

Formando o professor reflexivo – análise da própria prática docente por estagiários do curso de Letras

Resumo

Neste estudo analisamos como o licenciando reflete sobre sua prática docente durante o estágio de regência de turma. Embasamo-nos em autores como Diniz-Pereira (2010), Santos e Lonardoni (2001), Silveira (2011), Garcia (2010) Siqueira e Messias (2008), que adotam o conceito de epistemologia da prática e veem estágio como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Fizemos uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva e interpretativa. Obtivemos os dados mediante gravação e registro em diário de pesquisa dos relatos feitos pelos licenciandos no encerramento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3 (regência de turma do ensino fundamental 2), do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Os resultados mostraram que: (a) questões emergenciais da escola acabam por tirar o foco dos estagiários daquilo que os constitui como professores de português; (b) os licenciandos apresentam dificuldades quanto à elaboração didática dos conteúdos específicos da sua área de formação; (c) o estágio foi confirmado como um importante momento de reflexão sobre a prática docente; (d) o professor supervisor tem papel expressivo na orientação da prática do estagiário e na constituição da sua identidade profissional.

Palavras-chave

Formação de professores, professor reflexivo, estágio, licenciatura em língua portuguesa

Abstract

In this study we have analyzed how under graduation students reflect upon their teaching practices during their probation period. We have based our studies in the light of Diniz-Pereira's (2010), Santos and Lonardoni's (2001), Silveira's (2011), Garcia's (2010) Siqueira and Messias' (2008), whose theories embrace the concept of practice epistemology and regard the probation period as a privileged space of articulation between theory and practice. We have performed a quanti-qualitative, descriptive and interpretative research. Our data was obtained through recording and registration, in research log books, of the reports written by the under graduation students at the end of Portuguese 3 Supervised Curriculum Probation discipline (student teaching at Fundamental School 2), from the Bachelor Degree Course of Portuguese Language of UFPE. Results showed that: (a) school emergency issues take the focus out of the probationers from what makes them Portuguese teachers; (b) the under graduation students present difficulties regarding the didactic elaboration of the specific contents of their educational area; (c) the probation period was proved to be an important reflection moment about the teaching practice; (d) the supervisor professor has an expressive role in guiding the probationer practice and in the constitution of his/her professional identity.

Key-words:

Teachers Education, Reflective Teacher, Probation Period, Bachelor Course in Portuguese Language

Introdução

Ao questionar o legado histórico de que a teoria é considerada mais relevante do que prática, os estudos mais recentes apontam para a necessidade de se atribuir a mesma importância a essas dimensões na formação profissional, mais propriamente na formação de professores, com o intuito de superar o modelo aplicacionista e gerar a integração entre saberes teóricos e práticos de maneira articulada e reflexiva. Nesse contexto, os estudos sobre o estágio na formação docente inicial apontam para a superação do modelo que privilegia os conhecimentos disciplinares organizados de maneira hierarquizada e seguidos das matérias pedagógicas ao final do curso.

Sobre isso, Diniz-Pereira (2010) propõe o rompimento com modelos de formação de professores de cunho aplicacionista, indagando-nos sobre a possibilidade de substituí-los pelo que ele chama de “epistemologia da experiência” (p. 84), que, além da dimensão teórica, engloba também o conhecimento prático.

Em termos do estágio curricular, mais especificamente, encontramos em Lima (2008) uma concepção deste como um campo de conhecimento e como um espaço privilegiado para a formação docente. Para a autora, o estágio teria a escola como lugar privilegiado, e a pesquisa e a reflexão são tomadas como centro dessa formação. Desse modo, o estágio é enxergado como uma aproximação da realidade, um “ritual de passagem”, como espaço que possibilita também o início da formação de uma identidade docente. Nas palavras da autora, é preciso:

investigar e analisar as atividades de Estágio/Prática de Ensino, considerando-as como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propiciador da reflexão. Assim, a prática reflexiva e dialogada com a teoria estaria sendo realizada por meio da pesquisa e dos seus desdobramentos. [...] Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional [...] (LIMA, 2008, p. 198).

Já Siqueira e Messias (2008) se valem do conceito de experiência, tal como proposto por Jorge Larrosa, como modo de habitar o mundo, como o vivido que nos interpela, que ressoa em nós; como paixão, da qual se desprende uma epistemologia, uma ética, uma política e uma pedagogia. Desse ponto de partida, as autoras atribuem legitimidade à experiência no

campo pedagógico, o que implica receptividade, abertura e disponibilidade, essenciais ao diálogo. Assim, elas julgam que a constituição do professor como autor de sua própria prática requer a elaboração de sínteses de pressupostos teóricos e mecanismos de conduta das atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. E essas experiências, sem dúvida, se estabelecem no estágio, onde o professor em formação se confronta com o desafio que é estar numa sala de aula (SIQUEIRA e MESSIAS, 2008).

A partir disso, podemos considerar que o estágio é um momento privilegiado de observação e vivência da prática docente e lugar de formação profissional e produção de saberes e não apenas “a parte prática do curso”, e isso requer que o estagiário atribua sentidos ao que vivencia na escola.

É necessário, então, permitir ao professor em formação conhecer, analisar e refletir sobre impasses e dificuldades do ensino-aprendizagem, como também pensar alternativas de reconstrução das práticas didáticas e pedagógicas, para o que são fundamentais os saberes da formação, tanto os disciplinares, quanto os pedagógicos.

O estágio seria, portanto, um conjunto de oportunidades de estabelecer relações entre as teorias estudadas e os dados singulares da realidade vivida. Também se constitui como um fazer e pensar sobre o fazer, na medida em que o estagiário experimenta situações de ensino-aprendizagem e as relaciona com a teoria, e exige uma reflexão consistente acerca da elaboração didática dos saberes a ensinar.

Um outro autor que trazemos para esta discussão é Fairchild (2009), que considera que a atitude, assim como o conhecimento técnico, compõe o perfil do professor de língua portuguesa. Para ele, é preciso pensar a atitude, em certa medida, como o avesso da técnica: “se a técnica é uma aposta na possibilidade de prever, a atitude é, então, a maneira de lidar com o inesperado, o imprevisto” (p. 498). O autor defende a tese de que a atitude é fundamental para formar-se professor, visto que o inesperado é algo constantemente presente no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Fairchild, os conhecimentos técnicos/teóricos não são suficientes para resolver as situações de imprevisto. Assim, a atitude permite que, perante uma situação concreta de erro por parte dos discentes, por exemplo, o professor seja capaz de perceber o que aconteceu e recriar a situação de ensino para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Em síntese, estamos considerando aqui que o estágio: (1) é um momento privilegiado de observação e vivência da prática docente; (2) é lugar de formação profissional e produção de saberes e não apenas “a parte prática do curso”; (3) requer que o estagiário atribua sentidos ao que vivencia na escola; (4) permite ao estagiário conhecer, analisar e refletir sobre

impasses e dificuldades do ensino-aprendizagem, como também pensar alternativas de reconstrução das práticas didáticas e pedagógicas, para o que são fundamentais os saberes da formação, tanto os disciplinares, quanto os pedagógicos; (5) propicia ricas oportunidades de estabelecer relações entre as teorias estudadas e os dados singulares da realidade vivida; (6) constitui-se como um fazer e pensar sobre o fazer, na medida em que o estagiário experimenta situações de ensino-aprendizagem e as relaciona com a teoria; (7) exige uma reflexão consistente acerca da elaboração didática dos saberes a ensinar.

É importante também salientar que, na área de Letras, mais precisamente em termos da formação do professor de português, vem-se consolidando um modelo metodológico de ensino-aprendizagem baseado na noção de língua como interação, evento, prática social. Essa concepção colocou o texto no centro do trabalho didático-pedagógico, uma vez que é através do texto, e não de palavras e frases soltas ou apenas justapostas, que efetivamos nossas interações verbais. Em torno do texto, em suas diferentes configurações, devem ser desenvolvidas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de forma a expandir a experiência interlocutiva dos aprendizes, tendo em vista a variabilidade e os múltiplos usos da língua em contextos sócio-históricos definidos.

Considerando essa discussão e com vistas a entender como o estagiário vivencia e interpreta sua própria prática de professor de português da educação básica durante o estágio de regência de turma, realizamos a presente pesquisa, que teve, como objetivo geral, analisar e discutir diferentes significados, funções e práticas de estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE e, como objetivo específico, analisar e discutir como o estagiário vivencia e interpreta sua própria prática de professor de português da educação básica durante o estágio de regência de turma.

Para atingir os objetivos citados, fizemos uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva e interpretativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a **análise documental** e a **observação**. No caso da análise documental, utilizamos os relatórios finais de estágio apresentados pelos graduandos e, com relação à observação, esta foi feita nas aulas finais da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3, quando os alunos fizeram relatos orais de suas experiências de regência de turma, na forma de seminários. Os relatos foram gravados por meio do uso de um gravador digital de voz e, posteriormente, fizemos as transcrições em um diário de pesquisa.

A turma observada tinha 25 alunos matriculados e, tendo em vista os limites deste trabalho, optamos por comentar os resultados dos relatos orais e dos relatórios escritos de seis sujeitos (1/4 do total), considerando a representatividade de suas falas em relação aos critérios

de análise previamente definidos e elencados a seguir: (1) a elaboração didática: planejamentos de ensino, projetos didáticos e aplicação/síntese dos saberes disciplinares; (2) a forma como o estagiário vê a prática do outro e a sua própria prática, identificando nelas dificuldades e potencialidades; (3) a contribuição do estágio para a formação profissional do estudante de Letras e os sentidos que o estagiário atribui ao vivido; (4) a capacidade propositiva do estagiário frente às situações vividas na escola, prioritariamente aquelas que envolvem decisões sobre o quê, para que e como ensinar-avaliar; (5) o papel do professor supervisor na construção da prática do professor em formação.

Resultados e discussão

Para fins de organização, os resultados estão divididos, apresentados e discutidos a partir dos critérios de análise anteriormente definidos, como pode ser observado a seguir.

Critério 1 – Elaboração didática: planejamentos de ensino, projetos didáticos e aplicação / síntese dos saberes disciplinares

A partir dos relatos feitos pelos estagiários, verifica-se que foi dado grande destaque a questões pedagógicas mais gerais da escola, em detrimento dos saberes disciplinares e de sua didatização:

[...] Meu objetivo principal com esse projeto [foi] conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola e sobre a importância do conhecimento produzido ao longo da vida escolar. [...] Porque o projeto a gente escolhe um gênero [textual], trabalha esse gênero em quatro eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Na leitura, eles não tinham leitura, então eles ficaram superanimados. Texto literário... Cheguei lá com a crônica O padeiro, de Rubem Braga... Cheguei lá... E eles adoraram. Ninguém queria ler, então eu tive que ler, fazendo toda uma performance, colocando todo o meu amor ali... Aí eles adoraram. Só que, na hora que eu estava “Agora vamos discutir o texto...”. Porque, a crônica O padeiro fala do padeiro, fala de algumas relações... Vocês leem com calma depois... Fala sobre algumas relações de trabalho, sobre a doméstica, sobre questões trabalhistas... E dava pra ampliar bastante a discussão sobre esse universo do trabalho. Mas na hora da discussão do texto a professora de história entra: “Professora, eu vou dar um aviso, tá? Eu vou só fazer uma intervenção rapidinho”. Essa intervenção rápida durou os quarenta minutos restantes. Os quarenta inteiros... Eu disse: “Pronto, não vai dar pra concluir, fica pro próximo dia...”.

A didatização parece ficar mais clara em alguns relatos escritos, já que neles os licenciandos mostram textos utilizados na regência e instrumentos de avaliação. Mesmo

assim, o ensino de língua, de fato, é ainda relatado de modo superficial, como podemos observar nos trechos abaixo:

Quanto ao eixo de escrita, propusemos a realização de uma propaganda institucional que se relacionasse ao tema violência. Os alunos criaram propagandas sobre abuso infantil, violência contra a mulher, violência nas escolas, violência urbana. O processo de execução foi dividido em três partes: criação do esboço, reescrita e produção final. As produções ficaram ótimas, obedecendo aos aspectos organizacionais do gênero.

Como programado, foi realizado o trabalho de análise linguística com a vírgula [...]. Os erros mais frequentes foram sistematizados e colocados no quadro para que as dúvidas pudessem ser sanadas de forma mais prática. Com relação ao trabalho com a estrutura do texto, foi necessário não seguir o planejamento. Levamos para a turma mais duas crônicas [...]. O intento de trabalhar com essas crônicas foi ajudá-los na construção de uma nova visão no que tange ao estilo, autoria, além das outras especificidades do gênero. A partir desse trabalho foi possível perceber um crescimento significativo nas escritas dos alunos.

Como pode ser verificado, os relatos acima revelam uma supervalorização de aspectos pedagógicos mais globais da escola. Até mesmo nos relatos escritos houve uma certa superficialidade na descrição de como foram trabalhadas as práticas de leitura e escrita, o que é preocupante, afinal, os saberes disciplinares que configuram fortemente a identidade do professor. Esse aspecto foi apontado por Monteiro 2001):

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos. (MONTEIRO, 2001, p. 121).

Esse achado pode nos indicar que é preciso um maior investimento na didatização dos saberes específicos ao longo da formação do professor de português.

Critério 2 – A forma como o estagiário vê a prática do outro e a sua própria prática, identificando nelas dificuldades e potencialidades

Procurou-se verificar como os sujeitos da pesquisa entendem a figura do professor supervisor e como eles avaliam sua própria prática como professores regentes:

[...] com relação à concepção de linguagem [da docente], a gente vai falar não pra julgar a professora, mas pra construir o perfil dela. [...] E aí, algumas vezes o texto era usado como

pretexto pra trabalhar gramática, e outras vezes não. Mas era assim, ela sempre foi muito lutadora assim... Ela tentava, né?...

Nós percebemos alguns erros de nossa parte, porque eu creio que a gente poderia explorar muito os alunos e não conseguiu alcançar aquele tipo de pergunta. Então a gente achava que estava num nível bom, mas não estava.

Esse estágio me mostrou, acima de tudo, que tenho muito a aprender, afinal, o aprendizado é um processo contínuo. Nem sempre conseguimos executar o que planejamos e não devemos nos desanimar diante disso.

Com relação a este critério, percebemos que o estagiário se põe no lugar do outro e, provavelmente por isso, suas avaliações em relação ao professor supervisor tendem a ser transigentes. Ele busca entender as escolhas desse professor e percebe que sua prática é reflexo de muitos condicionantes. Quando fala de si próprio, o estagiário é também complacente e reflete sobre seus erros e acertos. Lembramos aqui o que diz Garcia (2010, p. 15): “O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”.

Critério 3 – A contribuição do estágio para a formação profissional do estudante de Letras e os sentidos que o estagiário atribui ao vivido

Neste critério, verificamos que o estágio constitui-se como um momento singular de aprendizagem e identificação profissional.

Foi quando eu olhei pra mim e disse ‘É isso mesmo que eu quero!’

O estágio foi um momento para a gente se descobrir: que tipo de professor quero ser?

O estágio inteiro foi sentindo na pele, foi a gente percebendo que podemos fazer dos livros uma aula de verdade.

Na condição de aprendiz, essa experiência foi muito enriquecedora e eu tive certeza de que, apesar dos medos, angústias e incertezas é esse o caminho que quero seguir.

O estudo de Castro e Salva (2012) levou à conclusão de que o estágio colabora com o processo de construção da identidade docente, pois “possibilita um contato com o futuro campo de atuação, permitindo refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas” (p. 13).

Segundo as autoras, vivenciar situações de ensino-aprendizagem faz com que os acadêmicos passem a ver a figura do professor não mais com olhar de alunos e sim com olhar de professores. Elas concluíram, ainda, que o estágio pode certificar a opção profissional, na medida em que o contato contínuo e intenso com o contexto escolar pode fazer com que os estagiários atribuam uma dimensão valorativa muito mais significativa à profissão docente. No caso do estudo em tela, as autoras julgaram que a responsabilidade e o empenho dos estagiários com a aprendizagem de seus alunos podem ter sido a chave para esse reconhecimento, uma vez que eles puderam “perceber a intencionalidade da prática docente, a qual exige uma formação de qualidade, saberes teórico-práticos e comprometimento com a aprendizagem dos alunos” (p. 14).

Critério 4 – A capacidade propositiva do estagiário frente às situações vividas na escola, prioritariamente aquelas que envolvem decisões sobre o quê, para que e como ensinar-avaliar

Com relação a este critério, pudemos identificar nos relatos orais que há situações onde os estagiários se deparam com o inesperado. Portanto, precisaram aprender aquilo de que as técnicas em si mesmas não conseguem dar conta: a capacidade de tomar decisões.

E eu fazia: ‘O que é que eu vou fazer?’ Aí a gente tem que pensar rápido nessa hora.

[...] tinha um aluno que ele era surdo. E a gente ficou sem saber o que fazer... Não tinha pensado... Pouco tempo depois que a gente tinha feito o planejamento, a gente... Meu Deus! Como é que a gente vai fazer oralidade com um surdo?

Foi interessante que no dia que a gente começou tinham acontecido aqueles ataques terroristas na França e eles [os alunos] só queriam falar disso, eu tava querendo chamar atenção para a gente falar do tema [do projeto], mas eles não estavam nem aí para isso. Eles queriam falar das bombas e eu disse que iríamos falar. Na verdade, foi uma coisa muito assim, agora eu acho que fiz certo, mas na hora eu disse: “Meu Deus, eu não posso mandar eles se calarem, era um assunto importante e eu preciso dar a minha aula”, eu fiquei, sabe aquele segundo que você não sabe o que fazer? E eu disse: “Tá, vamos falar”, aí eles falaram rapidamente sobre...

Mas na hora do debate, que eu disse: ‘Agora vamos abrir a roda, vamos falar um pouquinho o que é que vocês acharam... Vocês têm alguma coisa pra acrescentar?’ Ninguém disse nada. Aí eu tive que mudar a rota. Bora escrever, então, né? Vocês adoram escrever.

[...] foram três imagens, nós tínhamos levado mais, mas, como eles falam muito, a gente

diminuiu. A gente precisou lidar com esses imprevistos, aprendeu na marra ali, a gente planeja uma coisa, aí não rola.

Discorrendo sobre a questão do inesperado da sala de aula, Fairchild (2009) afirma:

Falar na atitude do professor importa porque ela recobre os intervalos que toda técnica forçosamente deixa a descoberto: ela é o único artifício de que dispomos para lidar com o inabarcável do cotidiano, com os desafios da prática. Vale a pena assumir o risco de afirmar que é por meio de atitudes, e não de técnicas, que um conhecimento tem qualquer possibilidade de transmitir-se, de passar adiante ao se inscrever na relação entre o professor e o aluno. Falar em atitude é, portanto, falar da maneira como se resolvem esses episódios esporádicos que pontuam o cotidiano da sala de aula, nos quais as demandas dos sujeitos ganham expressão na forma de perguntas deslocadas, erros surpreendentes, esquecimentos, repetições etc. (FAIRCHILD, 2009, p. 498).

Ou seja, o conhecimento técnico isoladamente não dá conta de todos os acontecimentos do cotidiano escolar. É necessário que o professor incorpore ao seu perfil a capacidade de lidar com os imprevistos, erros e acertos, refletindo sobre os mesmos. E para isso, certamente, o estágio é um momento privilegiado.

Critério 5 – O papel do professor supervisor na construção da prática do professor em formação

Na nossa amostra, a postura do professor supervisor se reflete na prática do professor aprendiz e foi enfocada (positiva ou negativamente) em todos os relatos.

[...] a professora supervisora, ela não ficou comigo na sala o tempo inteiro. Tinha hora que eu dizia: ‘Meu Deus do céu, talvez, se ela estivesse aqui, talvez eles respeitassem mais...’ Porque, quando ela dissesse: ‘Gente!’, eles iam respeitar mais. Eu tinha acabado de cair de paraquedas... Eu era novinha, né, ali... E eles não me respeitavam muito, isso é uma verdade.

Durante todo o período de estágio discutimos muito nossas observações práticas e mais ainda as considerações pontuadas pelo professor supervisor. Ele nos assistiu integralmente, com comentários nos finais das aulas, com os encontros online e com auxílio na elaboração do projeto didático, porque ele ajudou a gente também, o que nos enriqueceu como aprendizes, a experiência despertou o desejo de construir nossa identidade como professoras de Língua Portuguesa.

Ela [a professora supervisora] fez a graduação em Letras e fez o mestrado e o doutorado na área de Linguística aqui pela Federal. Ela ensina no CAp [Colégio de Aplicação] há dez

anos já. E sobre a professora é basicamente isso, ela usa muito as coisas que ela desenvolveu no mestrado e no doutorado. Como a graduação dela foi um tempão atrás, ela não gosta de dizer que é velha, mas, né (risos), então de certo modo a visão sociointeracionista ainda não era tão forte quanto é agora na universidade, agora é só o que a gente ouve. Mas na época que ela se formou era muito pouco ouvido. O contato que ela teve no mestrado e no doutorado fez com que ela desenvolvesse mais esse perfil que de certo modo é conciliador, né? Ela é sociointeracionista, mas ela também traz algumas coisas tradicionais, só que ela consegue misturar isso muito bem.

Ela trabalha muito com os quatro eixos, ela não exclui um em prol de outro, ela é bem conciliadora. A gente percebe isso até na escolha dos gêneros que ela decidiu trabalhar no período que a gente observou, que foi artigo de opinião, ela trabalhou muito leitura e escrita e com a reescrita. Ela trabalhou com mesa redonda, ela também trabalha a oralidade de modo, assim... Porque eu, eu, é o primeiro estágio que tou fazendo nessa turma. Meus outros estágios foram em outros colégios, e aí é bem complicado a gente ver o trabalho com a oralidade, eu perguntava ao professor e ele dizia “olha aí a gente discutindo na sala de aula”, às vezes isso não é o suficiente, porque ele discutia pra fazer trabalho escrito, e não pra uso de um gênero que trabalhe a oralidade de fato. E essa professora usou um gênero oral que foi a mesa redonda, ela trabalhou mesmo as questões formais, estruturais e discursivas do gênero, o que eu achei muito interessante.

Essas falas demonstram o quanto o papel do professor supervisor tem fundamental importância durante o estágio. Essa relação não é isenta de tensões e contradições, afinal, o estagiário vem ao campo escolar com suas crenças e o professor supervisor já possui as dele e isso pode gerar conflitos. Mas também pode ser uma oportunidade para diversas aprendizagens, como ficou demonstrado nos testemunhos acima.

Sobre o papel do supervisor, Felício e Oliveira (2008) afirmam:

Sabemos que, em muitos casos, a parceria, professor-estagiário é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre profissionais e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 226).

Essa relação, apesar de muitas vezes ser difícil, como afirmam Felício e Oliveira, é necessária e pode ser muito rica para a construção do perfil do professor em formação e também para a troca de conhecimentos e experiências relativos aos saberes disciplinares e pedagógicos.

Considerações finais

Constatamos que demandas e questões emergenciais da escola em diversos aspectos acabam por tirar o foco dos estagiários daquilo que os constitui como professores de português (saberes disciplinares, definidores do objeto de ensino). Assim, os licenciandos apresentaram dificuldades quanto à elaboração didática dos conteúdos específicos da sua área de formação. Além disso, o estágio foi confirmado como um importante momento de reflexão sobre a prática docente e é através dele que o futuro professor tem a oportunidade de aprender a avaliar e reavaliar sua própria prática.

Durante a pesquisa também verificamos o papel expressivo do professor supervisor no sentido de orientar a prática do estagiário em seu período de regência. Ademais, o professor supervisor também tem importância no processo de constituição da identidade profissional do estagiário. Percebemos que, a partir das reflexões na e sobre a prática, o futuro professor se (re)afirma como tal. Ressalvamos que ainda se fazem necessárias mais pesquisas voltadas para o estágio curricular, pois elas podem contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores.

Referências

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres e SALVA, Castro Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: **Anais do IX ANPED-SUL**. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Livia/Documents/532-6902-1-PB.pdf>. Acesso em 31 de agosto de 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 24-02-2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 32, p.215-232, jan. 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 24-02-2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

SANTOS, Maria do Carmo; LONARDONI, Marinês. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23(1): p.167-175, 2001.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2011.

SIQUEIRA, Regina Aparecida R. e MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.377-392, jul./dez. 2008.