questões abaixo balizarão nossas discussões. Bom, e a primeira questão que eu trago pra vocês, pra gente discutir, falar um pouco é “O que representa pra você a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?”. Que é que vocês acham?</i></p>
EP1-P	<p><i>Pra muitos, assim, é o primeiro contato com a docência, né? Quem ainda num... nunca deu aula e não participa de nenhum projeto como os que a gente tem aqui, por exemplo, o PIBID, é o primeiro contato com a docência, então é sem sombra de dúvidas, muito importante...</i></p>
EP1-K	<p><i>Eu acho que serve também pra a gente, como aluno, ter uma experiência mais real do que é uma sala de aula, porque quando a gente tá só na faculdade, a gente tem muito uma questão de...às vezes a gente faz uma atividade e observa um ou dois dias de aula, mas quando a gente fica responsável por aquela turma, a</i></p>

		<i>sensação de ser um professor, de tá ali responsável, de como um professor deve agir é muito maior. Por isso que eu acho muito importante, porque é um divisor de água. Se você quer realmente ser professor ou não. É ali que você tira a certeza.</i>
EP1-I		<i>Assim, mesmo depois do... de já ter uma experiência com sala de aula, o estágio é a primeira vez que você vai com embasamento teórico, porque embora você venha/já tenha alguma sala de aula antes de entrar na faculdade ou coisa do tipo, mas o embasamento teórico faz toda a diferença. Por exemplo, uma disciplina como a gente pagou agora de Fonética e Fonologia, né? Que fala sobre os erros dos alunos, aqueles erros que eles cometem. Então assim, antes disso a gente não fazia, não tinha noção disso; então é muito importante, essa prática depois da teoria.</i>
PESQUISADOR		<i>Mais alguém?</i>
EP1-J		<i>Eu acho muito importante! Assim, é uma disciplina que é um laboratório que, como Rafa já falou, prepara a pessoa, tipo se você não teve nenhum tipo de experiência anterior, né? Dá uma direção pra vc. Tem esse embasamento teórico e a gente recebe muito também sobre metodologia, prática em sala de aula mesmo. Acho fundamental.</i>
EP1-H		<i>Pra mim, assim, o que foi importante é que eu vi no estágio se a gente quer ser professor ou não. Eu acho que serviu pra mim, foi fundamental isso aí.</i>
EP1-Q		<i>Por mais que você tenha toda a teoria, na sala e tudo lá, na sala de aula na universidade, você não tem noção do que é a prática dentro de uma sala de aula, você responsável por aquela turma, por tudo aquilo, né? Você não tem essa noção na universidade, ou seja, tem quando chega lá...</i>
EP1-K		<i>Até mesmo essa questão da vivência, de como funciona mesmo a sala de aula. Por exemplo, a questão do planejamento, da lista de frequência, a questão de avaliar aluno, cada aluno, pra quando vai fazer uma avaliação. A questão de ver a importância da escola no ensino, porque quando a gente tá aqui talvez não sinta tanto, quando vai pro estágio a gente sente que, por exemplo, você quer dar uma aula diferente, mas não tem data-show – e aí, como é que faz?, você quer levar pra aula de vídeo e o vídeo não funciona, como é que faz? Então, às vezes, aqui na faculdade, a gente não tem essa noção. Quando a gente vai pro estágio, a gente tem uma noção assim muito mais abrangente.</i>
EP1-Q		<i>São problemáticas que a gente só vive dentro da escola, né? Esse lado a gente não vê aqui...</i>
PESQUISADOR		<i>E é um conteúdo que, no caso, que não é contemplado pela disciplina; se é isso que vocês querem dizer.</i>
Mais de um aluno		<i>Hum rhum!</i>
EP1-I		<i>É tipo assim, é como se você fosse um mediador de, não só da disciplina, mas também de comportamento das pessoas que tã ali e a gente não vê isso aqui. A gente não vê comportamento de ninguém, e lá a gente tem que aprender como é que funciona, com cada um.</i>
EP1-Q		<i>Existem coisas que só tem lá...</i>
EP1-K		<i>Até a questão da formação do aluno que a gente não tem muita noção do quanto isso é importante e no estágio fica muito mais claro – aquele aluno mais humilde, ele lê menos, ele, o aluno que não tem o apoio dos pais, o aluno que tem algum problema de pais separados ou alguma coisa e o quanto isso influencia são questões muito mais profundas, não só a questão de dar aula só, só dar aula assim, não! Muito, muito mais além, eu acho.</i>
EP1-P		<i>E aí onde a gente vê que o professor não só tá ali pra dar aula em si, né? Que a gente tem que conhecer também o aluno pra saber o quê que aquele aluno precisa. Não é só chegar e jogar o conteúdo em si.</i>

PESQUISADOR	<i>Essas foram descobertas que vocês fizeram, não na disciplina em si, mas na prática?</i>
EP1-K	<i>Com certeza!</i>
EP1-H	<i>Até porque isso não é trabalhado aqui, né? Essa parte, a gente não trabalha aqui na faculdade.</i>
PESQUISADOR	<i>Vocês não tiveram nenhum estudo, nenhum trabalho?...</i>
EP1-J	<i>A gente tem a socialização, né? Tem os períodos de socialização, assim, em todas as aulas, praticamente, a gente tem o momento de socializar, né? Sobre isso o que a gente... e a prática que aconteceu na escola</i>
EP1-K	<i>E aqui a gente tá na posição de aluno. Lá a gente tá na posição de professor que eu posso decidir o que é que eu vou ministrar praquele aluno, como é que eu vou ministrar praquele aluno...</i>
EP1-Q	<i>E que todas as decisões que você tomar são de sua responsabilidade.</i>
EP1-K	<i>E que você enfrente. Se você, por exemplo, for fazer um mau planejamento, você sente na sua aula, né? O professor em sala de aula, a gente não tem condição de ver isso. O professor que planeja e a gente só tá ali pra escutar, mas em sala de aula é totalmente diferente. É você e você, é você pra sua aula.</i>
EP1-P	<i>Por outro lado, assim né? Na disciplina de estágio também a gente podia tá sempre recorrendo ao professor, né? – Professora, preciso dar uma aula sobre tal coisa, qual a ideia que a senhora tem pra mim dar uma aula mais dinâmica pra esse menino? A professora dizia: - Ah, leve jornais, ah dá pra trabalhar isso com revistas, faça isso... Quando a gente tá em sala de aula, quando a gente trabalha numa escola e tá em sala de aula, a gente, principalmente, se for numa escola pública, a gente sente essa dificuldade de alguém sempre ali pra dar um apoio, entendeu? Pra tirar essas dúvidas, pra fazer um planejamento junto... Na escola particular, eu não sei. Eu creio que deve ser diferente, mas na escola pública, a gente vê que é tudo mais... mais aí, é você e você. É você e você que se ajeste. Aqui, não. Aqui a gente tinha esse apoio com a professora sempre e a professora sempre ajudava, orientava... “Olha, você tem que fazer isso, você pode fazer isso...”, e a gente ia lá e saía com a cabeça cheia de ideias e já ia pensando o que fazer com os meninos.</i>
EP1-J	<i>Ela deu muito apoio nesse sentido. Eu acho que até ficou a desejar um pouco a discussão dos textos na sala, por que esse momento de socialização batia muito nisso de tirar essas dúvidas e sugestões pra gente trabalhar em sala de aula.</i>
PESQUISADOR	<i>Ou seja, essa questão do apoio pedagógico mesmo foi mais junto à disciplina do que com o professor cooperador?</i>
EP1-J	<i>Foi, foi sim! Pra todos nós, sem dúvida.</i>
EP1-K	<i>Por que, na verdade, assim, no estágio um a gente tem muitas dúvidas. Eu acho que no estágio dois essa questão vai ser um pouco... vai diminuir. No estágio um, a gente vem pra sala de aula com muitas dúvidas, dúvidas de como é que prepara o relatório, dúvida de como é que prepara um planejamento... Então pra o professor, eu acho poucas horas, eu não sei se poucas horas ou se era melhor esse estágio ser dado parcialmente... eu não sei qual o problema, sei que é muito complicado pra professora também, de estágio, dar de conta de tirar todas as dúvidas e, ao mesmo tempo, preparar a gente teoricamente pra depois a gente ir pra regência. Não dá tempo! Não dá tempo! Então, por isso que ficou deficiente, realmente. Por exemplo, como é que a gente ia pra regência sem discutir os textos, em sala? Então, muita das coisas a gente teve que se virar assim sozinho sem base teórica, aí quando a gente foi fazer o relatório, foi que a gente foi parar pra ler os textos e tudo, coisa que se a gente tivesse talvez preparado antes, a nossa regência teria sido mais fácil, bem mais fácil.</i>
EP1-P	<i>E aí a gente leva em consideração aquele ponto em que a gente já teve que ir pro</i>

	<i>estágio nesse período de final de ano, né? (Que é final do ano passado) e tinha que correr porque senão as escolas iam terminar as aulas e a gente tinha que cumprir a questão dos calendários.</i>
	<i>A questão dos calendários</i>
EP1-G	<i>E também tem outro porém, assim, por exemplo, eu fui pro estágio – Acredito que todos, ou pelo menos a maioria -, vai pra escola, aí o professor colaborador tá lá com você até certo momento, mas depois abandona tudo e diz: agora é com você. Você se sente abandonado, por muitas vezes. Se não for a discussão da professora da disciplina, quando você chega pra ela pra pedir um apoio, a gente também não teria como desenvolver uma boa aula, porque eu acho que o professor colaborador também tem que tá lá, junto com a gente, dando suporte.</i>
EP1-Q	<i>Eu senti isso também, na minha prática. Eu acho que o professor colaborador, ele.. eu acho que a intenção dele é lhe deixar à vontade, mas ele não faz isso com você, ele deixa mais pressionado, mais nervoso, porque ele lhe solta lá na sala como se você já fosse uma pessoa do mesmo nível de experiência dele. E aí ele lhe solta lá e deixa tudo pra você resolver. É... Na hora de também me encaminhar nos conteúdos que estavam sendo dados, eu senti dificuldade. Ela meio que jogou tudo pra cima de mim – Ah eu já fiz tudo! Vamos trazer esse assunto? Aí você vem amanhã e dá essa aula... – e tudo foi muito jogado. Eu achei que esse apoio do professor colaborador deixou um pouco a desejar nisso, mas eu vejo que a intenção do professor é querer lhe deixar à vontade, como ele gostaria de se sentir, entendeu? Mas a gente não tem essa maturidade ainda, de ficar na sala só.</i>
EP1-K	<i>Até nisso a professora de estágio sofre, porque ela além de ser professora, ainda tem que ser psicóloga porque, em muitos casos, a gente chegava... teve gente que chorou em sala, assim, já pra desistir de... que queria desistir do estágio porque tava sendo muito difícil e não sei o quê, que tava sofrendo pressão na escola, não sei o quê. Aí tome tempo pra conversar e tudo mais, .</i>
PESQUISADOR	<i>Então temos mais um ponto a favor da disciplina que ajudou no desenrolar dessas questões... Podemos passar para o ponto dois?</i>
Alguns alunos	<i>Sim!</i>
PESQUISADOR	<i>Nesse ponto dois, nós temos aí: Durante o estágio, você teve oportunidade de discutir e trocar e experiências com outros profissionais da área? Que é que vocês me dizem? Que houve troca de experiências, no caso, entre vocês... parece que a disciplina já contemplou esse ponto.</i>
EP1-J	<i>Entre nós, a troca foi muito grande, assim, o suporte, uns davam sugestões para os outros... Aconteceu muito isso. A professora daqui também da universidade e, assim, na escola, era tudo muito rápido, na escola onde a prática acontecia, né? Tudo, a conversa muito rápida, o planejamento tem que ser rápido, porque não há tempo reservado</i>
PESQUISADOR	<i>Entre você e quem?</i>
EP1-J	<i>Entre mim e a minha professora colaboradora, por exemplo. Ou até em conversas com outros professores lá da escola onde acontecia a prática.</i>
	<i>No meu caso, o suporte foi totalmente da escola, dos colegas. Não foi por parte da escola, nem por parte dos outros profissionais da escola e nem por parte da minha professora titular. É... a forma de ela planejar era diferente da minha porque, quando eu per.. na minha cabeça, planejar seria assim –“Olha a gente vai trabalhar sobre, por exemplo, tal assunto, produção textual”, então você poderia fazer assim, assim, você poderia trabalhar dessa forma e tal tal... Na minha cabeça, o planejamento deveria ser eu e a professora titular dessa forma, mas não é. O planejamento dela é assim:</i>
	<i>“- Olha, próximo assunto é Adjunto Adnominal!”</i>
	<i>Aí, eu:</i>

	<p>- Sim, mas como é que eu vou trabalhar?</p> <p>- não, aí você vê. Pode ficar à vontade</p> <p>E essa questão do “pode ficar à vontade”, pra mim é pior, porque como assim “pode ficar à vontade” se eu nunca ministrei aula de gramática, né? Assim, aí por isso que pra mim, aqui na faculdade, foi o divisor, porque eu chegava pra ela e dizia:</p> <p>- Olha, eu tenho que passar esse assunto e eu não sei como eu vou passar.</p> <p>Aí ela dizia:</p> <p>- Não, olha mas você pode passar assim, assim... pode planejar sua aula assim, você pode trazer jornal, você pode trazer revista, você pode não sei o quê, uma propaganda, traga uma música, não sei o quê...</p> <p>De uma forma que eu nunca imaginei que gramática poderia ser passada assim em sala de aula, que é isso que uma dificuldade, pelo menos, pra mim, porque eu queria muito sair daquela história da mesmice, de livro didático, só naquilo ali, eu queria fazer, por exemplo, eu queria fazer tudo ao mesmo tempo e os alunos, na minha cabeça, a visão de aluno, era a visão, é, o aluno que fala que ele contribui na aula e a visão da minha professora de aluno era o aluno calado. Isso me incomodava. Era um choque pra mim. Sempre era um problema, porque, por exemplo, a gente ia dar “notícia”, e eu dizia assim:</p> <p>- Mas por que é que a gente não traz jornal?</p> <p>Aí ela:</p> <p>- Não, mas tem uma gravura do jornal no livro didático!</p> <p>Mas eu não queria trazer gravura de livro didático, eu queria trazer o jornal pra ele ver.</p> <p>- Nãaa mas aí é trazer muito trabalho. Você vai trazer jornal para trinta e sete alunos?</p> <p>Aí eu falei:</p> <p>- Mas sou eu que vou trazer o jornal!</p> <p>Então essa dificuldade, assim, pra mim, foi.. por isso que eu digo, a contribuição daqui da disciplina foi muito maior do que a contribuição do profissional lá. Tive muita dificuldade.</p>
EP1-Q	No meu caso, foi igual ao de EP1-L porque nós estagiamos na mesma escola. Nós tivemos esse contato com um profissional da área. Ele era um professor, ele é um professor afastado...
EP1-L	Frustrado, melhor dizer!
EP1-Q	É, aquelas pessoas que o Estado afasta, como é que chama?
EP1-K	Remanejado?
EP1-Q	<p>Não, é outra palavra lá que eles chamam lá. Eu sei que ele tava afastado da sala de aula e estava na secretaria. “Readaptado” é! O Estado chama assim. Então todas as vezes que eu e EP1-L chegávamos na sala pra esperar a hora da aula, ele falava dos pontos negativos da profissão. Dizia:</p> <p>- Mas você quer ser professora? Por que você não arranja outra coisa pra fazer? Porque professor, minha filha, eu já to saindo desse caminho. Num entre não omi. Isso não tem saída não. Olhe, o aluno não quer respeitar, o aluno não quer cumprir com suas tarefas, o aluno não quer nada não minha filha. Ele tá aqui só por tá. Ele não quer nada não. Você tão nova, escolheu ser professora?</p> <p>E eu ficava calada, né? Mas aquilo me balançava, porque eu acordava de... eu chegava em Areia Branca de onze e meia, acordava de quatro e meia da manhã pra vim pra cá. Chegava na escola, tinha que esperar a hora pra voltar pra trabalhar em Areia Branca de uma hora. E eu escutando aquele homem falar, meu Deus do céu! Eu com todo esse esforço e aquele homem vinha todo dia e falava a mesma coisa. Mas essa questão de tempo, o tempo que eu ia passar lá, eu resolvi</p>

	<i>relevar e não trocar ideia com ele, eu achava desnecessário e desconfortável, né?</i>
EP1-J	<i>É desestimulante!</i>
EP1-L	<i>E ele ainda disse pra mim: - Olhe, você termine essa faculdade, termine esse curso pra passar num concurso pra fazer outra coisa e tá ganhando melhor que ser professora porque tem muita dor de cabeça...</i>
EP1-Q	<i>Sim, ainda falava no salário, né? - porque o salário não presta, o salário é pouco, não dá pra viver de salário de professor... era demais.</i>
EP1-I	<i>Na escola que eu estagiei era, assim, muito carente, em termos de estrutura e tudo... Mas eu percebi que os professores de lá, eles eram todos muito empenhados, sabe? Tinha uma professora de Artes, que ela tava sempre levando data-show, aí levava música pra sala, muita coisa. Professores de Matemática também eram bem, assim, empolgados em tudo. Tinham projetos na escola e, assim, apesar da estrutura, eles não desistiam e foi isso assim que me deu um gás maior, porque eu via que, tipo assim, eu tava fazendo uma coisa e eles estavam ali, eles gostavam porque eu também estava no mesmo ritmo deles. Eles falavam dos alunos que não queriam nada, do salário e tudo, mas eles também não desistiram. Eu achei isso muito interessante, nessa escola.</i>
PESQUISADOR	<i>Na troca de experiências, no caso, essa falou mais alto pra você?</i>
EP1-I	<i>Com certeza!</i>
PESQUISADOR	<i>Alguém tem outra experiência?</i>
EP1-H	<i>Pra mim, o maior parceiro foi o Google, pra fazer aula, elaborar, ter ideia, foi consultando a internet...</i>
EP1-Q	<i>Mas conte o seu caso, que não tinha profissionais, somente a professora. Não tinha escola completa...</i>
EP1-H	<i>Eh, mas eu não sei se é importante...</i>
PESQUISADOR	<i>Tá dentro dessa troca de experiência?</i>
EP1-H	<i>Não porque ela tá dizendo que não tinha a estrutura assim de ter o diretor, ter o corpo pedagógico ali e tal. A professora realmente colaborou. Ela me deixou na classe, saía, dava outras aulas...</i>
PESQUISADOR	<i>A troca de experiência na escola então não foi tão..</i>
EP1-K	<i>Foi num presídio..</i>
EP1-H	<i>É porque a minha foi no presídio..</i>
Mestrado	<i>Ah, você estagiou num presídio...</i>
EP1-H	<i>Um pouco atípico, né?</i>
PESQUISADOR	<i>Bem atípico! (risos)</i>
EP1-H	<i>Quanto aos professores, todos voluntários pra tá lá. Então era realmente um pessoal motivado que queria abraçar essa causa e não tinha esse problema, porque ninguém era desmotivado.</i>
PESQUISADOR	<i>Então sua troca de experiências com esses professores foi limitada.. por acontecer num presídio e não haver aquela rotina de uma escola normal.</i>
EP1-H	<i>Foi limitada em função</i>
PESQUISADOR	<i>Você acha que sua dificuldade foi maior por isso?</i>
EP1-H	<i>Acho que foi maior por isso. Na própria, na sala de aula, você não pode ficar... usar todos os recursos, falar o que quer e como quer, chegar perto. Tem que manter todo o controle, né? Que atrapalha um pouco a parte didática, de você tentar aplicar alguma coisa...</i>
PESQUISADOR	<i>O professor cooperador, no caso, ele ficava junto com você na sala de aula?</i>
EP1-H	<i>Ele ficava.</i>
PESQUISADOR	<i>E como é o contato com o aluno?</i>
EP1-H	<i>Não pode chegar... ele tem uma grade né? Que divide o professor do aluno e</i>

	<i>quando a professora vai colocar o caderno, tem uma mesinha, e ele tem que ficar sentado pra ela botar, depois que ela bota lá, ela senta pra ele não ter chance nenhuma de encostar..</i>
PESQUISADOR	<i>De aproximação.</i>
EP1-H	<i>De aproximar, eles já são disciplinados, já sabem disso. Quando vai entregar um negócio pra ela corrigir, bota lá na mesinha que tá perto da grade, aí ele senta e ela vai lá e pega. Não quebra esse protocolo por questão de segurança dela. Evitar...</i>
PESQUISADOR	<i>E você sentiu falta então dessa discussão, dessa troca de experiência?</i>
EP1-H	<i>Ah, acho que fica limitado.</i>
EP1-K	<i>Até a questão de brincar, num é?</i>
EP1-H	<i>Não pode, você não pode dizer que quer brincar, essas coisas...</i>
EP1-Q	<i>Não tem essa liberdade de expressão..</i>
EP1-H	<i>Não tem. E fica mais ainda uma pessoa armada. Ele não fica aparecendo na sala, mas fica assim na porta e os internos sabem que ele tá ali.</i>
PESQUISADOR	<i>Um policial pra?</i>
EP1-H	<i>Pra qualquer coisa, ele...</i>
PESQUISADOR	<i>Manter a segurança?</i>
EP1-H	<i>Manter a segurança. Eu cheguei a pedir pra dispensar, porque eu tava ali e tal, mas a segurança achou que não, que tinha que permanecer porque eu tava ali numa outra função. Não de segurança, mas ministrando aula e deveria permanecer o colega lá armado.</i>
EP1-J	<i>O ambiente é totalmente outro, né?</i>
EP1-H	<i>Eu recebi a visita da Vilani. Ela ficou a aula toda lá, apresentei ela..</i>
EP1-K	<i>Mas em compensação os alunos, conte dos alunos, do interesse dos alunos...</i>
EP1-H	<i>A eles são totalmente interessados, disciplinados, cumprem a rigor as tarefas, estudam muito, tem..</i>
EP1-K	<i>Leem muito...</i>
EP1-H	<i>Leem muito. Eu senti até dificuldade em dar aula, achando que ia ser até mais fácil, mas foi difícil pra aplicar a gramática.</i>
PESQUISADOR	<i>Por que o nível do aluno era melhor</i>
EP1-H	<i>Ele lê mesmo e questiona</i>
PESQUISADOR	<i>e cobrava mais?</i>
EP1-H	<i>Cobra, cobra. Num é fácil não! Em momento algum eu pedi, uma vez só, pra ninguém fazer silêncio, nunca pedi. Eles escutam, participam das aulas, fazem perguntas e cumprem a rigor as tarefas que se passam, até porque ele tem tempo, né?</i>
EP1-J	<i>É, isso é ótimo!</i>
PESQUISADOR	<i>Alguém mais quer falar alguma coisa sobre troca de experiências?</i>
EP1-P	<i>Foi engraçado quando eu cheguei, logo na... acho que ainda tava na fase de observação. Lá na sala dos professores lá da escola, e aí os professores perguntaram: - Ah é estagiária? Estagiária de quê? - Língua Portuguesa. - Num chega um estagiário na minha disciplina!</i>
	<i>Aí, assim, a gente já vê que tá todo mundo ali doido pra que se aparecer um estagiário, pelo menos eu acho, que ele tava pensando nesse sentido: pronto, se aparecesse alguém, eu ia passar minha sala pra ela e ia me embora, tirar férias, né? E a gente vê que não é isso. A gente precisa do professor em sala de aula pra ajudar, porque a sala de aula é dele e conhece os alunos e a gente vê isso sempre, que os professores estão ali, cansados...</i>
EP1-J	<i>Aconteceu isso comigo também.</i>

EP1-P	<i>Não sei, muitos trabalham de manhã, de tarde e de noite, né? E...</i>
EP1-J	<i>A professora de Matemática da escola. Quando eu cheguei também, ela disse a mesma coisa. Ela disse: Cadê que tem um estagiário de Matemática pra mim? (risos) Só tem de Português.</i>
PESQUISADOR	<i>Alguém se acha bem acompanhado, com relação ao estágio nesse semestre?</i>
EP1-I	<i>Eu acho que eu fui muito bem acompanhada, graças a Deus.</i>
PESQUISADOR	<i>A professora acompanhou todas as suas atividades?</i>
EP1-I	<i>Minha professora, todas duas, tanto a colaboradora quanto a daqui. Foi ótimo!</i>
EP1-K	<i>A minha professora da escola... não tenho a mesma coisa pra dizer dela não. Ela assistiu minha primeira aula e veio na minha última aula, quando eu ia passar as coisas, ela apareceu. O resto, só quando era dia de planejar que ela passava uns momentinhos comigo e pronto.</i>
EP1-L	<i>Já a minha me acompanhou do primeiro dia de regência até o último. Aí eu já sentia necessidade de estar com minha turma a sós, que eu não tive esse momento. Às vezes assim até nos momentos em que os meninos estavam bagunçando, eu dizia: - Olhe, vamos nos comportar porque tal tal... - Você não é professora, você só é estagiária, a professora tá ali sentada. E foi uma coisa que eu não gostei muito, assim... Não tive liberdade, assim...</i>
PESQUISADOR	<i>Você acha que precisou desse momento a sós com a sala, mas não teve.</i>
EP1-Q	<i>Eu fui a mesma professora que ela. Foi assim, mas eu acho que o meu comportamento fez ela se afastar um pouco de dentro da sala, sendo que fui eu mesma que ministrei todas as aulas e, naquele momento, eles me reconheceram como professora. Eles vinham e perguntavam a mim, sendo que, como a turma era numerosa, ela me ajudava. Se alguém tinha alguma dúvida, ela ia na cadeira, enquanto eu tava com outro. Ela me ajudou, dentro da sala de aula, acho que foi bom. Só acho que deixou a desejar mais uma conversa fora da sala, um planejamento maior, uma coisa melhor planejada...</i>
PESQUISADOR	<i>A troca de experiências e essa discussão sobre a sala de aula...</i>
EP1-Q	<i>A troca de ideias, é, foi algo muito corrido porque era ela a única do fundamental, eram muitas turmas, a gente saía, não tinha tempo de planejar porque ela trabalha três dias nessa escola e dois em outra. Então ela não tinha aquele tempo de planejamento. E daí eu fazia isso, por si só com algumas trocas só de ideias mesmo com ela, por cima, mas esse momento nosso é que não teve. Agora, na sala de aula, eu me vi, ela me deu o direito de ser a professora.</i>
EP1-H	<i>Alguém mais?</i>
EP1-H	<i>Eu ia dizer que sem a presença do professor, a gente se sente melhor. Assim mais desembaraçado pra dar o conteúdo. Eu senti isso uma ou duas vezes que a professora não foi e eu me senti mais à vontade pra passar o conteúdo do que com a presença dela.</i>
EP1-K	<i>Na verdade, eu acho que tem que ter um limite, um equilíbrio... É, porque nenhum professor tá todas as aulas junto e nem afastado sempre. Eu acho que o professor lá deveria sim uma aula fica, outra aula deixa só, outra aula passa só um pouquinho na sala e sai...</i>
EP1-J	<i>Até pra ele dar a sugestão de melhorias pra você, né? Eu acho interessante esse acompanhamento, por isso. Mas eu também, partilho da maioria dos colegas. A professor só ficou comigo no primeiro dia de aula, por meia hora, depois de ter me apresentado à turma e aí, a partir desse dia eu fiquei só, até o final, em todos os momentos, em todas as aulas.</i>
PESQUISADOR	<i>E essas experiências de que trata a questão, vocês tratavam uns com os outros, na maioria das vezes, ou entre vocês e a professora supervisora.</i>
EP1-Q	<i>Sim, sempre.</i>

EP1-K	<i>Não, sempre com ela. A maioria das vezes que a gente tratava entre nós, era na aula dela. Era praticamente a aula inteira...</i>
EP1-Q	<i>A aula dela eram só relatos...</i>
EP1-H	<i>Troca de ideias.</i>
EP1-K	<i>... De desespero mesmo...</i>
EP1-P	<i>Por isso que dificultou a leitura dos textos, dos textos da disciplina...</i>
EP1-Q	<i>É, mas foi meio que uma necessidade nossa. A gente precisava daquele apoio...</i>
PESQUISADOR	<i>Já que vocês falaram do acompanhamento, é... Como vocês veem o acompanhamento da professora supervisora na escola?</i>
EP1-H	<i>A professora daqui, você tá dizendo?</i>
PESQUISADOR	<i>É, a professora daqui. A professora supervisora.</i>
EP1-K	<i>Como foi que você tá perguntando?</i>
PESQUISADOR	<i>Se essa participação na experiência de vocês ajudou, contribuiu pra sua formação...</i>
	<i>É assim, é como se ela fosse pra... como não... é justamente pra ela nos avaliar, né? Como tá sendo lá. Mas eu num tenho a reclamar porque ela veio nos orientando o tempo todo aqui. Então lá ela foi pra avaliar como era que nós estávamos nos saindo lá. Mas, assim, se ela tinha que dar alguma opinião, ela também deu.</i>
	<i>- Ah! Você foi assim, assado... Ela fez isso!</i>
EP1-R	<i>Assim, eu vi mais questão assim de elogio.</i>
	<i>- Nossa! A aula de fulano foi muito bom! A de cicrano também!</i>
	<i>Mas eu não sei, pelo menos comigo não, eu, assim, esperava realmente críticas:</i>
	<i>- Ei você podia mudar ali. Você podia..</i>
	<i>Eu não sei se com o pessoal ocorria, assim, mas comigo não teve essas críticas e eu acho que...</i>
PESQUISADOR	<i>Certo! Você esperava um retorno da universidade nesse sentido, assim, do papel da figura do supervisor?</i>
EP1-R	<i>(Balança a cabeça acenando que sim)</i>
EP1-K	<i>A única coisa que eu senti, assim, com relação a essa... a presença dela lá, é porque ela ficou pouquíssimo tempo e a minha aula começava com uma paródia que eles teriam que escutar e depois eu ia dividir ele em grupo, pra depois eu começar a explicar e tudo, mas como foi pouquíssimo tempo, tipo eu coloquei lá a paródia, quando eu ia começar a explicar a paródia pra ele e tudo, que era quando ia começar a aula, pronto! Acabou e ela foi embora. Poxa vida! aí foi que eu fiquei desesperada. Eu falei:</i>
	<i>- Mas a minha aula nem começou!</i>
	<i>Assim, sabe? Pra mim, foi um pouco assim por causa disso, porque eu acho que deveria ter coisado, ficado um pouquinho mais pra ver minha desenvoltura com relação à aula. Mas, assim, quando eu falei isso pra ela, ela falou que via muito a questão do plano de aula, como eu tinha preparado minha aula, então eu comecei da maneira como tava lá e fui desenvolvendo da maneira como tava lá, então ela me falou que não precisava ficar até o fim pra saber como é. Então eu entendi, mas eu preferia que ela tivesse ficado um pouco mais.</i>
EP1-I	<i>Eu também achei que ela poderia ficar um pouco mais.</i>
EP1-P	<i>Eu acho que no sentido de dar suporte, com certeza, ela deu a todo mundo. ... pelo menos assim, ela fez as colocações necessárias. Olha, você poderia melhorar isso e isso na sua aula, é.. poderia trabalhar assim e assim e... nesse sentido a gente tá sempre recorrendo a ela, assim, quando precisava ela tava sempre ali, paciente:</i>
	<i>- Gente, calma! É assim mesmo, vamos falar e depois a gente conversar um a um! cada um tinha uma dúvida diferente e se alguém sabe uma coisa diferente e ela conversava também, procurava e tava sempre disponível. Com certeza, nisso aí,</i>

	<i>ela foi...</i>
EP1-K	<i>Não tem como a gente falar que foi direcionado, até mesmo no relatório. No relatório, ela mandou um modelo, bem direitinho do relatório, explicou cada passo do relatório, cada semana, como é que você tem que fazer e tudo mais. A questão do planejamento em todos os quadradinhos...</i>
EP1-Q	<i>Essa parte aqui em sala de aula, na universidade e no apoio fora foi bem positiva. Agora, o que deixou a desejar pra mim foi o tempo que ela não teve de ir me visitar na escola e eu já tinha alguns meses de experiência como professora, devido ter conseguido um emprego na época, mas eu quis fazer o estágio porque eu queria essa avaliação, eu queria saber como eu estava indo.</i>
PESQUISADOR	<i>Voce poderia ter sido dispensada, por sua experiência, mas você quis ouvir, quis ser avaliada...</i>
EP1-Q	<i>Quis ser, quis ver o que ela como orientadora ia dizer de mim e eu quis aprender nessa prática orientada, né? Porque até então eu tinha ido pra sala de aula sem nenhuma noção, sem praticamente nenhuma noção e fui me virando, então eu quis o estágio pra isso. Eu quero uma opinião, eu quero que alguém me veja atuando, pra dizer como eu estou. Pelo menos pra eu ter uma base...</i>
PESQUISADOR	<i>Alguém mais quer contar alguma experiência ou relatar alguma troca de experiência positiva ou não, durante o estágio?</i>
Alguns alunos	<i>Pode passar pro próximo ponto.</i>
PESQUISADOR	<i>Posso passar pro próximo então? Bom, então a terceira questão, ela diz:</i> <i>As disciplinas do curso de Letras proporcionam suporte pedagógico para atuação no estágio supervisionado?</i> <i>Como vocês veem essa formação oferecida, e esse conteúdo das disciplinas e o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa no estágio?</i>
EP1-J	<i>Eu vejo que tem muita carência ainda. Eu acho que antes de ir à prática, éee... deveria ter muito mais disciplinas antes disso. Tipo, é... a gente tem Literatura Brasileira, tem Literatura Portuguesa, mas não tem Literatura Potiguar, né? Nos nossos currículos. A gente tem uma disciplina, também de Libras, mas é só a fundamentação de Libras, não tem o curso completo, né? Então, nesse quesito a gente já está meio preparado, ou só um pouco preparado, né? Eu acho que deveriam contemplar mais disciplinas pra formação de professores, sem dúvida. Acho muito carente ainda, nesse sentido.</i>
EP1-K	<i>Em compensação, tinha algumas disciplinas que ajudaram muito. Por exemplo, a Didática, a disciplina de Didática me ajudou muito, a disciplina de Produção Textual me ajudou muito. Eu tenho noção do que é um resumo, o que é a questão da interpretação, como você pode interpretar um texto de um aluno, ou uma imagem, uma gravura, essas coisas. Então teve algumas disciplinas que ajudaram mais do que outras. Outras talvez ajudou no sentido assim de tá mais atualizada, não no sentido da didática em si e de como eu devo trabalhar, como, por exemplo, Fonética. Fonética é uma disciplina que é importante porque você começa a entender porque que o aluno, ele... fala diferente, que ele tem algum.. alguma dificuldade de falar algum som e você começa a entender isso de outra forma, mas não que aquilo ali vai, com isso você tem que trabalhar assim, e assim, com esse aluno. Não dessa forma. Me ajuda no sentido de eu saber que não existe essa dificuldade que a gente tem respeitar etc., mas não a didática de se trabalhar</i>
EP1-Q	<i>Eu concordo com EP1-K, mas eu vejo também, por exemplo, a disciplina de didática foi algo que ajudou muito, mas eu vejo que precisava ter um reforço a mais, ainda foi pouco, podia ter tido uma Didática dois, porque eu acho que só uma não foi suficiente, porque quando você vai dar uma aula de gramática, você pode estudar, você tem os livros, você tem todo aquele apoio teórico em casa pra você praticar e levar pra sua sala, mas uma didática, uma coisa, uma ideia de</i>

	<i>como você vai fazer naquela hora, como você vai agir, aqui você não tem, certo?</i>
EP1-J	<i>É pouco...</i>
EP1-Q	<i>Você tem ainda muitas leituras sobre didática, mas quando você conversa com alguém, como nós tivemos, né? Na disciplina com Cardênia. Quando a gente conversa, quando a gente vê, quando a gente troca essa ideia é mais importante. Você pode ter muita leitura, mas a vivência com o professor, né? Faz você ficar mais seguro.</i>
EP1-K	<i>É tanto que a gente quando vai planejar, onde é que a gente olha mais? Na internet. Se a gente tivesse tanta segurança ou se as disciplinas preparassem de uma maneira tão assim, forte, então a gente se sentia mais preparado pra planejar baseado nos livros, baseado em tal... é... é...</i>
EP1-J	<i>A gente ia procurar diretamente nos livros, né? Sem ter que recorrer à internet.</i>
EP1-K	<i>Sim, nos livros e acredito que a maioria, pra facilitar a questão de atividade, como trabalhar melhor... pode falar Ana...</i>
EP1-I	<i>Não, eu só queria acrescentar que o PIBID me ajudou muito, assim, no estágio, principalmente com produção textual, porque quando chegou lá, eu já tinha uma base de como trabalhar a produção textual, como corrigir e, inclusive, foi o que eu tratei no artigo. Então, assim, se todo mundo tivesse a oportunidade, assim, de ter mais base teórica, seria muito bom. Eu era uma das pessoas que vivia dizendo que a gente não aprendia nada aqui pra levar pra sala de aula, que a gente só ia aprender lá mesmo, mas foi totalmente diferente.</i>
PESQUISADOR	<i>Alguém mais?</i>
EP1-L	<i>Pra mim, o PIBID serviu nesse sentido também de perder a timidez, porque logo no início, que a gente ia pra sala, mesmo junto com o professor. No PIBID, o professor também fica com você, não pode dar aula, não pode ministrar uma aula, o professor é sempre presente. Isso aí pra mim foi bastante positivo. Eu não tive vergonha nenhuma</i>
EP1-G	<i>Outra coisa também... é que nesse período, né? Que a gente realizou o estágio. Eu acho que uma coisa que, eu acho que dificultou todo mundo, é.. foi o excesso de outras disciplinas,</i>
EP1-L	<i>É verdade!</i>
EP1-K	<i>Demais!</i>
EP1-G	<i>...porque sempre tinha trabalho, sempre tinha... e assim, a gente tinha que dar de conta de tudo. E eu acho que foi um dos problemas. E outra, eu acho que essa disciplina de estágio supervisionado deveria ser mais de um dia, deveria ter uma carga horária maior,</i>
EP1-J	<i>É, pelo menos uns dois dias já seriam...</i>
EP1-G	<i>...pra gente ter mais encontro com o professor, pra discutir...</i>
PESQUISADOR	<i>A ideia de disciplina, ou de olhar pras disciplinas enquanto suporte pedagógico pra o estágio de vocês... todo mundo se sentiu contemplado com a formação oferecida, com os estudos das disciplinas e o seu resultado na prática? Ou, houve, por exemplo, algum caso de conteúdos que vocês não tinham visto na faculdade, ou que sentiram dificuldade pra repassar com seus alunos, pra estudar com seus alunos?</i>
EP1-Q	<i>Pra mim, não!</i>
EP1-K	<i>Eu já senti.</i>
EP1-Q	<i>Eu acho que ter trabalhado nesse tempo.. foram três... dois anos e meio... Falando só sobre as mesmas coisas, sempre levando ao mesmo ponto: o comportamento em sala... em toda disciplina a gente conversa sobre isso, em toda disciplina a gente vê um pouquinho do que s deve ser feito em sala. Eu acho que isso deu uma segurança boa, não foi à toa não esse tempo inteiro em todas essas disciplinas. Cada uma deixou o seu ponto marcado...</i>

EP1-K	<i>Já pra mim, eu acho que na questão do ensino de gramática, pra mim, eu somente, eu não acho que a gente saia tão preparado pra ensinar gramática não...</i>
EP1-Q	<i>Mas eu acho que gramática você não aprende aqui...</i>
EP1-J	<i>Isso.</i>
EP1-Q	<i>Você aprende em sala. Você só aprende quando você estuda pra dar aquela aula, você... eu dou essa aula pela manhã...</i>
EP1-K	<i>Não. Eu falo da maneira como a gente pode ensinar a gramática em sala de aula.</i>
EP1-Q	<i>Isso aí já é a didática, né?</i>
EP1-K	<i>Isso, qual seria a melhor forma de ensinar gramática, porque a gente aprende de uma maneira lá, e a gente tem uma visão nova de didática, assim, de gramática, a gente tem que trabalhar assim, levando em consideração os textos, só que quando você chega lá na escola, que pega um professor como o meu que é bem tradicional, entendeu? Aí, por mais que eu tente inovar... aí não sei o quê... - Não, vamos inovar com textos? Aí ela: - Não, mas tem que trabalhar Adjunto Adnominal, pegando os exemplinhos lá! Ou seja, da maneira bem tradicional. E eu: -Valha meu Deus! Tenho que trabalhar... sabe? Assim, eu me vi despreparada nesse sentido, porque minha visão de trabalhar gramática era diferente, assim, do que a maneira dela. Eu acho que a gente sai um pouco...</i>
PESQUISADOR	<i>E nesse caso, a disciplina do curso não ofereceu um suporte melhor...</i>
EP1-K	<i>Nesse caso, eu acho! Pra mim, a disciplina de gramática. As outras, não! A questão de interpretação, de produção... de... as outras coisas, assim, de gêneros, literatura, não, muito bom, mas gramática, no meu caso, eu senti dificuldade.</i>
EP1-P	<i>Eu também tenho um pouco de dificuldade em produção de textos, porque a gente aprendeu... acho que... aqui, pra gente... é... pra gente fazer, não aprendeu pra ensinar. - Bom, quando vocês forem sala de aula, a realidade é essa e essa. E sugestões, não... a gente aprendeu a fazer resumos, é... foi basicamente isso na disciplina de produção de texto. Quando a gente chega na sala de aula que a gente vai... pega o livro didático e a gente vê aquela proposta, a gente fica: - Meu Deus, como é que esse menino vai saber escrever um artigo de opinião? Ele nunca ouviu falar, ele não conhece.. e sem falar que uns livros didáticos, é, que nem um que eu peguei, não vinha falando sobre o gênero. Lá no fim é que tinha a proposta de produção, mas já? Nem mostrou pro menino o gênero e ele já vai fazer? Como é que ele vai fazer? Entendeu? Aí claro que a gente é que tem que pensar, recorrer à internet, como é que vai dar essa aula e tudo, mas eu senti falta disso aqui.</i>
EP1-H	<i>Eu só achei que essa questão curricular teria que ser um negócio mais... mas que a teoria e a prática é uma diferença muito grande de percentual. Nós temos, o quê? 80% teoria... 90% teoria, 10 de prática; não tem uma proporcionalidade. Eu fiz um curso em Brasília, onde era 50% de prática e 50% teoria. A gente vem com um embasamento melhor, mas aqui tem teoria, teoria, teoria, e tanto assim de prática. Isso é incoerente.</i>
PESQUISADOR	<i>Mas nesse caso dessa teoria que é o foco da questão três, ela deu o suporte pedagógico?</i>
EP1-H	<i>Deu, as duas disciplinas que pra mim foram as principais: Didática e Produção Textual? Que me ajudou mais na hora.</i>
EP1-R	<i>Acho que pra um curso de licenciatura, teria que ter mais disciplinas pedagógicas. Por exemplo, uma disciplina de como lidar com um aluno deficiente, aluno cego, surdo... eu tinha uma aluna deficiente. Eu não sabia lidar com ela.</i>

EP1-Q	<i>Eu também acho que a parte das disciplinas que envolvem a Psicologia, muitas vezes, eu sinto dificuldade de entender o que o aluno passa. O contexto social dele, aquilo que ele pensa, o comportamento e aproveitar aquela forma que ele vem até a mim. Eu ainda me sinto insegura com isso. Eu não sei muito bem agir com essa parte psicologia. Eu fico até pensando.... “Valha meu Deus! Eu não sei educar!”, porque às vezes é muito difícil você, com os próprios filhos você sente isso, essa insegurança na hora de falar, você não sabe muito bem se comportar porque você não estuda tudo isso. A gente viu aquela parte de Psicologia aqui com Júlio, e ficou ali somente. Não é?</i>
EP1-H	<i>Pouco, né?</i>
EP1-Q	<i>É, e você, em sala de aula, você é o contato direto. É como EP1-P falou, você não é só professor, você não vai chegar lá, dar um assunto e ir embora. Você não vai fazer só isso. As crianças lhe levam a também interagir com o comportamento deles. Você tem que agir com aquilo.</i>
EP1-K	<i>É interessante que as disciplinas são voltadas pra que, como nós, como professores, devemos nos posicionar com os alunos, só que não tem disciplina que faça com que a gente entenda o comportamento dos alunos com nossas aulas, né? Por exemplo, como agir com aluno que é danado demais? Que lhe grita, que lhe responde. Como que a gente faz? A gente dá castigo? A gente tira ponto? Assim, como é que a gente deve agir? Eu acho que falta uma disciplina nesse sentido, assim, de ver como é que o professor deve agir em determinados comportamentos. Por exemplo, teve algumas coisas que eu nem sabia, tipo, teve um aluno lá que disse vários palavrões a uma professora, aí a professora disse que tinha um livro lá, que ela já tinha assinado esse livro, feito lá a ocorrência não sei quantas vezes e não sei o quê, e como é que age? Assim, eu acho que a gente é um pouco despreparado com relação a isso, né? Acho que deveria contemplar mais essas coisas assim...</i>
PESQUISADOR	<i>Ter disciplinas que ajudassem nesse tratamento com os alunos, com a questão da indisciplina do aluno.</i>
EP1-K	<i>Isso, como é que a gente deve agir...</i>
EP1-Q	<i>Porque uma palavra sua em sala de aula pra um aluno e muda tudo.</i>
EP1-K	<i>E é usado contra você.</i>
EP1-Q	<i>Usado contra você. Qualquer coisa que você falar, o aluno pode não saber nada, não saber escrever, não saber ler, mas ele sabe lhe julgar, ele sabe se você se comportar de forma errada, ele sabe se você tá se comportando, se você for inseguro, ele sabe; se você falar alguma coisa com ele, ele vai levar pra frente; entendeu? Então é esse comportamento que a gente fica a desejar, porque ninguém sabe ainda como agir...</i>
EP1-K	<i>Que eu acho que é o que mais choca.</i>
EP1-H	<i>Eu acho que é mais voltada pra graduação nossa firmação, do que pra licenciatura A estrutura interna tá mais pra graduação.</i>
PESQUISADOR	<i>Por causa de um conteúdo que é muito mais teórico do que prático?</i>
	<i>É! Seria mais pra você fazer revisão, você trabalhar com isso e não na docência propriamente dita. Eu acho que o curso deveria direcionar mais pra...</i>
EP1-Q	<i>Eu acho que as disciplinas pedagógicas deviam contribuir mais, se tivessem, né? Uma carga horária maior.</i>
PESQUISADOR	Mais alguém? Vocês querem dar uma pausa ou a gente continua?
Alguns alunos	<i>Continua...</i>
PESQUISADOR	<i>Bom, então a quarta questão diz o seguinte:</i> Durante o período de Estágio Supervisionado, você teve a possibilidade de aplicar a junção entre teoria e prática desenvolvida ao longo do curso? A gente

	<i>já meio que trouxe essa discussão agora há pouco, mas se alguém quiser relatar algum caso, por exemplo, contar uma experiência, fique à vontade.</i>
EP1-I	<i>É possível, mas é como a gente já tinha falado. A gente não tem base teórica em tudo. O que a gente tem, a gente levou. A bagagem que a gente tinha, a gente levou, a gente conseguiu passar, mas, tipo, não é são todos os aspectos que a gente domina, né?</i>
EP1-P	<i>Porque quando a gente chega na sala de aula, você vê que a realidade é outra, né? Você tava aqui, você tá pensando numa coisa, "Ah, quando chegar lá vou fazer isso isso e isso!", e quando você chega lá não é assim. A gente vê, pelo menos eu vi um atraso nos conteúdos, a gente prepara é, tem aula disso disso disso, e pra dar aula né? Só que a gente passa um conteúdo pros meninos, aí eles não acompanham o ritmo aí você vai meio que perdendo tempo nisso, então essa é também uma das coisas que, é diferente, né a gente tá na teoria, mas quando vai pra prática, a gente vê que precisa de mais teoria, de mais coisas, vê eu deixou muito a desejar</i>
EP1-Q	<i>Mas em muitos aspectos eu também acho que a teoria ajude, quando ela lhe dar dicas, principalmente, por exemplo, os PCN, quando você lê, você abre melhor suas ideias, você "Ah! Vou fazer por esse caminho!", e você vê que dá certo. Com as produções textuais, com... outro exemplo que eu vi também, com o uso de dicionários e tudo isso é que você vai aplicar, você vê que dá realmente certo, que pode ser, entendeu? Agora, tem os contratempos que as teorias, às vezes, não contempla.</i>
EP1-I	<i>Pronto, mas tem uma coisa, assim, que eu achei bem frustrante, que é questão da Literatura, que aqui a gente... nós lemos os livros, aí a gente faz uma resenha ou coisa do tipo, comenta o livro e lá, a gente tem essa dificuldade. Cadê o livro? Qual a leitura que a gente vai trabalhar? Como vai levar esse povo pra biblioteca, se quando a gente diz que vai levar pra biblioteca, o povo da escola diz logo assim: - Biblioteca? Vai fazer o que com esses meninos dentro daquela poeira? É uma coisa assim, sabe? Aí é uma coisa que... tardia. A gente vai trabalhar Literatura com eles tarde e eles não tão acostumados a ler a nada e você doido pra apresentar o que você gosta, o que você sabe e eles não estão dispostos porque também não tiveram oportunidade. Porque eu acho que eles gostam de ler sim, é tanto que eles leem Facebook, eles leem o que eles gostam, mas só que a gente também não tem esse suporte.</i>
EP1-Q	<i>Eles gostam de ser escutados</i>
PESQUISADOR	<i>Ou seja, em Literatura...</i>
EP1-I	<i>A gente não consegue levar a teoria pra sala...</i>
PESQUISADOR	<i>Em Literatura, especialmente, você teve dificuldade pelo nível de leitura que eles não tinham...</i>
EP1-I	<i>E também pela oportunidade deles...</i>
EP1-K	<i>De interesse também!</i>
EP1-I	<i>Por exemplo, uma biblioteca que não é organizada, os livros não são organizados, assim, de acordo com o... se é romance, se é uma reportagem. Lá não é organizado, entendeu? Os livros eram todos bagunçados. Como é que uma criatura daquela vai chegar na biblioteca se ele não sabe nem por onde começar? Entende? É muito raro um aluno que entra lá e diz assim: Ah, eu gosto desse tipo de livro aqui. É raro!</i>
EP1-J	<i>Não tem a prateleira divisória, né? Com cada tipo de...</i>
EP1-I	<i>Aí, por exemplo, você quer trabalhar uma literatura, um texto com ele, mas você não tem quantidade de livro suficiente pra levar e dizer: "Ó, vamos ler tal capítulo e começar a leitura!", não tem. Aí você fica meio assim, porque aqui a prática é diferente, aqui na UERN. A gente lê, a gente discute, é diferente. Aí você quer fazer</i>

	<i>tudo isso lá e não consegue.</i>
PESQUISADOR	<i>Lá não deu pra fazer isso e você também não teve uma orientação de como...</i>
EP1-I	<i>Uma orientação de como trabalhar nessa situação!</i>
EP1-K	<i>Na verdade, o estagiário, ele tem muita dificuldade também com ele. Por exemplo, a gente aprende a questão de leitura, como é que trabalha com leitura, lindo, né e tal?! Só que lá, a cultura da escola não é de leitura, eles não têm aula de leitura, eles não têm uma professora que estimule ele a ler, por exemplo, na minha escola, eles iam pra biblioteca quando estavam de castigo. Quando o aluno chegava lá, não trazia, por exemplo... eu fiquei besta... o aluno não trouxe o livro didático, aí "Você vai ficar de castigo, na biblioteca! Vai ler aqui esse livro ó...". Aí ficava lá o menino, com cara de choro, não sei o quê, lendo... Aí como é que você agora, vai pegar o livro.. "Ah, pessoal"... Por mais que você prepare uma aula bem divertida, não sei o quê... "Vamos ler aqui uma crônica pequenininha", não sei o quê... Eles não querem ler, porque não está no costume deles ler. Aí é isso também que eu acho que é contra o estagiário, porque você vai... você não tem autoridade de dizer assim, lá, vocês vão, eu vou fazer isso aqui com vocês, vai ter que dar... não...</i>
EP1-J	<i>Ou seja, o aluno ele entra na biblioteca por um motivo negativo, não é? E tipo assim, ele já entra – "Já to aqui de castigo! – Já entra mal, não entra no intuito de leitura. Aí chega o professor, todo animado na sala, querendo ensinar o aluno a ler. Aí, assim, ou a gostar de ler. Ele nem gosta e acho que já nem se identifica por conta desse processo. Ele teve uma experiência negativa, ele liga isso logo à leitura. Aí eu acho que fica mais difícil ainda.</i>
EP1-P	<i>Sem falar que nesse caso já associou-se a biblioteca ao lugar do medo, o quarto escuro, né? "Vai ficar de castigo na biblioteca"... o menino não quer mais nem ouvir falar em biblioteca...</i>
EP1-K	<i>Olhe, no meu caso, a disciplina de Leitura ajudou. Em que sentido? Quando eu vi que eles tinham muito problema nesse sentido, aí as aulas de leitura que nós tivemos... se discutiu muito essa questão de, assim, se o aluno tiver a oportunidade de escolher o que lê, ele vai se interessar melhor. Então foi isso que eu fiz. Eu queria trabalhar crônicas e levei vários livros de crônicas diferentes, com várias temáticas, e meu objetivo era que cada um escolhesse o que mais lhe interessava. Então eu vi que dessa forma, eles se interessaram mais. E isso eu vi aqui, na disciplina.</i>
PESQUISADOR	<i>Ou seja, a teoria vista na aula de Leitura lhe ajudou em sua prática no estágio.</i>
EP1-K	<i>Isso. Foi isso.</i>
EP1-I	<i>Assim, o que eu levei, assim, pra poder estudar com literatura foi mais por imitação do que por teoria, porque, por exemplo, eu via como é que meus professores trabalhavam aqui. Então foi mais ou menos o que eles fizeram que eu tentei fazer lá, mas ainda ficou faltando alguma coisa.</i>
EP1-J	<i>Também usei essa tática!</i>
EP1-Q	<i>É, não no estágio, mas antes disso, nessa experiência que eu tive, eu usei muito o método que os professores usavam... a gente meio que imita, né? O 'como' eles fazem e fazemos lá também... e eu vi que deu certo.</i>
EP1-R	<i>É que tem também um outro ponto, um outro lado da moeda, que tem disciplinas que não ajudam em nada no estágio, principalmente no curso de licenciatura, que eu acho que eram pra tá num Letras – Bacharelado... Sociologia da Linguagem, Filosofia da Linguagem, algumas Linguísticas que... são um conhecimento teórico da gente que não nos ajuda em quase nada mesmo no estágio. Chega na sala de aula e quiser usar esse conhecimento, não tem como aplicar o conteúdo.</i>
PESQUISADOR	<i>Quais disciplinas então que são mais significativas nessa prática?</i>
EP1-K	<i>Todas as disciplinas que envolve a parte de como a gente poderia trabalhar em</i>

	<i>sala de aula ajudam mais, por exemplo, essa de Leitura, Didática, Produção; que são coisas que a gente pode aplicar em sala de aula ajudam mais. Essas mais teóricas, não sei o quê, falando de... não sei o que lá... é muito bonito mas que não tem utilidade. Acho que todas as disciplinas que tem como a gente ler a teoria e dizer assim: “Ah de Leitura tem como a gente trabalhar assim, assim... A de Produção, a gente vê várias formas de produção; Gêneros, não a gente pode trabalhar vários gêneros: crônicas, não sei o quê, não sei o que lá, música, não sei o que lá, aí é outra visão que a gente tem..</i>
EP1-R	<i>Eu acho que essa disciplina que tá como optativa, Literatura Infanto-juvenil, era pra tá na grade...</i>
EP1-I	<i>Essa... é... justamente. Olha a nossa formação didática é tão pouca e tão desvalorizada que quando o professor quer crescer na área, é muito raro ele ir pra uma especialização em Didática, ele vai pra uma de Linguística, uma científica mesmo, porque ele vai trabalhar cientificamente mas não vai mais pra sala de aula. Ele vai crescer assim, na universidade, vai ser professor da universidade, mas não vai pro campo de Fundamental e de Ensino Médio não. É como se ali fosse estagnado, aqui você não cresce mais não tem mais oportunidade, é tempo perdido...</i>
PESQUISADOR	<i>Dois mundos distintos</i>
EP1-I	<i>Dois mundos distintos</i>
EP1-P	<i>Mas eu acho que por outro lado também não dá pra descartar essas disciplinas, pelo menos algumas, como por exemplo, como a gente viu em Fonética e Fonologia, né? Que é uma disciplina que a gente viu agora. A gente vê que assim não tem um... não é uma coisa pra gente trabalhar diretamente em sala de aula, mas é uma disciplina que vai ajudar a gente a conhecer melhor o aluno, identificar aqueles erros, aqueles desvios ortográficos, se ele tem, pra gente entender, como é, porque aquilo tem um motivo que não é simplesmente porque o menino é desatento e tem sim um motivo pra ele errar e a gente entender melhor e daí facilitar pra eles e pra gente vê e procurar outras maneiras, né? Então tem um lado positivo e tem um lado negativo.</i>
PESQUISADOR	<i>Certo, mais alguém quer falar dessa junção entre teoria e prática desenvolvida ao longo do curso?</i>
EP1-K	<i>Só acho que deveria melhorar...</i>
EP1-I	<i>Eu puxo a sardinha de novo pro PIBID, porque eu acho que é o melhor...</i>
PESQUISADOR	<i>O PIBID aproximou essas duas, a teoria e a prática?</i>
EP1-I	<i>É, aproximou. Inclusive aproxima tanto o graduando quanto o professor da escola, porque o professor sai da escola pra voltar pra universidade e ele tem esse contato com a teoria</i>
EP1-Q	<i>E o PIBID tem uma vantagem – Eu só participei de duas reuniões, mas eu já percebi – o PIBID vai lentamente, ele forma o aluno lentamente, ele não lhe assusta, ele não chega e “Pegue a sala de aula pra você”. Não, ele chega assim, ele chega aos poucos...</i>
PESQUISADOR	<i>É um processo mais...</i>
EP1-Q	<i>É um processo mais lento..</i>
Mestando	<i>Menos agressivo.</i>
EP1-Q	<i>Menos agressivo. É isso!</i>
EP1-I	<i>Todo mundo deveria entrar pro PIBID.</i>
EP1-Q	<i>O aluno chega lá devagar, não é? Pelo que a gente viu na apresentação do PROJETO</i>
PESQUISADOR	<i>Vocês são alunos PIBIDIANOS? Desculpe atrapalhar...</i>
EP1-Q	<i>É! Eu e EP1-K, nós só fomos a duas reuniões.</i>
EP1-I	<i>Nós somos participantes mais antigos.</i>

EP1-Q	<i>É que eles não querem assustar o aluno, não querem tirar ele de lá. Eles querem você pra professor, então eles pegam, assim, pelo braço mesmo e trás: - Olha é por aqui, vá devagar!</i>
EP1-K	<i>Eles estimulam</i>
EP1-Q	<i>Aos poucos, e estimulam muito! Lá eles também trabalham muito essa parte didática e é o que a gente se torna muito ansioso em saber, porque a gente tá chegando agora no mercado, né? E nós queremos fazer diferente e a gente tem meio que muita energia ainda pra isso, entendeu? Então é disso que a gente gosta, de saber como fazer de maneira divertida, que os alunos querem assim.</i>
EP1-I	<i>Pois é! Tem que aumentar o PIBID.</i>
EP1-Q	<i>E a bolsa também!</i>
Todos	<i>(Risos)</i>
PESQUISADOR	<i>Mais alguém? ... E agora vem a última questão então, né? E diz o seguinte: Você se sente apto a atuar como professor de Língua Portuguesa, a partir da prática curricular desenvolvida nos estágios supervisionados?</i>
EP1-K	<i>Eu ainda totalmente não! Eu acho que no Estágio 1 foi um baque assim. É uma coisa assim que eu achei muito bom, muito bom a primeira experiência, mas eu achei tudo muito impactante. Eu acho que talvez depois do segundo estágio que concretiza, assim. Eu acho que a gente fica mais calmo, nossa forma de ver o estágio é mais calmo. A gente já sabe como é que vai esperar, a gente já sabe como é que funciona a escola, a gente já sabe como é que os professores podem nos receber, como é que é a questão dos alunos em nos receber, em nos tratar. Então eu acho que é mais calmo. O primeiro eu acho que ainda não... não... eu, no meu caso, eu não me vejo assim, você tá preparado agora só por causa desse primeiro estágio? Não, eu não me vejo ainda. Talvez no segundo...</i>
EP1-J	<i>Concordo com Day nesse sentido de que o segundo vai acrescentar muito mais, né? Vai preparar mais, conseqüentemente. Mas assim, se hoje eu tivesse já que ensinar, como eu tratei as minhas aulas todas sozinha, em sala, e tive êxito nessas aulas, eu faria numa boa, eu lecionava numa boa. Mas, com certeza, a partir do próximo estágio e até o final do curso, a gente vai ter um preparo muito... né? Muito mais abrangente, vai ser melhor. Mas eu me sinto preparada sim.</i>
EP1-P	<i>Eu também ainda não me sinto preparada totalmente não, mas eu acho que, talvez, a partir do estágio 2, né? Que a gente vai ter mais essa experiência pra acrescentar e tudo. Mas eu acho que não. Mas, assim, eu acho que é importante a gente saber, ter consciência que a gente não vai sair daqui professores em excelência, que é o dia a dia em sala de aula, a experiência que vai ensinar a gente mesmo a lidar com a situação... acho que é isso.</i>
PESQUISADOR	<i>Você conseguiria dizer o que é que lhe falta na sua formação pra que se sinta mais segura na profissão?</i> <i>Eu acho que é isso, é experiência mesmo, dar mais aula, estudar mais, né? Porque a gente teve... eu tive experiência num estágio, foi um mês, porque eu peguei duas turmas, então foi menos tempo ainda, mas eu acho que é isso, mais tempo em sala de aula pra mim poder ver mais conteúdo, trabalhar mais, ver onde é que eu tô errando e assim, ver que eu fiz dessa forma e o menino não aprendeu, como é que eu vou fazer pra conseguir que o menino aprenda? E como é que eu vou fazer da próxima vez? Pra tá sempre conseguindo com que eles aprendam mais, que eles desenvolvam mais, porque é nossa responsabilidade. Eu tava pensando assim... Meu Deus do céu, vou ser professora! Imagina a responsabilidade com aquele menino. Se eu ensinar e ele não aprender? Ele vai passar e... e a culpa vai ser minha de ele não ter aprendido. Então é uma responsabilidade muito grande.</i>

	<i>Eu acho que é com a experiência mesmo.</i>
EP1-K	<i>A experiência, eu acho que acalma e dá segurança. Coisa que no nosso primeiro estágio, a gente ainda não tem. A gente é muito inseguro ainda, muito solto e, no segundo estágio, eu acho que vai dar mais... não que, se fosse pra dar aula, eu daria aula, mas dizer que eu... “Não, tô muito segura pra dar aula”, eu vou tá mentindo. Eu ia dar aula com aquele friozinho... aquele... e tem alguns assuntos que, com certeza, seriam bem melhor que outros, né? Mas eu acho que no segundo vai ser melhor.</i>
EP1-I	<i>Eu acho assim, eu acho que já tenho coragem o suficiente porque eu acho que é isso que determina a segurança pra ser um bom professo ou não, é você ter coragem. Porque, às vezes você não sabe, por exemplo tem muitos conteúdos que eu não domino, mas se amanhã eu tenho aula, então eu tenho que planejar essa aula e amanhã eu tenho que dar uma boa aula e pra isso eu tenho que ter coragem. Então, assim, enfrentar a situação – Ah! Eu errei, mas amanhã vou fazer direito, mas vou tentar de novo e assim a gente vai se formando. Não é assim do dia pra noite, mas..</i>
EP1-G	<i>Até então, eu também não me sinto preparado pra dar aula. Vamos supor que eu saia daqui amanhã e tenha que ir à sala de aula. Eu não me sinto preparado pra totalmente ministrar, agarrar uma turma e ensinar.</i>
PESQUISADOR	<i>Você consegue dizer o que é que lhe falta?</i>
EP1-G	<i>Mais experiência. Acho que a gente se constrói com experiência.</i>
PESQUISADOR	<i>Em termos de teoria?</i>
EP1-G	<i>Também.</i>
PESQUISADOR	<i>Também? Você acha que é deficiente? Que precisa de mais?</i>
EP1-G	<i>Precisa de mais</i>
EP1-R	<i>Pra todo mundo, falta experiência. Não tem como... É assim, um diamante bruto, né? Precisa ser lapidado, mas ele não deixa de ser um diamante, então eu acho que o estágio, a gente se toca assim, não eu sou bom em tal, não eu sou bom professor... e encontra vocação, entendeu? Nossa! A gente encontra o nosso lugar no mundo. Tipo assim, eu fui feito pra isso, por mais que não eu não tenha experiência, por mais que dá medo e tudo, vai superando, mas... “- Não, eu sou professor!”, ou não né? Se ele se encontrou, “sou um professor ou não”, no estágio.</i>
EP1-H	<i>Eu acho que meu conhecimento tá muito solto. Não tem nada amarrado ainda. É questão de conteúdo mesmo pra dar aula e dominar o assunto. Num ficou focado. Tá um pouco solto, isso vai ser condensado, estruturado, montado um esquema pra gente poder dar uma aula respaldado nessa teoria. Acho que não tá legal ainda.</i>
EP1-L	<i>Eu acho que precisa ainda de, como já falaram, de muitas disciplinas pedagógicas que ajudem o professor a se capacitar mais e saber, aprender mais. Eu acho que necessita muito ainda no curso.</i>
EP1-H	<i>Agora, Deusdete, só completando aí. Eu acho que essa parte aí, não é da instituição, é nossa. É a gente que tem que estudar agora.</i>
EP1-Q	<i>É eu também acho.</i>
EP1-H	<i>A gente recebeu o caminho, as orientações. Agora, cabe a gente fazer essa outra parte!</i>
EP1-Q	<i>Eu acho que tem a nossa parte.</i>
PESQUISADOR	<i>Então vocês acham que essa formação não é da responsabilidade somente da universidade.</i>
Alguns alunos	<i>Não, não!</i>
PESQUISADOR	<i>Todos concordam?</i>
Alguns alunos	<i>Com certeza!</i>

EP1-P	<i>Não é por que a gente tem que dar uma aula de gramática e foi a graduação que não me ensinou bem. Não, até porque eu já tinha que ter chegado na graduação com esse conhecimento aqui, né? Era prévio pra o que eu tinha que ver lá. Agora, se eu vou dar aula sobre isso aqui, eu vou aprender a dar aula da melhor maneira pros meus alunos aprenderem e pronto.</i>
EP1-Q	<i>No meu caso... como eu já ensino, né? Eu não posso dizer que não me sinto. Mas se eu antes, uns três meses do estágio, foi quando eu recebi o convite de ir trabalhar e eu não me vi na qualidade de dizer que não, porque eu não me sentia preparada. Eu preferi enfrentar, mas pra isso, eu tive que ficar presa às apostilhas da escola, os livros... fique planejando, fiquei enlouquecida. Eu trabalhava só à tarde. Eu via que eu tinha que acordar cedo pra planejar, pra saber por que naquela aula eu precisava saber de tudo que eu ia falar ali. Eu me vi nessa responsabilidade. Eu acho que não é a faculdade que me dá isso. Isso tem que vim de mim, porque pra ir pra sala de aula, todo mundo vai, todo mundo tem essa coragem. Mas nós temos que ter essa responsabilidade e isso não vem da faculdade, vem de nós. Então acho que com o estágio e com toda a carga que eu venho trazendo durante esse tempo, eu me sinto assim. E eu vejo que você... se você quiser, você só vai ser professor se você realmente gostar daquilo, como EP1-R falou, você nasceu pra isso, aí se você acha que nasceu pra isso, então você vai lá e faz. E, cada dia que se passa, você faz melhor ainda, se você gosta...</i>
EP1-K	<i>Se você se preocupa quando não dá...</i>
EP1-Q	<i>Você se preocupa, você quer dar sua melhor aula, todo dia você faz isso. Todos os dias, eu vejo que de manhã eu dou uma aula, mas pela tarde sai muito melhor, porque eu tô fazendo aquilo de novo. Eu vou vendo o que eu errei e o que eu não gostei e vou ajustando. E acho que isso parte de você. Não é a universidade que lhe dá, mas ela faz a parte dela, mas você também tem que querer e gosta muito.</i>
EP1-P	<i>É um compromisso (né) que você assume em dizer: eu vou fazer</i>
EP1-K	<i>É muito abrangente.</i>
EP1-I	<i>É assim. Você vai dos extremos... você vai de uma aula, assim, péssima a uma aula maravilhosa. Aí, você vai do choro ao sorriso.</i>
EP1-Q	<i>É. Eu tive colegas no trabalho que diziam: - É porque você tá chegando agora! Mas eu gosto de tá na escola. Eu gosto. Eu vejo e fico falando: - não, eu não vou faltar o trabalho, eu não vou! Porque já tivemos essa discussão em uma viagem e tudo.. eu tava falando .. eu não vou faltar, porque eu acho que é o meu compromisso. Se eu não tenho, quem vai ter? Eu não vou. Eu gosto de tá lá!</i>
PESQUISADOR	<i>Bom, mais alguma consideração sobre atuar como professor de Língua Portuguesa e a formação recebida aqui?</i>
EP1-J	<i>É, experiência é fato aqui que nós ainda não temos. Acho que nem o começo dela, mas essa busca, como EP1-Q falou, em casa, tem que ter, o compromisso tem que ter, a responsabilidade, a consciência de que você está lidando com pessoas, né? Pessoas também em formação, né? Mas assim, tem que vim muito da gente mesmo, tem que partir pra pesquisa e buscar melhoras todos os dias. Meu ponto de vista é esse.</i>
EP1-K	<i>E eu acho que o professor tem que tá sempre se atualizando, assim, sempre em busca de novas formas, novas metodologias, de novos conceitos, de participar de congressos, participar de... achar que isso é importante, entender que isso é importante, não ficar naquela mesmice, que o cansa...</i>
EP1-I	<i>Até porque se você não acha importante, que dirá o seu aluno, ele que não vai achar.</i>
EP1-K	<i>O professor tem que se preocupar com isso: eu vou ter que me preparar da melhor</i>

	<i>forma pra capacitar aquele aluno da melhor forma. Talvez até de uma forma que a gente próprio não foi, não teve essa oportunidade. Tipo assim, eu queria, se eu tivesse um filho, eu queria que a professora do meu filho fosse assim, pronto! É a maneira como a gente quer ser, assim..</i>
EP1-J	<i>Assim, você tem que dar valor à profissão, se dar o valor, né? Pra o aluno perceber isso e você também. Uma das nossas professoras de Didática, ela sempre vinha bem arrumada pra sala, né? A gente percebia isso e comentava que ela vinha arrumada, sempre cheirosa e aí a gente comentou isso com ela e ela disse: - Olha, na minha casa, às vezes, as pessoas falam assim: - Por que você vai tão assim, tão arrumada? Porque você vai dar aula? – sim, eu vou dar aula, mas eu gosto de dar aula, é o meu trabalho. Você vai pro seu trabalho no banco, ou seja, em qualquer lugar vai arrumado, à sala de aula eu também vou arrumada, né? E o aluno vê aquilo e ela contou inclusive testemunhos de quando ela teve dando aula em comunidades carentes, aí os alunos comentavam isso também, os alunos pequeninhos e ela deu exemplo de que o aluno falou que a professora deles só andava com a alça do sutiã suja (risos). Até hoje eu não esqueci disso, entendeu? Então eu acho que até isso é uma forma de você se valorizar também e o aluno, acho que ele se integra até aí, percebe o valor dessa profissão. Eu acho que facilita.</i>
EP1-K	<i>É aí onde a gente vê o quanto é amplo essa profissão de professor. Não é só a gente preparar aquela aulinha e vai lá e ministra. Você se preocupa com o conteúdo, você se preocupa como... aquele... a melhor forma de passar aquele conteúdo. Você se preocupa se um aluno que tá lá não se interessou pela sua aula e você vai ter que tentar fazer uma aula praquele aluno, tentar trazer aquele aluno... é mui... você tem que se preocupar se aquele aluno tá passando por algum problema, entender aquele aluno. É muito...</i>
EP1-Q	<i>Muito complexa!</i>
EP1-K	<i>É muito rica, é uma profissão muito, muito rica!</i>
EP1-I	<i>Eu não sei quem foi que disse na sala, eu não sei se foi você ou se foi Franceliza que é assim – “Você não sabe de tudo, mas se o aluno perguntar a você, diga a ele que vai trazer a resposta amanhã e traga a resposta amanhã” -</i>
EP1-I	<i>Isso ficou na minha cabeça até hoje. É uma das coisas que eu levo pro resto da vida. Se perguntar e eu não souber, mas eu trago a resposta amanhã. E no outro dia, você dá a resposta, entendeu?</i>
EP1-L	<i>Foi Deusdete!</i>
EP1-J	<i>Assumir o compromisso com o aluno e o aluno vê esse comprometimento, o retorno, né? O aluno tem que ver o seu retorno com ele.</i>
EP1-Q	<i>Tem que ver o seu compromisso com a turma pra ele poder seguir aquilo, porque se o professor é relapso, o aluno não vai se preocupar, nem vai ser responsável, né?</i>
PESQUISADOR	<i>Que ótimo! Que bom ouvi-los. Muito bom mesmo! Acho que vocês estão num caminho muito bem trilhado e que vocês vão ser grandes professores. Pra que a profissão lhes dê esses ideais todos os dias, todas as vezes que vocês entrarem em sala de aula. Muito obrigado a todos!</i>
EP1-J	<i>Obrigado a você</i>
Alguns alunos	<i>(Risos)</i>

8. ANEXOS

ANEXO 1

Curso:	[100320-1] Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) - Licenciatura
---------------	--

Matriz Curricular: 2007.1 [Válida para ingressantes a partir de 2007.1]

Campus/Cidade	Campus Central - Mossoró
----------------------	--------------------------

Faculdade Faculdade de Letras e Artes - FALA

9.

Obrigatórias:	2970 horas
----------------------	------------

Optativas: 120 horas

Ativ. Complementares:	200 horas
------------------------------	-----------

Total a integralizar: 3290 horas

Eletivas:	240 horas
------------------	-----------

Código	Disciplina/Atividade	CH	Aplicação	Situação
--------	----------------------	----	-----------	----------

01º Semestre

0402020-1	Fundamentos da Língua Inglesa	60	Teórica	Obrigatória EM
0401089-1	Língua Brasileira de Sinais	60	Teórica	Obrigatória EM

0402010-1	Linguística I	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401059-1	Metodologia do Trabalho Científico	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401033-1	Produção Textual	60	Teórica	Obrigatória	EM

02º Semestre

0401042-1	Argumentação	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0702018-1	Filosofia da Linguagem	60	Teórica	Obrigatória	EM
0402011-1	Linguística II	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0701032-1	Sociologia da Linguagem	60	Teórica	Obrigatória	EM
0402012-1	Teoria da Literatura I	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401035-1	Tópicos de Gramática do Português	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM

03º Semestre

0402164-1	Língua Latina	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401036-1	Morfossintaxe I	60	Teórica	Obrigatória	EM
0301017-1	Psicologia da Educação	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0402127-1	Sociolinguística	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0402013-1	Teoria da Literatura II	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM

04º Semestre

0401039-1	Diacronia do Português	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0301038-1	Didática Geral	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0401015-1	Literatura Brasileira I	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401012-1	Literatura Portuguesa I	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401037-1	Morfossintaxe II	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402065-1	Psicolinguística	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

05º Semestre

0401041-1	Didática da Língua Portuguesa	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0301014-1	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401016-1	Literatura Brasileira II	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401013-1	Literatura Portuguesa II	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401038-1	Morfossintaxe III	30	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401040-1	Semântica	60	Teórica	Obrigatória	EM

06º Semestre

0402108-1	Análise do Discurso	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0401027-1	Fonética e Fonologia I (Português)	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0401080-1	Leitura	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM
0401017-1	Literatura Brasileira III	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401014-1	Literatura Portuguesa III	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0401079-1	Prática de Ensino I (Português)	210	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

07º Semestre

0401093-1	Estilística	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401018-1	Literatura Brasileira IV	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0401082-1	Prática de Ensino II (Português)	210	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0401083-1	Seminário de Monografia I (Português)	120	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

08º Semestre

0402019-1	Fundamentos da Língua Espanhola	60	Teórica	Obrigatória	EM
0401031-1	Seminário de Monografia II	120	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

Outros Componentes

0401043-1	Análise do Conto	30	Teórica	Optativa	EM
0401007-1	Ciências do Léxico	60	Teórica	Optativa	EM
0401109-1	Descrição do Português Falado	30	Teórica	Optativa	EM
0401006-1	Dialetoлогия	60	Teórica	Optativa	EM
0401019-1	Estudos de Letramento I	30	Teórica	Optativa	EM
0401020-1	Estudos de Letramento II	30	Teórica	Optativa	EM
0401022-1	Gêneros Textuais	60	Teórica	Optativa	EM
0401029-1	Leitura	30	Teórica	Optativa	EM
0401002-1	Leitura Orientada I	60	Teórica	Optativa	EM
0401003-1	Leitura Orientada II	60	Teórica	Optativa	EM
0401004-1	Leitura Orientada III	60	Teórica	Optativa	EM
0401005-1	Leitura Orientada IV	60	Teórica	Optativa	EM
0401008-1	Linguística Aplicada	60	Teórica	Optativa	EM
0401010-1	Linguística Funcional	60	Teórica	Optativa	EM
0401009-1	Linguística Textual	60	Teórica	Optativa	EM
0401104-1	Literatura de Cordel	30	Teórica	Optativa	EM
0401050-1	Literatura de Cordel	60	Teórica	Optativa	EM
0402133-1	Literatura Hispano-Americana II	60	Teórica	Optativa	EM

0401051-1	Literatura Infanto-Juvenil	60	Teórica	Optativa	EM
0402032-1	Literatura Latina	60	Teórica	Optativa	EM
0401086-1	Literatura Potiguar	30	Teórica	Optativa	EM
0401068-1	Literatura Potiguar	60	Teórica	Optativa	EM
0401011-1	Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa	60	Teórica	Optativa	EM
0402112-1	Música e Ensino de Línguas I	30	Teórica	Optativa	EM
0401087-1	Produção Textual II	30	Teórica	Optativa	EM
0401073-1	Redação Empresarial	60	Teórica	Optativa	EM
0401049-1	Seminário de Música e Literatura	60	Teórica	Optativa	EM
0401108-1	Teatro Brasileiro I	30	Teórica	Optativa	EM
0401069-1	Teatro Brasileiro I	60	Teórica	Optativa	EM
0401112-1	Teatro Brasileiro II	30	Teórica	Optativa	EM
0401088-1	Tópicos de Gramática II	30	Teórica	Optativa	EM
0401065-1	Tópicos Especiais: Estilística	60	Teórica	Optativa	EM
0401064-1	Tópicos Especiais: Semântica	60	Teórica	Optativa	EM
0402166-1	Tradução I (Inglês/Português)	30	Teórica	Optativa	EM

ANEXO 2 – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO I E II



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PRO-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO - PROEG

Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.

CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR - PGCC⁵

I – IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Natureza do componente:

() Disciplina () Atividade de prática⁶ (X) Estágio Supervisionado Obrigatório
() Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Disciplina: Prática de Ensino I (Português) **Código:** 0401079-1 **Créditos:** 14 **Carga Horária:** 210

Pré-requisito: (Todas as disciplinas até o 5º período) **Curso:** Letras (L. Portuguesa – 6º Período)

II – EMENTA

Vivências de atividades docentes no Ensino Fundamental, compreendendo as fases de diagnóstico, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

III – OBJETIVOS

- ⇒ Possibilitar ao aluno a aplicação e adequação dos conhecimentos técnico-científicos e metodológicos necessários ao processo de sua formação profissional.
- ⇒ Proporcionar ao aluno experiências prático-teóricas com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas requeridas ao profissional de letras.
- ⇒ Promover a articulação entre a formação técnica e prática pedagógica com vistas ao exercício da função docente.

⁵ Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico do curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RGC - Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

⁶ Art. 28 Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores

IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

1. **O estágio supervisionado e os diplomas legais**
 - 1.1 A nova LDB e a prática de ensino
 - 1.2 Resolução 06/2015 e a Prática de Ensino na UERN.
2. **O ensino de Língua Portuguesa**
 - 2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental
 - 2.1.1 Concepção de ensino-aprendizagem
 - 2.1.2 Objetivos do Ensino Fundamental
 - 2.1.3 Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental
3. O texto como unidade de ensino
 - 3.1 A interação na sala de aula de Língua Portuguesa
 - 3.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua materna
 - 3.3 Prática de produção de textos orais e escritos
 - 3.4 A gramática e o ensino de língua materna

UNIDADE II

1. **As fases do Estágio**
 - 1.1 A execução do planejamento
 - 1.2 O plano de aula
 - 1.3 Avaliação do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: investigação de uma situação-problema constatada no campo de estágio.

UNIDADE III

1. Elaboração do relatório final (Estrutura do relatório)
2. Seminário de avaliação

V – METODOLOGIA

Os encontros serão ministrados a partir de aulas expositivas, sendo desenvolvidas atividades de leitura, discussões e produções de textos com base em roteiros, trabalhos individuais e grupais; pesquisa que permitam reflexões sobre práticas da sala de aula no ensino de língua portuguesa e acompanhamento do aluno no campo de estágio.

V – PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

A avaliação dar-se-á mediante o engajamento do(a) aluno(a) nas atividades propostas, considerando também:

- ⇒ Verificação das atividades de planejamento
- ⇒ Avaliação da prática docente pelo professor cooperador e pelo supervisor de estágio
- ⇒ Análise do relatório
- ⇒ Seminário de avaliação

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Básica:

BATISTA, A . A . G. **Aula de Português:** discurso e saberes escolares. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. LDB 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/02. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos.** Brasília: 1997.

CHIAPPINI, L. (coord. Geral) e GERALDI, J. W. **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____ (coord. Geral) e CITELLI, A. (coord.). **Aprender e ensinar com texto escolares.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____ (coord. Geral); NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

Aprovado pela Comissão do PPC em ____/____/____

Deusdete Fernandes Pimenta Júnior

(Professor)

Presidente da Comissão do PPC