

A pair of black-rimmed glasses with white nose pads is resting on an open book. The book's pages are visible, and a pencil is partially seen at the bottom left corner. The background is a soft, out-of-focus light brown.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Diálogo entre teoria e prática

**Edjane Gomes de Assis
Marcelo Medeiros da Silva
(Organizadores)**



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Morais de Sousa | *Editor Assistente*

Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB) | José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB) | Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Diego Duquelsky (UBA) | Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Germano Ramalho (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sops de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB) | Vincenzo Milittelo (UNIPA/IT)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Edjane Gomes de Assis
Marcelo Medeiros da Silva
(*Organizadoras*)

Estágio Supervisionado: Diálogo entre Teoria e Prática



Campina Grande - PB
2020



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Morais de Sousa | *Editor Assistente*

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

E79 O estágio supervisionado: diálogo entre teoria e prática [Recurso eletrônico]/ Edjane Gomes de Assis, Marcelo Medeiros da Silva (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2020.
180 p.

ISBN 978-65-86221-27-5

1. Educação profissional superior. 2. Estágio supervisionado – Teoria e prática. 3. Formação docente. 4. Formação continuada. I. I. Assis, Edjane Gomes de (Organizadora). II. Silva, Marcelo Medeiros da (Organizadora).

21. ed. CDD 378.013

658.31244

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15ª/368

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.

Adélia Prado

Sumário

Apresentação	9
<i>Os organizadores.</i>	
O estágio docente frente aos desafios da educação atual: um olhar reflexivo	15
<i>Edjane Gomes de Assis</i>	
Estágio docente: uma atividade de formação continuada e de iniciação à docência?	33
<i>Rebeca Rannieli Alves Ribeiro</i>	
A identidade docente de alunas-estagiárias revelada na produção de diários reflexivos	49
<i>Tatiana Fernandes Sant'ana</i>	
Estágio supervisionado: descrição de uma prática vivenciada	63
<i>Edênia de Farias Souza</i>	
Dificuldades para a prática de estágio no Curso de licenciatura em Letras/Espanhol - Campus VI/UEPB	73
<i>Amanda da Silva Prata</i>	
<i>Patrícia Aparecida Espinar</i>	

Ética e formação docente: reflexões sobre o estágio supervisionado e papel ético dos futuros professores ... 81

José Luiz Cavalcante

Maria José Neves de Amorim Moura

O papel do Estágio Supervisionado e da prática de ensino na formação inicial do professor de Matemática 93

Marília Lidiane Chaves da Costa

Estágio Supervisionado e literatura: reflexões antes da prática em sala de aula 107

Marcelo Medeiros da Silva

Sequência didática no ensino de Literatura e língua materna: como planejar, como pôr em prática? 127

Jacklaine de Almeida Silva

A Literatura nas aulas de Estágio Supervisionado 147

Andreia Bezerra de LIMA

Os Autores 175

Apresentação

As práticas de ensino deste século XXI têm compreendido um processo de transformação não apenas no campo científico, mas vêm promovendo uma mudança nos procedimentos estratégicos e metodológicos. Tais fundamentos estão direcionados para uma *práxis* consistente e inovadora em busca de dirimir o caráter meramente tecnicista e mecanicista que ainda persiste no ensino atual. Considerando-se, pois, o contexto dos cursos de licenciatura em geral, entendemos que estas preocupações já devem nascer no processo de formação dos futuros professores, no sentido de propor uma reflexão sobre o desenvolvimento das competências de seus futuros alunos, tornando-os agentes de mobilidades sociais. Para tanto, o momento do estágio supervisionado funciona como um terreno propício à articulação entre teoria e prática.

É no estágio que o futuro profissional pode vivenciar a atividade pedagógica em seu sentido pleno, pois passa a construir uma relação de proximidade com o universo escolar e a vida docente. No caso daqueles licenciandos que já atuam em sala de aula, o estágio serve como espaço de reflexão crítica sobre o seu próprio fazer pedagógico, uma vez que o estágio promove uma articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as atividades docentes desenvolvidas na escola (planejamento, exposição de aula, processo avaliativo).

Na esteira das reflexões e dos trabalhos sobre a relevância do estágio na formação docente e na implementação de uma reconfiguração do ensino brasileiro atual, surge o presente livro que é fruto da experiência direta dos seus autores com o desenvolvimento de atividades no campo de estágio supervisionado com alunos da graduação em Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e em Matemática, evidenciando, ao longo de seus dez capítulos, reflexões em torno de temáticas que, reiteremos, partindo da prática e do exercício do estágio supervisionado, são centrais nas pesquisas desenvolvidas na área de Linguística e Linguística Aplicada, Literatura e Educação Matemática.

No primeiro artigo, *O ESTÁGIO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL: UM OLHAR REFLEXIVO*, a professora Edjane Gomes de Assis (UEPB) propõe uma reflexão sobre o estágio como um campo de pesquisa e estabelece um contraponto entre as práticas burocráticas já cristalizadas em torno do estágio e do processo de ação mútua entre teoria e prática que deve ser observado no estágio. No segundo artigo, *ESTÁGIO DOCENTE: UMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA?*, a professora Rebeca Rannieli Alves Ribeiro, já a partir do título em forma de questionamento, lança um olhar, dialético, sobre o estágio como uma atividade desenvolvida pelos alunos que já têm experiência na docência e os alunos que irão começar a vivenciar este processo. Para tanto, utiliza elementos, como relatórios e questionários, que justificam seus argumentos e respondem ao questionamento levantado anteriormente.

Com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a professora Tatiana Fernandes Sant'ana apresenta, no terceiro artigo, *A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE*

REVELADA POR ALUNAS-ESTAGIÁRIAS NA PRODUÇÃO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS, uma discussão sobre alguns aspectos concernentes ao processo identitário, revelado nos diários reflexivos das alunas concluintes do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba. Ainda dando ênfase às vozes de alunos/as, estagiários/as, o quarto artigo intitulado de *ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESCRIÇÃO DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA*, escrito pela professora Edênia de Farias Souza (UEPB), apresenta as experiências vividas por tais alunos/as a partir da preocupação em entender como se dá a transposição entre teoria e prática vivenciadas pelos alunos durante o exercício do estágio supervisionado.

Se as reflexões anteriores são hauridas do trabalho com alunos da habilitação em Língua Portuguesa, o quinto artigo está centrado na prática de estágio com discentes da habilitação em Língua Espanhola. Em *DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL – CAMPUS VI/UEPB*, as professoras Amanda da Silva Prata e Patrícia Aparecida Espinar procuram refletir sobre uma problemática, atualmente, existente no desenvolvimento da prática de estágio no curso de Letras/Espanhol do Campus VI – a presença, ainda, de algumas limitações que impedem, de certo modo, este processo, mas, ao mesmo tempo, a necessidade premente de sugestões para tentar dirimir tais problemas, visando sempre à excelência do trabalho, impasse para o qual as referidas autoras intentam apresentar alternativas.

Saindo das reflexões no âmbito das licenciaturas em Letras, o sexto e o sétimo artigos são escritos por professores que atuam no curso de Matemática. Em *ÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO*

E PAPEL ÉTICO DOS FUTUROS PROFESSORES, os professores José Luiz Cavalcante e Maria José Neves de Amorim Moura, ancorados no legado de Paulo Freire, entre outros importantes educadores, discutem uma questão fundamental na realização das atividades ligadas diretamente ao estágio supervisionado: a ética. Os referidos autores acreditam, pois, que tal conceito é determinante para a definição e construção do ser humano, sobretudo, o futuro profissional de educação. Já em *O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA*, a professora Marília Lidiane Chaves da Costa aponta algumas características, desafios e perspectivas do estágio e prática de ensino na área de Matemática. Defende que é na experiência diária com a atividade docente, promovida no estágio, que os futuros professores podem compreender como se constitui a prática docente.

Retornando às licenciaturas em Letras, os três últimos artigos deste livro estão voltados para a reflexão sobre o exercício do estágio docente a partir dos conteúdos de Literatura. Em *ESTÁGIO SUPERVISIONADO E LITERATURA: REFLEXÕES ANTES DA PRÁTICA EM SALA DE AULA*, o professor Marcelo Medeiros da Silva, valendo-se dos planos de curso das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas, na habilitação em Língua Portuguesa, procura pensar o lugar destinado à literatura nas aulas de estágio supervisionado e quais as implicações que a presença ou não de práticas de ensino de literatura pode trazer para a formação dos licenciandos. Sem descuidar da reflexão crítica necessária à prática do estágio supervisionado, a professora Jacklaine de Almeida Silva, em *SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA MATERNA:*

COMO PLANEJAR, COMO PÔR EM PRÁTICA?, está preocupada em apresentar sugestões de como, a partir da elaboração de sequências didáticas, o professor pode, de maneira bem planejada e organizada, ministrar conteúdos de literatura a partir de uma perspectiva que não seja historicista e biográfica, como comumente ainda acontece em nossas salas de aula. Por fim, em *A LITERATURA NAS AULAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO*, a professora Andreia Bezerra de Lima, comungando das mesmas preocupações que perpassaram as sugestões e reflexões da autora do artigo anterior, relata como foram desenvolvidas atividades, voltadas para os conteúdos de Literatura, com alunos/as estagiários/as cuja preocupação era fazer com que o prazer estético fosse o único objetivo perseguido com a realização de tais atividades.

Todos os artigos que compõem a presente obra, para além da preocupação com o desenvolvimento do estágio supervisionado, são perpassados por um objetivo primeiro: compartilhar experiências reflexivas e práticas advindas da orientação e ministração de aulas e de atividades relacionadas ao campo do estágio supervisionado. E por experiência, estamos entendendo-a conforme nos ensina Jorge Larrosa: “[...] Ex-peri-entia significa sair para fora e passar através de [...]”. O saber da experiência ensina ‘a viver humanamente...’ e não se confunde com o experimento de verdades objetivas que permaneceram externas ao homem. Sendo assim, se conseguirmos fazer com que as nossas experiências, aqui apresentadas, encontrem-se com outras experiências, que entrem em consonância ou até mesmo em divergência com as que foram por nós propostas ou descritas, se for possível que as nossas experiências sirvam de fomento para tantas outras, que venham romper com as convenções e os protocolos que

permeiam muitas de nossas práticas de ensino, acreditamos que colocamos em prática o significado de experiência conforme apregoa Jorge Larrosa.

Apresentamos, pois, experiências e não receitas. Afinal, como ensina Lígia Chiappini (1983, p.113), em se tratando de ensino, “não há receitas; a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói”. Esperamos, portanto, ter podido apontar (ou deixar apenas sugeridos) caminhos, ainda que alternativos ou mesmo bastante provisórios, que venham contribuir para uma reformulação do ensino na educação básica a partir de situações de sala de aula mediante o exercício do estágio supervisionado.

Os organizadores.

O estágio docente frente aos desafios da educação atual: um olhar reflexivo

Edjane Gomes de Assis

Confrontos entre teoria e prática

Nos últimos tempos, temos observado profundas transformações em várias áreas e setores da sociedade. No campo da educação, por exemplo, e, mais especificamente, no que se refere ao ensino de língua materna, detectamos uma multiplicidade de olhares que permeiam nossa prática como educadores. Tais olhares compreendem elementos que estão intrinsecamente relacionados desde a aplicação dos conteúdos até o uso das novas tecnologias que devem ser disponibilizadas e que, para muitos, são garantia de um ensino qualitativo, moderno e engajado com o mundo tecnológico. Estabelecem-se, portanto, algumas questões: Como aprimorar nossa maneira de enxergar a língua e dimensioná-la para um ensino menos tecnicista? Como utilizar conhecimentos que diminuam o caminho entre teoria e prática? Como tornar nossas aulas mais prazerosas e não monótonas e descontextualizadas? Como associar o conhecimento novo aos saberes que o aluno possui? Será

que somente a tecnologia utilizada no momento da aula se sobrepõe à metodologia?

Temos, então, vários questionamentos que constituem uma reflexão sobre nossa prática num mundo tão globalizado e competitivo e, no campo da educação, não é diferente. O ato de ensinar implica, dentre outros aspectos não menos importantes, a construção da cidadania, a inclusão social em detrimento de uma sociedade de exclusões que perpetua uma cultura do silêncio. Desse modo, quando o professor se depara com a realidade escolar, deve, antes de tudo, entender que ele não será um mero reprodutor do conhecimento, não deve, pois, apenas passar o conteúdo. A atividade docente é isto e muito mais. É preciso entender que estamos lidando com uma diversidade de culturas materializadas nos gestos, nos falares, enfim, em outras modalidades de linguagem que vão dimensionar a pluralização do ensino.

Diante de tantos questionamentos, podemos observar que os cursos de formação de professores estão, também, passando por um processo de amadurecimento, a partir de reflexões que devem compor todo um arcabouço teórico. Falemos, então, de um processo que vai sendo constituído na universidade, mais especificamente, no momento do estágio docente. Para tanto, algumas perguntas devem ser elucidadas: Para que estagiar? Quando? Como? E Onde? O que responderíamos através de um processo reflexivo: O estágio docente constitui-se em um treinamento que possibilita aos estudantes vivenciarem o que foi aprendido na Faculdade, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de consistência e o grau de entrosamento.

A teoria é uma ferramenta essencial para a consolidação da prática. O estágio é um momento em que o aluno (futuro professor) se depara com a realidade que irá enfrentar em sua prática pedagógica. Momento de vivenciar as atividades e manter contato direto com o campo de atuação. Então, tudo o que ele estudou na universidade, todas as leituras feitas no decorrer do curso, passam a se materializar de modo ainda mais significativo no estágio. Para isso, é importante que o estagiário, em cada etapa do curso, passe a encarar os componentes curriculares de forma integrante. Assim, ele compreenderá que o conhecimento se dá de modo cíclico, pois cada teoria está diretamente relacionada com algum procedimento significativa para sua prática. O componente curricular Estágio Supervisionado compreenderá, pois, um momento em que todos esses conhecimentos se integram e passam a adquirir forma no campo de atuação – a escola.

Contudo, entendemos que há, ainda, um profundo “equivoco” em relação ao que compreende o estágio supervisionado. Durante muito tempo, e ainda hoje, o estágio é visto apenas como um instrumento mecanicista, voltado puramente para o preenchimento de fichas, relatórios, materiais burocráticos, sem qualquer reflexão sobre a realidade, ou, ainda, serve, tão somente, para fiscalizar a didática do professor observado, uma espécie de jogo de achar erros e, na maioria das vezes, ignorar os acertos.

Eis um ponto complexo: de um lado, temos um estagiário temeroso frente ao que vai vivenciar fora da universidade; do outro, temos um professor – alvo das observações dos alunos/estagiários que, na maioria das vezes, sente-se constrangido diante do olhar do observador. E de fato, nesta concepção puramente técnica e burocratizante, os

professores tornam-se meramente *cobaias* para a proliferação de trabalhos monográficos e pesquisas que apontam muito mais os erros e problemas existenciais. Temos aqui um agravante: as inseguranças desse professor observado, durante o estágio, acabam revelando outros aspectos ainda mais complexos, dimensionando, assim, a distância entre universidade e escola. Diante de tal problemática, observamos que o estágio se configura em um momento de decepção e de total desestímulo dos alunos universitários, conforme presenciado nos relatos de alunos nas situações de aula no final de cada período do curso. Muitos se dizem despreparados para enfrentar os grandes desafios da carreira docente; desafios esses que passam pelo caráter socioeconômico, entre outros elementos, que constituem o árduo caminho da educação.

As inseguranças tornam-se ainda mais frequentes, quando o estágio é encarado como um objeto de “burlas”, com métodos ultrapassados e poucos encontros entre o professor/orientador e seus estagiários, como acontece ainda, para nosso constrangimento, na maioria das Instituições de Ensino Superior. E, neste chamado “faz de conta” de um mundo puramente fantasioso, quem sempre sai perdendo é a sociedade, ao “fabricar” uma educação pobre e medíocre, descomprometida com os problemas contemporâneos; ao negligenciar uma etapa fundamental para a formação docente. Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2004, p.45) nos fazem a seguinte afirmação: “É preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”.

O dizer das autoras nos leva a entender que devemos, antes de tudo, manter um compromisso enquanto

formadores de cidadãos éticos e agentes multiplicadores do conhecimento. Sendo um trabalho coletivo, o estágio visa a um caráter investigativo, em detectar a realidade e estabelecer reflexões diante do que foi coletado. Não podemos conceber que um momento tão ímpar e significativo para a formação docente esteja direcionado, tão somente para uma cultura do silêncio que emudece todos aqueles que se encontram inseridos no processo educativo: corpo docente e discente tanto das universidades quanto das escolas que servirão de campo para o estágio.

Quando o profissional da educação é, antes de tudo um educador, ele irá instigar seu aluno a processar os seguintes questionamentos: Como posso selecionar meu olhar diante dos fatos observados? Como fazer com que as reflexões e os métodos que tenho assimilado na universidade cheguem até as salas de aula, ambiente em que vou atuar? Como contribuir para um ensino eficaz, sem fazer pré-julgamentos do professor que estou observando? Como, enfim, posso buscar formas de dimensionar o estudo da língua portuguesa, por exemplo, observando suas especificidades na prática cotidiana?

Tais questões o levarão a construir um olhar crítico sobre o que caracteriza um bom professor e um mau professor; o que é ter uma boa didática ou não. Somente mediante a instauração desse olhar plural, construído nos espaços da universidade e materializado nas escolas – campo de atuação – o estagiário poderá compreender toda a dimensão da ação docente. Estes aspectos devem compor alguns dos princípios que regem a educação. O capítulo IV da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) regulamenta que:

I- A educação do ensino superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. II - Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996, p.44).

O tripé ensino, pesquisa e extensão, base em que estão alicerçadas as IES (Instituições de Ensino Superior), visa estabelecer uma relação intrínseca entre os aspectos que compreendem a teoria e a prática. Podemos, seguramente, afirmar que o estágio se configura como um amplo ambiente de pesquisa ao lidar com aspectos dimensionados na ação docente, pois o fazer científico se constitui de um embasamento teórico que deve ser analisado através de diagnósticos e coleta de dados. Tem como objetivo contribuir para o universo científico no sentido de propor métodos e refletir sobre sua aplicabilidade. Sendo assim, temos atualmente uma diversidade de projetos que surgiram mediante aspectos detectados no Estágio Supervisionado. Pesquisas que não se limitam apenas em detectar métodos inadequados, mas buscar contribuir de modo significativo para a formação de educadores comprometidos com um ensino em que teoria e prática sejam indissociáveis.

Campo fértil para a pesquisa, o estágio é um momento de discussão, interação que nos possibilita pesar aquilo que nos serve de modelos positivos e o que devemos aprimorar, aperfeiçoar e reestruturar para nossa prática futura, já que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”

(LIBÂNEO, 2004, p.60). As novas tendências no ensino revelam todo um processo de reestruturação de nossas práticas sociais. O aluno de hoje não é mais o aluno de antes, e o professor, do mesmo modo, também deve acompanhar tais transformações. Drummond, nosso eterno poeta, já dizia: “não quero ser poeta de um mundo caduco”.

Não ser “caduco”, no campo da educação, não significa dizer que uma aula inovadora e eficaz seria aquela que utiliza um maior número de recursos tecnológicos. Entendemos que há equívocos e distorções em torno do que constitui aulas inovadoras e dinâmicas. Para muitos, uma aula inovadora está associada ao uso de recursos tecnológicos, onde tudo o que emite algum som, ou reproduz imagens está em profunda harmonia com as novas tendências no ensino, gerando, assim, uma espécie de *tecnofobia*¹ por parte de alguns professores que não sabem manusear tal tecnologia. Temos, aqui, um discurso que perdura e se enraíza nos debates de modo contundente. Quando se fala em aula inovadora, em usos e práticas “antenas” com a realidade atual, não estamos, necessariamente, direcionando nossa fala apenas para as ferramentas didáticas, mas a metodologia exerce aqui um papel primordial.

Longo foi o caminho percorrido pela educação brasileira até vivenciarmos um processo de amadurecimento e

1 *Tecnofobia* é o medo da tecnologia moderna. Muitos professores revelam inseguranças em utilizar o computador e outros recursos tecnológicos. Então, não basta apenas equipar as escolas com tais recursos, mas é necessário, antes de tudo, preparar o professor para vencer esses desafios.

reestruturação do pensamento pedagógico. Segundo Gadotti² (1997), os especialistas costumam dividir a educação brasileira em três períodos distintos:

1º) do descobrimento até 1930: período em que predominou a educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado;

2º) de 1930 a 1964: depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominam as idéias liberais na educação com o surgimento da “escola nova”, centrada na criança e nos métodos renovados, por oposição à educação tradicional.

3º) o período pós-64, iniciado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predomina o tecnicismo educacional (GADOTTI, 1997).

O debate sobre a realidade do ensino no país ganhou uma maior efervescência com a constituição de 1988 que reuniu especialistas de diversos setores para sistematizar os principais problemas e buscar formas de solucioná-los. O que, ainda, não contemplamos concretamente.

Rompendo a tradição

Revolvendo a história da educação brasileira, demarcada em cada período, observamos que, de 1930 aos dias atuais, ainda persiste uma educação meramente tradicionalista. Observamos, ainda hoje, modelos de aulas puramente

2 Disponível em:<http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002/Educ_Brasileira_Contemporanea_1997.pdf>.

mecanicistas que predominaram durante décadas. A disciplina e a ordem eram preconizadas como ideais e essenciais para a formação do aluno, em detrimento de outros aspectos relevantes para o processo didático. Mas, nos dias atuais, ainda perduram alguns resquícios da tradição. Mesmo com tantas inovações, ainda persistem metodologias obsoletas: aulas de língua materna que se limitam em apenas preencher questionários já prontos nos chamados “livros paradidáticos”; em fazer as velhas redações com o famoso *clichê* “Minhas férias”. Um caráter pautado apenas na *quantidade* e não na *qualidade* do ensino.

Chamemos de método *quantitativo* aquele que se fundamenta no acúmulo de informações, ou seja, a preocupação consiste em identificar quantos livros o aluno leu durante o período letivo; quantas questões ele acertou durante a prova, ou, ainda, quantas redações foram feitas durante o ano. O que importa, fundamentalmente, é “preparar” o aluno para assimilar o maior número de informações sobre determinados conteúdos. Nesse sentido, apregoa-se que se deve “aprender” para as necessidades mais emergenciais: passar na prova semestral, decorar os verbos e suas conjugações, por exemplo. Temos, assim, um modo de aceleração do conhecimento, mas desvinculado de uma maior apuração ou qualidade e apreensão eficaz desses conteúdos. O ensino, tomado dessa forma, configura-se como uma espécie de *fast food*,³ pois sacia

3 Quando utilizamos aqui o termo *fast food*, estamos relacionando o ensino ao caráter da dinamicidade e temporalidade. O professor, muitas vezes, pressionado pela escola, precisa cumprir todos os conteúdos estabelecidos em seu plano de curso. O que contribui, na maioria das vezes, para o insucesso do aluno e “apaga”, de certo modo, as peculiaridades de cada turma, o ritmo de cada aluno.

a fome momentânea, mas não alimenta, não nutre. Temos a necessidade em cumprir o programa, mas negligencia-se, na maioria das vezes, o que compreendem os saberes múltiplos, ou, ainda, o que deve, de fato, entrar em jogo na relação ensino-aprendizagem. A visão, meramente quantitativa, não observa, portanto, que educar (*educare* – Instruir, ministrar educação) implica uma postura política, um processo de inclusão social diante de uma sociedade de exclusões como a nossa.

Já a segunda perspectiva, a *qualitativa*, está alicerçada na qualidade da leitura, em como livros e textos que foram propostos atingem o imaginário social do aluno. Sendo assim, as questões que devem nortear os modelos qualitativos compreendem em saber como o aluno assimila os conteúdos; que efeitos de sentido constituem o texto, ou, ainda, que elementos históricos, sociais e ideológicos delineiam as fissuras deixadas pelo sujeito/autor, pois o importante é observar não o *que* o texto diz, mas *como* diz. A qualidade implica associar os saberes curriculares aos saberes trazidos pelos alunos, pois é necessário que ele estabeleça associações entre o que é apreendido na escola e o que faz parte de sua vivência, pois o discurso que permeia nos alunos é a dificuldade em associar o que aprende e transformar o que viu, na escola, nas suas situações diárias.

Décadas atrás, conforme vimos, o ensino era concebido apenas visando ao caráter da disciplina, da regra, dos mecanismos de dominação. Foucault (2004), ao estudar o poder e sua relação com os discursos, afirma que os sujeitos se organizam e se sistematizam mediante micropoderes alicerçados nas instâncias que materializam a ordem – é o que ele chama de uma microfísica.

A escola seria uma instância ideológica por onde o poder se reveste de modos e formas de existência. A própria escolha dos conteúdos que devem ser ministrados, a estrutura física da escola, o uso do uniforme, as filas, a arrumação das carteiras, a voz do professor enquanto sabedor e detentor do conhecimento contribuem para uma uniformização e homogeneização discursiva. Essa forma regimentar inibe a proliferação de ideias e a ampliação do conhecimento. Um mecanismo que se dá mediante elementos de interdição, mas também, de exclusão. A escola, nesse sentido, valendo-se das estratégias de poder, atua vigiando e, ao mesmo tempo, punindo aqueles que estão “fora da ordem”. Uma prática que dominou a história da educação brasileira e que, ainda, perdura nos dias atuais de modo “camuflado”, mas não menos nocivo e prejudicial; mudam-se as “técnicas”, mas a prática continua a mesma.

A noção de poder é, pois, materializada na prática de sala de aula. Nesse espaço, o poder se dá de diferentes formas conforme vimos, mas o fundamental é entendermos que ele não está necessariamente ligado a algo nocivo, a um mal exercido por tiranos. Ele é condição necessária para a organização do sistema social. No entanto, a forma como o poder foi utilizado, ao longo do tempo, por uma sociedade de exclusões, prova-nos que, no universo educacional, perdura uma alienação e uma cultura do silêncio dominador, um silêncio que fala mais alto que a própria palavra pronunciada.

A prática no estágio é a garantia de que esse silêncio deve ser quebrado e de que o poder e suas múltiplas formas devem ser condições necessárias para um ensino dinâmico e eficaz, uma educação libertadora e não punitiva regida por uma ordem e disciplina puramente. A prática é, assim, um

exercício diário, um processo de aquisição do conhecimento e discursivização dos elementos envolvidos no contexto escolar.

O estágio docente não se limita em apenas observar ou intervir para cumprir as exigências curriculares, materializando uma prática instrumental e distanciando a teoria da prática. Mais uma vez, Pimenta e Lima (2004, p.41) afirmam tal problemática:

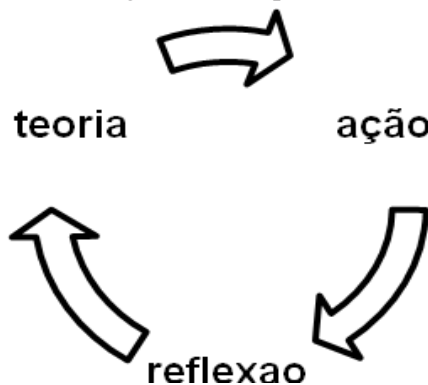
O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática) (*grifo das autoras*) (PIMENTA; LIMA, 2004).

Vemos, dessa forma, que a formação docente é um processo fundamental que garante uma eficiência educativa. Se não formamos nossos alunos (futuros mestres) de modo eficaz, conseqüentemente contribuiremos para uma educação puramente “bancária”, descontextualizada e sem objetivos claros. A boa formação é um aspecto vital para a eficiência do ensino. Não é raro vermos nas escolas brasileiras professores que ministram disciplinas sem a devida habilitação. Vemos professores formados em História, por exemplo, que ministram aulas de Português; professores com formação em Matemática ministrando aulas de Química e assim por diante. Ideias como dominar a gramática ou gostar de ler não são garantia de que o indivíduo esteja habilitado para o ensino de língua materna. Quem não cursou Letras, por exemplo, não entenderá as peculiaridades da língua, não passou pelas etapas do conhecimento, pelos pressupostos de cada teoria

utilizada na Faculdade. Mas, essa é a realidade com a qual nos deparamos em muitas escolas do país.

Os objetivos determinados no estágio devem partir dos momentos de aula na universidade e vão se desdobrando em outros lugares, ampliando as discussões e refletindo sobre a problemática existente na educação. O estágio é, antes de tudo, um espaço de observação, pesquisa e análise, enfim, momento de reflexão sobre as condições em que se encontram nossa educação brasileira. É tarefa de educadores e educandos firmarem e se reafirmarem enquanto sujeitos comprometidos com a sociedade, como agentes multiplicadores do conhecimento. Poderíamos simplificar tais aspectos da seguinte forma:

Figura 1 - Estágio docente: processo contínuo



Fonte: A autora.

Observamos que o estágio docente está direcionado para uma associação entre teoria e prática que envolve uma ação e reflexão de modo contínuo. A teoria implica a organização do conhecimento e reflexão sobre os pressupostos teóricos

que vão embasar a ação prática. Ou seja, na medida em que o aluno-estagiário vai discutindo as teorias sobre a linguagem, por exemplo, vai, ao mesmo tempo, refletindo sobre seu funcionamento e aplicação nas situações comunicativas. Assim, quando ele se depara com tais situações articuladas e viabilizadas pelo contexto-aula, ele colocará em prática tudo o que foi discursivizado na universidade. Concebe, pois, uma ação produtiva e proativa – aspectos que se traduzem na prática pedagógica. É nesse momento que o estagiário caminhará pelos bastidores da própria ação docente e passará também a se construir/constituir enquanto um futuro educador reflexivo, um educador-pesquisador. Não busca reproduzir modelos já prontos, ou cultivar e retomar a “cultura”, predominantemente, burocratizada e retrógrada. Mas, antes de tudo, entenderá e compreenderá todo o processo constituído na atividade docente que inclui o planejamento, ministração de aulas, avaliação, entre outros procedimentos didáticos.

O artigo segundo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴ prescreve a educação como:

Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.44).

A LDB, com esse discurso, assevera que a educação é um dever do Estado e da Família e direito de todo cidadão. Está direcionada para uma ação libertadora, com princípios voltados para a construção da cidadania. Se é lei, deve-se

4 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

obedecer, mas será que isto é posto em prática? Cabe a nós, sujeitos sociais, discutir sobre a validade dessas leis juntamente com os demais elementos envolvidos nessa ação. Em outras palavras, educar significa incluir o indivíduo na sociedade, formalizar os saberes, ressignificar os dizeres. Nosso olhar reflexivo sobre o processo de construção do conhecimento alicerçado no momento do Estágio está direcionado para a edificação de olhares transversos que ultrapassem os limites das salas de aula. Olhar que não está circunscrito ao preenchimento das fichas de observação ou formulação de relatórios exigidos nos componentes curriculares. É necessário que saibamos selecionar nosso olhar para os aspectos relevantes e necessários ao estabelecimento de práticas produtivas e conciliadoras que vão ao encontro das necessidades primordiais e emergenciais do ensino.

Palavras finais

Quando nos deparamos com a complexidade existente no estágio docente, entendemos que ele se constitui num trabalho coletivo entre professores e professorandos, envolvendo também gestores, diretores, enfim todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com os problemas educacionais do país. Não adianta apenas ampliar o número de vagas nas escolas, ou ainda, adquirir novos recursos tecnológicos, se o material humano não acompanhar também esse processo de construção. Não adianta, pois, desperdiçar tempo em discutir questões descontextualizadas e irrelevantes que predominam nas cansativas reuniões pedagógicas, se não há espaço para escutar os próprios professores, se não há um diálogo produtivo. O debate já deve surgir nas aulas

da universidade, nos momentos de troca entre professores e estagiários.

Eis o importante papel da universidade enquanto agente transmissor e transformador do conhecimento: estabelecer princípios básicos objetivando a eficiência do formando. Uma preocupação que já deve partir desde a formulação dos planos de curso, da elaboração dos conteúdos, da seleção dos componentes curriculares, dos objetivos e metas a serem alcançados. Sendo assim, os professores orientadores de estágio devem estabelecer, por fim, as últimas reflexões: Que profissionais queremos formar? O que devemos ensinar? Como podemos dinamizar as teorias para uma *práxis* consistente? O que deve entrar em jogo na relação ensino/aprendizagem? Sabemos que tais reflexões não se esgotam aqui, pois somos sujeitos dominados por uma incompletude e, por isso, estamos todos os dias nos autoavaliando e reformulando nossas percepções. A questão está em não mascarar a realidade, mas, sim, em apresentar para os alunos os pontos e aspectos conflitantes existentes no âmbito educacional. Entretanto, é necessário afirmar que apenas munir os formandos de métodos eficientes para um ensino qualitativo não abrange toda a complexidade existente na prática docente. É o contato diário com o ofício, com a vivência de sala de aula, que vai emoldurando e transformando o sujeito estagiário em um futuro educador consciente de suas atribuições e compromisso social.

Há, portanto, um processo de subjetivação. De um sujeito no papel de aluno/estagiário, ele vai, ao mesmo tempo, reafirmando-se enquanto um sujeito prestes a exercer a docência, um sujeito em transformação, conforme seu processo de amadurecimento teórico. Pensemos, portanto, numa frase do

sábio Paulo Freire quando diz que “quem aprende ensina ao aprender e quem ensina aprende ao ensinar.” Freire sabia que a educação implica na transformação do sujeito. Enfim, uma atitude política. Mesmo de forma ainda lenta, com muitos percalços e conflitos encontrados no caminho, acreditamos que os debates e discussões sobre as novas metodologias educacionais, sobre a problemática no ensino dos cursos de formação, já nos dão indícios de um significativo avanço, mas ainda precisa passar por muitos ajustes que exigem passos ainda mais largos a serem dados.

O estágio não pode ser tomado apenas como um mero componente curricular exigido nos cursos superiores. Não deve configurar-se num ambiente reprodutor de um silêncio ou alienação que camufla seu verdadeiro sentido. Não deve se tornar algo mecânico e tecnicista a fim de que o aluno deva cumprir apenas a carga horária do componente. Não deve ser visto de modo pejorativo sendo rotulado como o componente em que o professor não dá aula e fica apenas reproduzindo um ensino superficial. Devem-se, portanto, criar novas práticas e novos olhares que ultrapassem os limites da tradição e abandonem-se as antigas fórmulas inócuas e prontas que sempre se mantiveram atuantes na história da educação brasileira. A quantidade de informações deve ser associada à qualidade de conhecimento, às competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas, à dinâmica dos saberes condicionados e aperfeiçoados.

Diante de tais reflexões estabelecidas aqui, acreditamos que o estágio docente é o primeiro passo para a conquista de novos modelos atribuídos a um ensino qualitativo em que a pesquisa deve ser prioritária. Na movência destes discursos, nas nuances do dizer, pensamos que os cursos de formação

de professores precisam rever suas metodologias, seus reais objetivos, pois a universidade necessita firmar e reafirmar seu lugar na sociedade. O estágio, então, configura todos esses aspectos, com base na reflexão, na busca de alternativas multidisciplinares, no fio que conduz os interesses da sociedade e das propostas estabelecidas nas salas de aula, no campo de atuação. É, assim, que começamos a construir caminhos e diminuir as fronteiras entre teoria e prática.

Estágio docente: uma atividade de formação continuada e de iniciação à docência?

Rebeca Rannieli Alves Ribeiro

Apresentando o tema

Este capítulo se propõe a verificar a relevância do componente curricular Estágio Supervisionado para a formação do professor, uma vez que não é raro encontrar, nos cursos de licenciatura em Letras, um público heterogêneo, no qual há alunos que já exercem a docência, alunos que nunca lecionaram sequer uma aula e alunos que não querem seguir a carreira docente. Diante deste cenário, a disciplina obrigatória Estágio Supervisionado cumpre com um relevante papel de aproximar os licenciandos de uma vivência enquanto professores.

No curso de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, esta disciplina, no regime semestral, é ofertada em quatro semestres consecutivos, sendo dois deles reservados à observação das práticas de professores e os outros dois, à intervenção em sala de aula, ou seja, o aluno desenvolverá e aplicará uma sequência didática sob a supervisão do professor responsável por esta disciplina. Os estágios acontecem, primeiramente, nas séries do Ensino Fundamental II e, posteriormente, do Ensino Médio.

Considerando a diversidade e especificidade dos alunos de licenciatura, o estágio pode apresentar-se com finalidades diferentes para cada um deles, deste modo, surgem os seguintes questionamentos: seria o estágio para os discentes que não possuem experiência em sala de aula uma oportunidade para iniciação à docência? E para os alunos que já trazem esta experiência, um momento para refletir sobre as suas próprias práticas, num processo de formação continuada?

Para elucidar as considerações tecidas em torno da disciplina Estágio Supervisionado, foram aplicados questionários com alunos que já haviam concluído os quatro estágios e analisadas as observações e considerações apresentadas por estes alunos no relatório final da disciplina Estágio Supervisionado IV.

O estágio e a formação docente

As disciplinas de licenciatura, em sua grande maioria, abordam aspectos teóricos sem nenhuma relação com a prática docente, as quais também apresentam poucas orientações para a transposição didática do conteúdo estudado para o ensino. De acordo com Pimenta e Lima (2010), tais aspectos teóricos não podem ser considerados nas disciplinas, uma vez que “são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.33).

Esta afirmação apresentada pelas autoras aponta para o estágio, o qual é considerado uma disciplina prática, em que os licenciandos, ou alunos-professores, desenvolvem atividades didáticas, em sala de aula da educação básica, relacionadas

a algum conteúdo de sua formação curricular. Este momento configura-se como aquele em que serão relacionados com a prática os conhecimentos apreendidos durante a formação, uma vez que os cursos de formação auxiliam na consciência do professor sobre os saberes que envolvem o seu ofício, sendo o docente também possuidor de saberes que adquire em sua prática de ensino.

Diante disso, Tardif (2002) considera o saber docente um saber plural, visto que proveniente de fontes distintas e apresenta quatro tipos de saberes, são eles: os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, destinados à formação científica dos docentes; os disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento transmitidos pelos departamentos universitários independentes dos cursos de formação de professores; os curriculares correspondem aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e institui os saberes que devem ser apreendidos e aplicados pelo professor em sala de aula; e os experienciais, que são os saberes desenvolvidos por cada professor no decorrer da vivência e prática em sala de aula.

No entanto, apesar de esses quatro saberes serem essenciais para a formação docente, Tardif (2002) se preocupa em discorrer mais sobre os saberes experienciais ou práticos e as relações que eles mantêm com os demais saberes. De acordo com o teórico, “os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão” (TARDIF, 2002, p.40). Isto porque esses saberes são incorporados e transmitidos pelos professores que estão na educação básica e não produzidos por eles.

Os saberes experienciais não provêm das instituições de formação, nem dos currículos e também não são encontrados sistematizados em disciplinas oferecidas nos cursos de formação. Estes saberes são adquiridos na prática cotidiana docente em todas as suas dimensões. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p.49).

Quando o aluno-professor chega a um curso de licenciatura, ele traz consigo, mesmo que seja no inconsciente, algum exemplo de um professor que teve no Ensino Fundamental ou Médio, esta recordação fará com que ele apreenda um modelo de ensino e o reproduza, ainda que contrariando possíveis noções teóricas que foram ou estão sendo estudadas naquele curso. A imersão em sala de aula como alunos da Educação Básica, pela qual passam esses alunos-professores, é totalmente formadora e leva-os a adquirirem representações sobre o ofício de ser professor (TARDIF, 2002).

Deste modo, neste último ponto apresentado por Tardif (2002), tanto os licenciandos que já possuem experiência quanto aqueles que ainda não a possuem guardam um protótipo de professor que almejam ser, ou não. Sendo despertados, portanto, a reconhecer e refletir sobre a própria prática ou a de outro docente, tornando-se um professor consciente de suas ações e conhecedor de seus saberes.

Os alunos que já exercem o magistério podem considerar o estágio como inútil, uma vez que já possuem experiência em sala de aula. No entanto, esta disciplina deve possibilitar àqueles alunos um momento de reflexão sobre a própria prática, de socialização de suas vivências, de construção de sua identidade. Sendo assim,

[...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2010, p.129).

Este professor-aluno, portanto, que está em formação inicial, porém em caráter de formação continuada, também mobilizará um conjunto de competências, o qual servirá de base para a sua prática docente. Dentre as 10 competências apresentadas por Perrenoud (1996), destacam-se as de “organizar e dirigir situações de aprendizagem” e “administrar a própria formação”, por estas serem objetos de discussão e execução no período de estágio, uma vez que o aluno desenvolverá atividades em sala de aula, assim como compreenderá que a formação não se encerra na licenciatura.

Por sua vez, o estágio para quem não exerce o magistério pode se configurar como um momento turbulento de entrada em sala de aula, por serem observadas contradições entre o lido e o vivido; entre o que os documentos oficiais e as teorias de ensino e aprendizagem propõem e a realidade da escola. Cria-se neste contexto um cenário de desânimo frente à docência. Portanto, o estágio supervisionado deve ser:

[...] um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (PIMENTA; LIMA, 2010, p.102).

Este espaço de convergência será possível à medida que os licenciandos já professores relacionarem as teorias estudadas com a realidade da sala de aula; exporem seus questionamentos; compartilharem as experiências que foram bem sucedidas ou não, num movimento contínuo de avaliação e reestruturação das próprias práticas. Neste mesmo espaço, os alunos que não exercem a docência poderão refletir sobre a práxis, a partir das experiências expostas pelos colegas; sendo, portanto, as discussões nas aulas de estágio relevantes para atenuar os anseios e medos de entrarem em sala de aula desempenhando o papel de professor.

Com a palavra os discentes

Os estágios supervisionados são regidos por documentos tais como o projeto político-pedagógico do curso e as diretrizes curriculares nacionais, assim como por teorias acerca da formação do professor, os quais orientam a prática docente. No entanto, os licenciandos que vivenciam as realidades da sala de aula no estágio, devem ser ouvidos quanto ao que pode ser melhorado ou não precisa ser alterado.

Para tanto, verificamos as sugestões e críticas que os alunos apresentaram sobre o estágio tanto no relatório final da disciplina, como num questionário. Os dados para análise foram coletados em uma (01) turma do nono (9º) período noturno composta por apenas dois (02) alunos, os quais já cursaram as quatro (04) disciplinas de estágio. Por estes alunos revelarem universos distintos, uma vez que um deles possui experiência em sala de aula e outro não a possui, a análise abordará individualmente os posicionamentos de cada aluno.

O professor-aluno

O aluno participante da presente pesquisa, o qual exerce a docência, ou o professor-aluno (doravante P-A), está em sala de aula há cinco anos e, das quatro disciplinas de estágio, cursou duas, por ser possível a dispensa de 50% deste componente curricular para quem é professor. O P-A expôs em seu relatório final de Estágio Supervisionado IV, assim como no questionário, pontos sobre o estágio que coincidem com os levantamentos teóricos apresentados anteriormente, além de sugestões para a melhoria desta disciplina.

O primeiro ponto a ser discutido compreende a relação teoria e prática, pois se sabe que o estágio é concebido como uma disciplina em que esta relação deve ser estabelecida, uma vez que o licenciando desenvolverá atividades de ensino na Educação Básica. De acordo com P-A, em seu relatório,

“[...] foi possível entender a realidade da formação acadêmica relacionando a teoria e a prática. A experiência do estágio foi válida, pois pude aplicar os métodos de ensino abordados em sala de aula refletindo diretamente na prática docente [...]” (2011, p.15), [Informação verbal].

Percebe-se, nesta reflexão apresentada por P-A sobre a sua prática no estágio, que fora estabelecida uma relação entre teoria e prática, a qual contribuiu para que a experiência do estágio fosse “válida”, mesmo para quem está diariamente em sala de aula. Esta situação é relevante, uma vez que, formados professores, os licenciandos terão de transpor para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

Quando interrogado, a partir do questionário, sobre “As discussões teóricas ocorridas nas disciplinas de Estágio contribuíram para a sua formação docente? Qual teoria estudada teria sido mais relevante? Por quê?”, P-A apresentou um ponto importante para as aulas de estágio:

“[...] Acredito que o aluno de licenciatura deve ter noção do que é e como acontece uma aula e que apenas teorias não dão conta dos alunos, da instituição e principalmente do profissional. Há situações que não são solucionadas com a teoria, pois a realidade é bem diferente e requer mais dedicação e certeza do sacerdócio escolhido. [...]”
[Informação verbal].

Na observação – “há situações que não são solucionadas com a teoria” – há uma referência sobre o saber experiencial, estudado por Tardif (2002), em que a construção deste saber ocorre a partir das diversas circunstâncias vivenciadas em sala de aula. Como estas situações são diversas e acontecem a cada aula ministrada, no estágio não é possível, por causa do tempo, desenvolver por completo este saber, mas é necessária uma discussão acerca das situações já vivenciadas ou as que fazem parte do ofício de professor.

No questionário, P-A foi indagado se “Os Estágios Supervisionados, nos quais houve intervenção em sala de aula, contribuíram para o desenvolvimento (iniciação à docência) ou o aprimoramento (formação continuada) de uma vivência efetiva como docente? Por quê?”. Por já ser professor, P-A afirmou que o estágio foi importante para o aprimoramento de sua prática. Veja:

“No meu caso contribuíram para o aprimoramento de uma vivência efetiva como docente. Simplesmente porque além da certeza ao escolher o curso para a graduação, obtive o privilégio de ingressar em uma instituição pública para ministrar aulas no início da formação superior. As aulas na academia faziam sentido para mim, pois eram minhas ferramentas no ensino. Todo conteúdo, conversa, pesquisa e avaliação realizada ou orientada na universidade contribuíram significativamente para o meu desempenho em sala de aula como professora. E com as aulas de estágio não seriam diferentes. [...] Acredito que o valor do estágio supervisionado na fase da intervenção para quem já leciona, orienta para a eliminação dos vícios que o professor adquire ao longo dos anos de sala de aula” [Informação verbal].

Observa-se que, além das aulas de estágio, P-A faz referência às demais disciplinas estudadas na graduação, uma vez que, por estar em sala de aula, relaciona os conteúdos estudados com a sua prática docente, os quais “faziam sentido” para ele. Nesse caso, a licenciatura se configura em formação continuada, pois o que é estudado pode ser posto em prática e avaliado, sendo possível verificar, por exemplo, se determinada teoria é possível na prática ou não.

Além dos conteúdos, P-A declara a importância desta disciplina para quem é docente, uma vez que o estágio elimina os “vícios que o professor adquire ao longo dos anos de sala de aula”. Este posicionamento reflete um professor que pensa sobre a sua prática e se importa em melhorá-la, mesmo que para isso tenha que ser avaliado por outro professor.

Ainda com relação à prática de ensino na licenciatura, P-A em seu relatório apresenta a seguinte opinião:

“[...] Quando pensamos em prática, devemos entender que durante a graduação é fundamental obtermos contato com o aluno, objeto final da futura vida profissional. Caso esta experiência não seja possível, ou não seja frequente, os futuros professores não conseguirão desenvolver habilidades básicas importantíssimas, pois registrar aula, fazer chamada ou corrigir prova não são apenas as exigências que se espera que o professor domine. [...]” (2011, p.16) [Informação verbal].

Nessa exposição de P-A, fica claro qual é o principal anseio e a real necessidade de quem está numa licenciatura – ter “contato com o aluno, objeto final da futura vida profissional” – pois sem vivenciar algum contato com os alunos não será possível “desenvolver habilidades básicas” necessárias à docência, porque, como declara P-A, o ofício do professor excede as questões burocráticas próprias da escola.

Desse modo, torna-se necessário refletir sobre o tempo destinado aos estágios. No questionário, P-A respondeu sobre esta questão, a saber, “O tempo (carga horária) destinado às atividades de intervenção no Estágio é suficiente para formar um docente?”

“Não é bem tempo destinado, mas a qualidade dessas aulas. Um docente só se forma quando passa por uma aula e esta numa situação simulada. [...] Percebemos que o tempo é mais um agravante para a formação precária de um profissional da educação principalmente se avaliarmos o tempo do curso onde além de ser concluído entre 3 ou 4 anos e meio divididos entre 6 ou 9 períodos, apenas 2 anos no total de 4 períodos destinados para o estágio supervisionado. Acredito que 50% no mínimo do curso deve ser destinado às aulas referentes às práticas educacionais” [Informação verbal].

P-A apresenta dois importantes pontos a serem revistos na disciplina de estágio supervisionado. O primeiro ponto corresponde às aulas simuladas que frequentemente acontecem no estágio, isto porque os alunos não encontram salas de aula para estagiar, seja por causa de greves, porque o objeto de ensino do licenciando não é componente curricular na escola, por impedimentos por parte dos professores e diretores das escolas, as quais normalmente são do Estado ou Município. Por isso, é necessário desenvolver cursos-piloto dentro da universidade para cumprir com o objetivo da intervenção.

O segundo ponto está relacionado ao tempo destinado ao estágio, pois, mesmo que quatro semestres sejam reservados para este componente curricular, o tempo de observação e de intervenção é muito curto. É preciso, portanto, otimizar o tempo desta disciplina, uma vez que somados os quatro estágios, tem-se um total de 480h. Além de ser necessário à universidade buscar parcerias com as escolas da Educação Básica, para que os estagiários tenham as portas abertas.

O aluno-professor

O aluno participante da presente pesquisa, o qual não exerce a docência, ou aluno-professor (doravante A-P), possui como única experiência de sala de aula a que lhe fora proporcionada pelo estágio. Tendo cursado as quatro disciplinas de estágio, A-P declara, no questionário, que este foi um momento “bastante gratificante na medida em que nos proporciona o embasamento teórico correlacionado com a prática na sala de aula”.

Percebe-se que, assim como P-A, A-P destaca o papel do estágio em relacionar a teoria com a prática. Sendo esta experiência relevante para o aluno que não exerce a docência, uma vez que a sua identidade enquanto professor começará a ser desenvolvida nas discussões sobre as observações e intervenções realizadas.

Em seu relatório final de Estágio Supervisionado IV, A-P faz a seguinte exposição:

“[...] De maneira geral, os estágios contribuíram muito em meu crescimento profissional, visto que com o contato direto na sala de aula percebi os erros mais frequentes tanto dos professores quanto os meus, situação que no futuro não serão mais percebidos já que aprendemos errando” (2011, p.9), [Informação verbal].

Por essa declaração de A-P, o estágio contribuiu para a construção de um profissional reflexivo, o qual observa tanto os “erros” dos colegas professores quanto os seus. Sendo apresentada uma postura que indica um professor que aprende com o “erro”, que é sensível para identificá-lo, consertá-lo e não repeti-lo mais, colocando-se também na condição de aprendiz.

No questionário, A-P foi indagado: “Os Estágios Supervisionados, nos quais houve intervenção em sala de aula, contribuíram para o desenvolvimento (iniciação à docência) ou o aprimoramento (formação continuada) de uma vivência efetiva como docente? Por quê?”. A resposta de A-P indica de forma clara a iniciação à docência que lhe fora proporcionada pelo estágio:

“Totalmente, o Estágio Supervisionado foi o grande responsável por despertar meu interesse para a sala de aula, pois, confesso que de início ‘detestava’ pensar que poderia ensinar, e não queria isso de modo algum, embora estivesse cursando uma Disciplina de Licenciatura, foi através do estágio e da colaboração de uma professora em particular que comecei a me entusiasmar pela prática de ensino” [Informação verbal].

É importante observar, nessa declaração de A-P, a mudança de sua postura acerca do exercício da docência, a qual foi possível a partir da sua prática de ensino no estágio. Mesmo cursando uma licenciatura, A-P “detestava” a ideia de que poderia ensinar, porém o estágio e uma professora entusiasmaram-no a exercitar a docência. Com isso, percebe-se que o estágio pode sim ser um meio de iniciação à docência, contribuindo para a formação de professores que realmente desejem ensinar.

Ainda com relação à prática desenvolvida no estágio, A-P em seu relatório apresenta indícios de que esta disciplina lhe proporcionou uma iniciação à docência:

“[...] O contato de nós estagiários com a sala de aula é de extrema importância, na medida em que na condição de alunos compreendemos o que é ser professor. É nesse contato direto com a realidade, que começamos a construir nossa prática educacional [...]” (2011, p.10), [Informação verbal].

Veja que o estágio, para quem não possui experiência, auxilia na compreensão sobre “o que é ser professor”. Sendo

esta compreensão fundamental para a permanência ou a desistência do graduando no ofício de professor.

Com relação à carga horária do estágio, A-P respondeu ao seguinte questionamento: “O tempo (carga horária) destinado às atividades de intervenção no Estágio é suficiente para formar um docente?”. Veja:

“Confesso que o tempo destinado ao Estágio é pouco e seria bastante interessante que essa experiência se estendesse durante todo o curso, mas o trabalho de formação docente é um contínuo, ou seja, nos formamos a cada dia no contato direto na sala de aula e com novas metodologias e teorias de ensino e aprendizagem” [Informação verbal].

Em sua resposta, igualmente a P-A, A-P discorre sobre dois pontos relevantes acerca do tempo reservado às atividades de estágio. O primeiro apresenta uma proposta de o estágio ser uma atividade presente durante todo o curso. Isso porque, no estágio, o licenciando consegue verificar a aplicação dos conteúdos estudados numa situação de ensino e aprendizagem, uma vez que as disciplinas do curso são, geralmente, apenas teóricas, sem nenhuma relação com a prática.

O segundo ponto complementa o anterior, uma vez que, apesar de o estágio não contemplar todo o tempo do curso, o professor precisa permanecer numa formação continuada. Sendo responsável, portanto, por “administrar a própria formação”, competência esta que, segundo Perrenoud (1996), o professor deve desenvolver.

Desse modo, mesmo estando em formação inicial, o licenciando deve desenvolver a prática reflexiva de avaliar o próprio processo de formação, preocupando-se em apreender saberes e competências que o auxiliarão na carreira docente.

Considerações finais

De acordo com as respostas obtidas pelos questionários e os posicionamentos presentes no relatório de estágio de A-P e P-A, a disciplina estágio se apresenta com a finalidade, além de relacionar teoria e prática, de iniciar um aluno à docência e de possibilitar uma formação continuada. Isso porque, no estágio, os mitos, os medos, os questionamentos, assim como os vícios que acompanham um professor, podem ser esclarecidos ou modificados.

Sendo assim, recai sobre a universidade e sobre os professores desta disciplina o compromisso de proporcionar aos estagiários um espaço real de produção e obtenção de conhecimentos; de rever o tempo destinado às práticas de observação e de intervenção; de proporcionar ao licenciando um ambiente escolar em que possa desenvolver o estágio. Com algumas ações, será possível melhorar a formação dos professores, conseqüentemente, a Educação.

A identidade docente de alunas-estagiárias revelada na produção de diários reflexivos

Tatiana Fernandes Sant'ana

Introdução

A formação de professores, nas três últimas décadas, tem sido alvo constante de discussões não só em determinadas áreas de pesquisa, como, por exemplo, a Linguística Aplicada, mas também por profissionais preocupados com a educação, de uma maneira geral (Cf. MAGALHÃES, 2001; SILVA, ASSIS; MATÊNCIO, 2001). Tais preocupações são oriundas de mudanças dentro do cenário educacional brasileiro. Na década de 70, o foco era um ensino técnico, repetitivo, conservador; dez anos depois, os estudos priorizaram uma pedagogia em serviço, cujo alvo era a profissionalização. Já em 90, a educação continuada ganhou destaque, centrada numa constante evolução e permanência dos estudos; e, em 2000, discute-se muito sobre a formação do professor, cujos recursos tecnológicos estão diretamente relacionados ao ensino.

Acerca deste último dado e após alguns anos de experiência, durante os quais, atuamos ministrando componentes curriculares que envolvem o campo do Estágio Supervisionado; no ensino superior, é recorrente, durante

as observações na educação básica, diagnosticarmos as inquietações dos professores ante a dificuldade em aplicar as teorias estudadas na graduação, por nem sempre terem uma formação continuada para estimular as recorrentes mudanças.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado consiste num dos momentos mais relevantes da grade curricular de um curso, pois os saberes advindos das demais áreas de estudo da língua podem ser, enfim, rediscutidos e redimensionados na prática. Tendo em vista que as instituições têm turmas constituídas por alunos que já exercem a docência, o estágio apresenta-se como uma alternativa de formação contínua, podendo haver uma ressignificação dos conceitos, além de poder estabelecer um diálogo entre aquilo que já se conhece e o que é desconhecido.

Assim, como muito se tem discutido sobre a formação do professor de línguas, estudos como os de Vóvio e De Grande (2010), Reichmann (2009) e Tápias-Oliveira (2005) têm demonstrado uma atenção especial à identidade desse profissional, ao afirmar que o sujeito tende a alterar suas produções discursivas conforme altera também suas interações sociais, uma vez que estas são, a todo instante, revistas, reformuladas e repensadas. Nestes termos, a identidade dos alunos-estagiários que queremos acompanhar em nosso estudo será possibilitada a partir do confronto entre experiências passadas, ações vividas no presente e expectativas de práticas docentes futuras (SIGNORINI, 2006), refletindo sobre quem se quer ser de fato.

Em meio a essas discussões, apresentamos como objetivo geral deste estudo: identificar as construções identitárias de alunas-estagiárias, reveladas na produção de

diários reflexivos, após o período de intervenção, nas aulas de Estágio Supervisionado. Para isso, especialmente, iremos observar como alunas-estagiárias aplicam, em sua prática, as teorias vistas na graduação, como se posicionam sobre a presença das colegas avaliando o próprio desempenho delas nas intervenções do estágio e que importância revelam sobre o estágio supervisionado.

A construção da identidade como um caminho à autorreflexão

Para que o termo *identidade* seja bem compreendido, é necessário retomarmos um pouco as contribuições de Bakhtin (1995), ao abordar que a linguagem é manifestada por alguém e se dirige a outro, podendo ser constitutiva por, no mínimo, dois sujeitos, que interagem socialmente e/ou dialogam sobre um mesmo objeto. Durante esta interação, há uma internalização de vozes que, constituídas socio-historicamente, são reveladas sempre em contato com o outro (face a face ou através de textos escritos, por exemplo), definindo posturas, ações e intenções, compartilhadas em determinados grupos sociais (ALMEIDA, 2001).

É neste contexto que surge a identidade, também considerada como produções discursivas nas quais, os sujeitos se revelam, declaram ou não algo sobre si mesmos. Segundo Vóvio e De Grande (2010), como o ser humano está em constante processo de transformação social e de constituição pessoal, a identidade assume um caráter móbil, flexível e variável, no que se refere tanto a comportamentos, como a lugares/posições sociais. Um aspecto a ser considerado é o fato de que, na busca pela sua identidade, o sujeito revela

tanto a sua autonomia, quanto sua dependência com o mundo exterior, estabelecendo relações de semelhança e de diferença com o outro.

Mais especificamente em relação à identidade do professor, Almeida (2001) destaca que as diferentes experiências vivenciadas no dia a dia profissional são reflexos de valores e de ações determinantes sobre si e sobre o papel que exerce socialmente. Por isso, na busca por adquirir e transmitir conhecimentos, por construir e reconstruir sua prática e nas representações por ensinar e aprender, o professor tende a revelar sobremaneira sua prática profissional.

Assim como reitera Tápías-Oliveira (2005, p.169), a sala de aula consiste num lugar social suscetível a mudanças, cujas “práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com objetivo de ensino e aprendizagem”, pois o professor se constitui um verdadeiro agente de letramento. Ao ser agente de suas ações, a busca de identidade por parte do docente deve estar em constante processo, constituída dentro do discurso, sendo este culturalmente reconhecido e ideologicamente determinado (CORREA, 2011). No contexto da presente pesquisa, temos como agentes não só o aluno-estagiário, mas o seu papel de aprendiz, de professor ou ainda de colega, reconhecendo-se como pessoa em construção.

A variação de vozes que ecoam nos registros deste agente é bastante recorrente, sobretudo quando é estimulado a produzir diários reflexivos sobre suas práticas em sala de aula. Nos dizeres de Signorini (2006), gêneros de cunho autobiográfico, como esse, consistem numa forma de estimular o autor a (re)construir sua ação, refletindo sobre as posturas adotadas e repensando as novas alternativas. Quando escritos por professores, os gêneros autobiográficos

podem estabelecer relação entre teoria e prática adotada sem sala de aula, sobre o agir individual ou mesmo sobre o coletivo, pois o sujeito tende a revelar posições, papéis sociais e identidades, passando a ter voz, uma vez que raramente é ouvido.

Conforme assevera Reichmann (2009), as narrativas docentes, como os diários, têm a função de intermediar a reconstrução da prática, dando novos sentidos aos processos de letramento de professores, não só na esfera escolar, como também na acadêmica. Desta forma, as ações dos sujeitos, na opinião de Signorini (2006), tendem a ser mais bem revistas e reconstruídas quando autoavaliadas, pondo em discussões suas relações socio-historicamente construídas.

Neste contexto, o diário reflexivo surge, então, de acordo com Tápias-Oliveira (2005), como um instrumento de auto-percepção e automonitoração, como uma possibilidade de registrar as impressões, os sentimentos e as dúvidas presentes num processo de ensino-aprendizagem. Pode, inclusive, revelar a construção identitária do aluno-estagiário do curso de Letras, quando estimulado a refletir sobre suas ações humanas e interiores, voltadas a aspectos sociais, ideológicos, exteriores.

Fica-nos notório que, a partir da utilização deste gênero, o aluno-estagiário terá uma melhor percepção de suas práticas, um possível novo olhar voltado não apenas para o conteúdo, mas para as metodologias aplicadas, contribuindo para que ocorram melhorias em sua ação e na ação do outro, sem desconsiderar também o fato de tornar-se autor e escritor de suas próprias experiências em sala de aula, aspecto este de suma importância para que o aluno vá adquirindo autonomia para pensar e agir, por si só, em sala de aula.

As identidades reveladas na produção diarista

A produção dos diários a ser aqui analisada foi realizada por quatro estagiárias, concluintes do curso de Letras/Português, que cursavam o componente Estágio Supervisionado IV e já tinham experiência de ensino na educação básica ou em cursinhos. A intervenção ocorreu na sede do campus VI/UEPB, a partir da realização de um curso-piloto, voltado a alunos do ensino médio, tendo em vista que, no período de atuação, as escolas públicas do Estado estavam em greve por tempo indeterminado.

A orientação para a produção do diário reflexivo foi dada pela professora da disciplina (e também autora deste artigo), não sendo entregue nenhum exemplo do gênero como modelo, apenas deixando explícito que a elaboração do gênero não seria considerada como critério de atribuição de nota. Assim, acreditamos que a produção ocorreu de maneira mais intuitiva e menos burocrática, pois era sempre feita em casa, de forma individual, após a realização da intervenção e das sessões reflexivas coletivas, entre a professora da disciplina e as alunas-estagiárias, acerca do desempenho destas como regentes.

Para análise do *corpus*, três categorias mostraram-se amplamente relevantes, a saber: a aplicação da teoria nas aulas do estágio, a influência do outro avaliando as ações dos colegas na condução das aulas e a importância que revelaram sobre o estágio supervisionado. Todas estas categorias, entretanto, serão analisadas à luz da construção da identidade, embasada nos autores anteriormente citados.

A aplicação de teoria na prática

Encontrar registros de teorias vistas durante a graduação, nos diários reflexivos, consiste numa tarefa fácil, até porque se espera de alunos-estagiários uma tendência em articular conhecimentos oriundos de certos componentes curriculares em suas ações docentes. Tais marcas estão bem representadas nos fragmentos abaixo:

Fragmento (01): Estagiária 1

Segundo Perrenoud (1996), uma das didáticas que o professor reflexivo deve priorizar está diretamente ligada ao exame do seu próprio trabalho e de seu contexto imediato, o dia a dia na sala de aula, o local do seu exercício. Concordo plenamente com a autora [sic], pois essa prática deveria estar arraigada em nossas vidas como docentes, que se importam em transmitir o melhor de si, pelo fato de estar, ou ao menos deveria, interessado em que seu aluno realmente aprenda, sem que seja um ensino mascarado (Estagiária 1, informação verbal).

Fragmento (02): Estagiária 2

Acredito que a partir dessa aula, irei crescer profissionalmente de modo significativo, uma vez que pude notar que uma aula dialogada, participativa, em especial por parte dos alunos, e dinâmica surte um efeito muito maior do que se a aula for apenas expositiva, em que o professor expõe o assunto, características e só, e os alunos ficam sem compreender a aula, nem encontram oportunidade de poder comentar sobre o assunto em questão, e acabam se acostumando com isso (Estagiária 2, informação verbal).

No fragmento (01), percebemos a preocupação da aluna-estagiária 1 em citar, explicitamente, um autor que costuma ser amplamente discutido nos componentes de Estágio Supervisionado voltados à observação e que aborda questões relacionadas à profissionalização do professor – Philippe Perrenoud⁵. Ao fazer isso, traz para seu texto vozes socio-historicamente construídas, compartilhadas no grupo social da academia, sobretudo nos cursos de licenciaturas, valorizando a questão do professor reflexivo. A estagiária, ao declarar que o docente “ao menos deveria [estar] interessado em que seu aluno realmente aprenda, sem que seja um ensino mascarado”, sugere que sua prática está baseada nas contribuições deste autor, estabelecendo um diálogo entre o que foi visto na teoria e o que pretende aplicar. Neste instante, a aluna revela o agir coletivo de todo e qualquer professor, ao refletir como o docente deveria agir, de fato, em sua sala de aula.

No fragmento (02), a estagiária 2, ao comentar que “pude notar que uma aula dialogada, participativa, [...] e dinâmica curte um efeito muito maior do que se a aula for apenas expositiva, em que o professor expõe o assunto”, faz menção, mesmo que de forma implícita, às inúmeras contribuições de teóricos sobre o ensino participativo. Podemos ressaltar, em especial, a relevância do professor como agente letrador, ao asseverar o fato de que o docente deve desenvolver apenas o papel de mediador entre o conhecimento e o alunado, conduzindo estes a reais práticas letradas. Quando acrescenta que

5 Este autor consiste num dos dez mais lidos atualmente no Brasil, sobre temas como formação, avaliação, pedagogia diferenciada e, principalmente, o desenvolvimento de competências. Maiores informações em: http://educar-paracrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296368.shtml.

“os alunos ficam sem compreender a aula, nem encontram oportunidade de poder comentar sobre o assunto em questão, e acabam se acostumando com isso”, a autora do diário legitima um posicionamento que é culturalmente aceito na academia e que é ideologicamente determinado na esfera escolar.

Nesses termos, as autoras dos dois fragmentos de diários acima apresentados constroem suas identidades mediante as relações estabelecidas com autores teóricos, academicamente aceitos para a construção da ação docente. Com a presença destes discursos, os diários saem da categoria de descritivos e narrativos, e assumem um caráter mais argumentativo, numa alternativa de rediscutir os saberes construídos ao longo da graduação.

A influência do outro

Uma outra categoria bastante recorrente nas produções dos diários analisados é o reconhecimento da importância do olhar do outro sobre a própria prática. Isto está claramente revelado nos fragmentos que seguem:

Fragmento (03): Estagiária 3

O fato é que, quando estamos refletindo sobre nossa prática como docente, observamos de modo mais preciso nossas falhas surgindo, assim, aspectos que modificam episódios negativos, como a aula de hoje, em prazerosos momentos positivos. Para tal, opiniões de outros colegas de profissão se tornam indispensáveis para aquisição desse espírito reflexivo, já que são profissionais que também passam por constrangimentos pedagógicos

em sala de aula. É o que mostrasse [sic] relevante! (Estagiária 3, informação verbal).

Fragmento (04): Estagiária 2

Pensei que as coisas que tinha pontuado estavam ótimas e que não era mais necessário observar muita coisa. Então quando abrimos para as discussões sobre como havia sido a aula, pude perceber que havia uma riqueza de detalhes na campanha que eu poderia ter analisado [...] Mas foi através do que foi elencado por parte das estagiárias e professora de estágio na reflexão da minha aula que pude perceber o quanto preciso atentar mais quando for elaborar uma atividade, para que possa ser bastante clara e objetiva no que desejo solicitar dos alunos (Estagiária 2, informação verbal).

Ao lermos o fragmento (03), percebemos nitidamente a postura da estagiária 3 ao admitir que “opiniões de outros colegas de profissão se tornam indispensáveis para aquisição desse espírito reflexivo, já que são profissionais que também passam por constrangimentos pedagógicos em sala de aula”. Com esta reflexão, a aluna faz um registro não só sobre sua auto-percepção, como também sobre o agir coletivo das colegas em atuação, justificando que as dificuldades encontradas não são apenas dela, mas de todos que passam por este tipo de situação.

Já com relação ao fragmento (04), reconhecemos que, a princípio, a estagiária 2 reflete sobre a sua própria identidade, ao registrar que “Pensei que as coisas que tinha pontuado estavam ótimas e que não era mais necessário observar muita coisa”, revelando seus sentimentos acerca do seu desempenho sobre o ensino/aprendizado. Entretanto,

em seguida, salienta que “foi através do que foi elencado por parte das estagiárias e professora de estágio na reflexão da minha aula que pude perceber o quanto preciso atentar mais”, ressaltando as sugestões, não só das colegas, mas também as contribuições da professora da disciplina acerca do que precisaria ser reconstruído em sua prática.

Com estes exemplos, não é difícil afirmar que a identidade destes sujeitos, para ser alterada de aprendizes para profissionais, precisa sempre, não só durante o estágio de intervenção, da presença do outro. Isso pode ser feito discutindo ou mesmo sugerindo mudanças na atuação em sala de aula, alterando tanto a formação discursiva como a interação social, tendo em vista que a identidade é corriqueiramente mutável e flexível.

A importância do estágio supervisionado

Nesta última categoria, o dado mais evidente é a reflexão que as estagiárias fazem quanto à importância do estágio supervisionado, em especial de intervenção, como se esse funcionasse como a “solução” dos problemas que acontecem nas práticas cotidianas de sala de aula. Vejamos os fragmentos abaixo:

Fragmento (05): Estagiária 2

O Estágio de Intervenção tem viabilizado para mim, como professora em processo de formação, repensar, refletir sobre minha prática e procurar quando estiver em sala de aula não incorrer nas velhas práticas voltadas ao tradicionalismo, deixando de lado a interação com os discentes que em minha opinião é de

fundamental importância (Estagiária 2, informação verbal).

Fragmento (06): Estagiária 4

Quando fui apresentada ao estágio, levantei algumas questões como: quem deveria pagar essa disciplina é quem não tem experiência em sala de aula. Quem já está em sala de aula só perde tempo com essa disciplina. [...] A minha segunda aula foi de reescrita, de início, não me assustei, mas quando Tatiana falou que eu deveria corrigir a produção dos alunos junto com eles oralmente, me assustei, pois nunca tinha feito isso antes, pois minha prática era de colocar na produção dos alunos algumas observações e pedir para reescreverem e se tivessem dúvidas poderiam perguntar. [...] Enfim, o dia chegou, estava muito nervosa, pois era uma coisa nova que nunca tinha aplicado. Só aqui vi a importância do estágio, que mesmo com os seis anos que estou lecionando, nunca tinha utilizado essa prática (Estagiária 4, informação verbal).

Após a leitura do fragmento (05), constatamos que a estagiária 2 considera o estágio supervisionado como um momento de “repensar, refletir sobre minha prática e procurar quando estiver em sala de aula não incorrer nas velhas práticas voltadas ao tradicionalismo”. Assim, a autora estabelece uma simetria entre estagiária e futura professora, revelando um desejo de conseguir aplicar em sua sala de aula as metodologias ressaltadas durante a intervenção. Com isso, este sujeito demonstra estar na busca por uma identidade ainda não demarcada, uma vez que a sua sala é um local suscetível a mudanças, mesmo já tendo experiências na docência, no ensino regular.

Por fim, no fragmento (06), identificamos diversas posições identitárias da estagiária 4. De início, ela desabafa que “quem deveria pagar esta disciplina é quem não tem experiência em sala de aula”, como se aquela experiência vivenciada não tivesse relevância para os que ministram aulas e, talvez, supervalorizando sua atuação. Entretanto, após ser orientada a adotar uma prática que não seguia cotidianamente, demonstrou estar “muito nervosa, pois era uma coisa nova que nunca tinha aplicado”, desconstruindo um pouco sua postura socio-histórica, ao relacionar fatos do passado com o presente. Então, só depois de passar pela experiência do novo, do desconhecido, é que pôde reconhecer “a importância do estágio, que mesmo com os seis anos que estou lecionando, nunca tinha utilizado essa prática”. Esta mudança na ação humana, fortemente registrada no diário reflexivo, sugere que a estagiária, mesmo tendo definindo uma postura rígida, de início, de professor autônomo, soube reconhecer que essa sua imposição foi afetada ao se deparar com uma situação inesperada.

Assim, fica-nos visível, portanto, que a identidade do sujeito, através do estágio supervisionado de intervenção deve ser sempre reconstruída, pondo sempre em confronto as relações estabelecidas entre o presente, o passado e o futuro, mesmo por aqueles que tenham uma ampla experiência no ensino.

Considerações finais

A nossa preocupação neste estudo foi identificar como alunas-estagiárias se sentiam após a experiência da intervenção, numa das últimas etapas do curso de Letras. Ao relacionarem as teorias vistas na graduação com o momento

da intervenção, percebemos que elas são muito decididas ao não almejarem incorrer nas práticas repetitivas e tradicionais de ensino. Com relação a como elas se constituíram como professoras, a partir da forte presença do outro, ficou-nos nítido que as avaliações das colegas só tenderam a contribuir, mesmo apresentando aspectos que, na óptica de alguns, são classificados como negativos, a uma ação futura, estimulando constantemente a autorreflexão. E, no que se refere ao estágio supervisionado de intervenção, as suas identidades revelaram que este período propicia uma possibilidade real e concreta de reconstruir a prática docente, mesmo para aqueles que já têm certa experiência no ensino.

Assim, nos diários analisados, percebemos facilmente a identidade de cada uma das estagiárias, construídas a partir de posturas que ecoam sobre quem são e o que querem para si. Com isso, esperamos que não só essas alunas, mas todos os estagiários, de uma forma geral, atentem a um fato novo – apesar de serem professores em formação inicial, devem sempre estar em processo de formação continuada, compartilhando suas vivências com os outros, buscando a melhor maneira de autorrefletir e aplicar a teoria na prática.

Estágio supervisionado: descrição de uma prática vivenciada

Edênia de Farias Souza

Este artigo é fruto de uma reflexão feita sobre a importância do Estágio Supervisionado para docentes do curso de Letras. Em nossa experiência como professora deste componente curricular, temos observado os efeitos que o estágio exerce sobre os alunos, pois este se constitui como o momento de inquietação pelo fato de a grande maioria dos docentes, ainda, não terem vivenciado o exercício da profissão. Nesse sentido:

O estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce para o saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas (...), realidade dos professores, nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2004, p.100).

Então cabe aqui um questionamento: O que é ser de fato um professor? Esta talvez seja para muitos uma pergunta que

tenha respostas bastante amplas ou até controversas, como já disse Ludke:

A comparação de nossa realidade nacional com a de outros países, deixa evidente que, apesar de muitas características e peculiaridades, específicas de cada país, a “profissão” de professor apresenta aspectos comuns que atravessam fronteiras culturais e podem merecer uma discussão de âmbito quase universal (LUDKE, 2008).

Apesar disso, acreditamos que, no estágio supervisionado, acontece a aproximação do aluno/professor com o espaço que futuramente será seu local de trabalho, ou seja, a sala de aula. Desse modo, ele poderá, dentre outras coisas, consolidar-se na profissão de educador.

Reflexões sobre a diáde educação/educador

A relação entre teoria e prática é fundamental na educação. As doutrinas pedagógicas se estruturaram em função da emergência da sociedade de classes. Como já é sabido, a educação primitiva foi marcada pelos rituais de iniciação; a renascentista, pautada na elite, não chegou às grandes massas. Na modernidade, destacamos as ideias de Comênio que acreditava na educação como um processo permanente, isto é, durante toda a vida. Rousseau, por sua vez, via a educação sob a ótica construtiva e não apenas instrutiva. Além dessas ideias pedagógicas, destacamos a Escola Nova, vigoroso movimento de renovação da educação que, no Brasil, teve representantes importantes como Anísio Teixeira, chegando a Paulo Freire e cuja contribuição valiosa foi o pensar

a prática e transformá-la dentro da realidade concreta do aluno.

Segundo Durkheim (1955), cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos.

Este tópico pretende apenas introduzir a discussão a respeito da profissão de educador. No decorrer deste artigo, apresentaremos as experiências vividas e reflexões feitas por alguns alunos/estagiários que estiveram sob nossa orientação. Assim esperamos contribuir com aqueles que ainda estão reticentes quanto ao exercício do magistério ou mesmo para aqueles que estão nas licenciaturas, mas, principalmente, queremos ressaltar a importância do estágio para os alunos.

Os sujeitos deste estudo

Fazem parte deste estudo alunos do curso de Licenciatura em Letras, dos componentes curriculares Estágio Supervisionado I e III da UEPB, Campus VI, cidade de Monteiro, PB. Os mesmos estagiaram em escolas públicas estaduais e municipais em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Para formalizar o estágio, os alunos seguiram todas as determinações da universidade como o preenchimento e recolhimento de documentos dirigidos aos gestores das escolas que cederam o espaço para a realização do estágio e também à coordenação de estágio.

Tomamos, como instrumento de análise, os relatos feitos pelos alunos dos componentes curriculares a partir de um Roteiro para Elaboração do Relatório de Estágio, como podemos ver abaixo, cujos autores terão seus nomes preservados.

Roteiro para elaboração do Relatório de estágio

1) caracterização;

Estagiário:		
Curso:	Matrícula:	
Celular/e-mail:	Turno:	
Concedente:		
Setor de Atuação:		
Prof. Supervisor da UEPB:		
Departamento:	Período do estágio:	
Contato:	Início:	Término:

- 2) Relato das atividades desenvolvidas no período do estágio;
- 3) Avaliação da contribuição desse estágio para sua formação profissional;
- 4) Parecer do Professor supervisor da UEPB;
- 5) Avaliação do Supervisor da Concedente.

Sobre a formação do educador

A educação é um processo multidimensional, conforme Candau (2008):

ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem

ou que são acrescentadas umas as outras sem guardarem em si uma articulação dinâmica e coerente (CANDAU, 2008).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no decorrer do curso, o aluno faz pesquisas e estudos que contribuirão para a sua formação nas dimensões elencadas por Candau (2008), contudo é no campo de estágio que se concretiza todo esse processo.

Para Tardif (2010), o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Ou seja, não se pode conceber a teoria separada da prática. Temos observado e ouvido de nossos alunos que muito do que se fala e estuda na academia não condiz com a realidade de sala de aula. Perguntamo-nos se não está faltando em nossas universidades apresentar ao aluno o saber nas três dimensões citadas por Candau (2008).

Os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada de acordo com Tardif (2010). Para ele:

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela (TARDIF, 2010 p.40).

O excerto acima ratifica a fala dos alunos no que diz respeito aos saberes curriculares e disciplinares transmitidos na academia. Temos aqui um conjunto de elementos, dentre eles, a estrutura curricular de nosso sistema de ensino, para o qual não cabe, neste momento, uma discussão mais aprofundada.

Descrição de uma prática vivenciada

A nossa experiência tem mostrado que o desconhecido sempre provoca medo, pois percebemos os impactos que os nossos alunos sofrem, principalmente aqueles que nunca estiveram em uma sala de aula, quando se deparam com a realidade concreta de sala de aula. É o que pode ser observado nos relatos a seguir:

Este período de estágio supervisionado I superou as minhas expectativas. De início estava apreensiva, porque era uma nova fase e o fato de ser algo desconhecido, dá medo mesmo. Até, porque, para se estagiar nós dependemos da colaboração de outras pessoas, não depende só do aluno nem do orientador⁶.

Essa situação concreta nos mostra como o aluno sente a necessidade de ter alguém que o guie nesta nova tarefa. Percebemos com isso que o futuro profissional precisa ter uma sólida formação teórica, mas também prática para que assim tenha um desempenho satisfatório no campo de trabalho.

Conforme Libâneo (2008), muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Contudo, o domínio das bases teórico-científicas desarticuladas das exigências concretas do ensino, ou seja, o desconhecimento das práticas de sala de aula tornará este profissional inseguro. Vejamos o que diz a aluna/estagiária:

6 Aluna de Estágio Supervisionado I [Informação verbal].

Destaco que o estágio foi muito importante para o meu crescimento profissional, pois pude refletir sobre a realidade da sala de aula e sobre a postura que o professor deve assumir e os desafios que são encontrados nesse campo de trabalho⁷.

A palavra *desafio* citada pela aluna nos permite continuar a discussão sobre a necessidade de apresentar ao aluno/estagiário a instituição escola. Vivemos em uma sociedade em ebulição, numa época de crises que abrangem os setores econômicos, políticos e sociais. Esse clima de incerteza e de insegurança certamente também se faz presente na escola. Nosso aluno depara-se com situações que para ele são caóticas que o levam a pensar no fazer pedagógico.

Apesar da turma em que estagiei não ser muito numerosa, não era fácil levá-los a fazer algo novo. Até porque eles mesmos não colaboravam com a professora. Muitos deles sequer levaram os livros para a sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da aula⁸.

Este outro depoimento aponta para uma prática considerada dentro das tendências pedagógicas como tradicional na qual, a aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerarem as características próprias de cada idade.

Nas aulas em que me fiz presente a situação do ensino aprendizagem não está no nível que é esperado pelos PCN's lançados há

7 Aluna de Estágio Supervisionado I [Informação verbal].

8 Aluna de Estágio Supervisionado I [Informação verbal].

pouquíssimo tempo e que requerem aulas dinâmicas e interativas⁹.

Observamos, também, a preocupação da aluna/estagiária com a não aplicação das propostas de ensino apresentadas nos documentos oficiais. Isso nos leva a crer que a visão da aluna, em relação à prática de sala de aula, perdeu o ar de submissão. Vemos que a teoria não está sendo tomada pura e simples como uma aplicação de um conteúdo concebido de forma absoluta, e sim como um saber a ser partilhado e não privado.

Pimenta e Lima (2004) dizem que, no momento em que o acadêmico/professor consegue ampliar o seu olhar sobre a realização dos estágios, compreendendo-o na dimensão da pesquisa sobre a própria prática, abre as portas para uma significativa oportunidade de crescimento e aprimoramento da sua identidade profissional. Isso se confirma em mais um depoimento:

O período de estágio representou um forte aliado para a minha formação profissional, que, para isto, este precisa assumir um papel político e social de formar indivíduos críticos. Para tanto é necessário que nos tornemos também pesquisadores da área da educação aplicando esse conhecimento à prática de ensino mesclando o teórico e o prático constituindo nossa própria metodologia, tendo como principal finalidade a melhor formação do indivíduo social¹⁰.

9 Os Parâmetros Curriculares foram estudados nas aulas do Componente Curricular.

10 Aluno de Estágio Supervisionado III.

Para concluir nossas reflexões, é mister pontuar algo sobre o que nomearemos aqui o “fenômeno” ensinar. Historicamente, a ação de ensinar está ligada à instrução, ou seja, ao processo e à assimilação de conhecimentos sistematizados. Na sala de aula, encontramos o professor como transmissor do conhecimento e alunos que recebem a matéria para futuramente prestarem conta do conteúdo apresentado em um exercício avaliativo.

Entretanto, temos percebido que a prática pedagógica da escola, mesmo que lentamente, tem tomado como eixo a reflexão. Os conceitos, as normas, as teses científicas, os valores sociais veiculados em vários portadores, dentre eles, o livro didático, fazem parte desse universo, porém, nas últimas três décadas, houve um processo de transformação das ideias pedagógicas que têm circulado nas escolas como referências para muitos professores. Em decorrência do que até aqui refletimos e tomando as palavras de Candau (2008), podemos afirmar que o “novo” educador é aquele que reconhece o seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis (CANDAU, 2008, p.103).

É conveniente enfatizar, então, que é no estágio supervisionado que o aluno consegue fazer a ponte entre o saber teórico que lhe dará suporte para pensar sobre o saber técnico, uma condição indispensável ao exercício da prática docente.

Dificuldades para a prática de estágio no Curso de licenciatura em Letras/ Espanhol - Campus VI/UEPB

Amanda da Silva Prata
Patrícia Aparecida Espinar

Introdução

Com este artigo, objetivamos refletir acerca da prática de estágio realizada no campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nossas reflexões estão voltadas especificamente para a prática de estágio realizada no curso de Letras com habilitação em língua espanhola.

Como professoras de estágio desta instituição, deparamo-nos com muitas dificuldades devido ao fato de que a disciplina Língua Espanhola ainda não faz parte dos componentes curriculares ofertados pela maioria das escolas de Monteiro - PB e das cidades circunvizinhas; o mais preocupante é que esta é uma realidade brasileira, de modo geral, já que os cursos de formação em espanhol são relativamente novos.

No entanto, a falta de cumprimento da Lei 11.161 (05/08/2005) – que torna obrigatória a oferta do idioma espanhol nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no nível médio de ensino, e faculta a oferta para o nível

fundamental (do 6º ao 9º ano) – dificulta muito a prática do estágio para os professores de Estágio Supervisionado e, principalmente, para os alunos do curso de Letras com habilitação em espanhol, que ficam impossibilitados de estagiar observando professores de espanhol (no estágio de observação) e de dar aulas nas escolas (no estágio de intervenção), sendo necessária a oferta de cursos-piloto no próprio campus da UEPB, em Monteiro-PB.

Esclarecido isso, a partir de agora, buscaremos refletir sobre a formação do docente de espanhol como língua estrangeira e sobre como a falta do espanhol como componente curricular, nas escolas, pode representar prejuízos para esta formação, e as dificuldades que isto representa para a prática do estágio.

A formação do docente de espanhol como língua estrangeira

Quando se fala em formação docente para o ensino de uma língua estrangeira, não se pode desconsiderar a diferença que há entre formar docentes para ensinar uma língua materna e formar docentes para uma língua estrangeira.

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores do curso de Letras (espanhol) do campus VI da UEPB (Monteiro- PB) é o fato de que a grande maioria dos alunos opta por este curso no vestibular, mas não têm nenhuma noção do idioma, porque não tiveram na escola o ensino de língua espanhola. Assim, o curso que chama atenção no início, por ser algo novo e diferente, acaba sendo depois considerado difícil, no momento em que muitos alunos percebem a complexidade do que representa aprender uma

língua estrangeira numa fase da vida não muito favorável para adquirir uma segunda língua, já que no início do curso os alunos têm, no mínimo, 16 anos de idade.

A idade avançada, embora não impossibilite o aprendizado de uma língua estrangeira, pode torná-lo mais difícil; uma vez que quanto mais jovem o indivíduo, mais rápida e fácil é a apropriação de uma segunda língua. Para Schütz (2008):

A hipótese de Harpaz é a mais esclarecedora. A aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos para a criança. A interação linguística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento cognitivo. Como consequência, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos que vão sendo aprendidos acabam naturalmente e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua. Quando um adulto aprende uma língua estrangeira, seus conceitos (já formados) já possuem estruturas neurais fixas associadas às formas da língua materna. As estruturas neurais correspondentes às novas formas da língua estrangeira não possuem relação com as estruturas dos conceitos já formados, sendo esta uma associação mais difícil de ser estabelecida. É por isto que, no aprendizado de adultos, as dificuldades causadas pela interferência da língua materna são maiores. [...] (SCHULTZ, 2008).

Somado ao fator idade, ainda temos outro ponto crítico, que é a falta de uma comunidade “hispanofalante”, os alunos só têm contato com a língua espanhola através de textos, dos

próprios professores e por meio de filmes, músicas, vídeos... Ou seja, na maior parte do tempo, estão em contato com a língua materna: o português. Isso quer dizer que se não houver um esforço por parte destes aprendizes, que devem ser incentivados, em casa, a ver filmes em espanhol, buscar vídeos e ouvir músicas, o processo de aprendizagem se tornará ainda mais difícil.

Assim, a falta do ensino de espanhol, nas escolas, e a escassez de cursos de língua espanhola em Monteiro – PB e nas cidades próximas dificultam o processo de aprendizagem da língua espanhola. Na universidade, esse processo ocorre, relativamente, em pouco tempo, porque, nos turnos matutino e vespertino, o curso tem 7 (sete) períodos, que se passam em 3 (três) anos e meio; já no turno noturno, são 9 (nove) períodos, que duram 4 (quatro) anos e meio. Este é um período de tempo muito curto para que se possam formar docentes em língua espanhola, quando se considera que estes alunos chegam à universidade sem nenhuma noção desta língua. Do contrário, se já houvesse a oferta do idioma espanhol nas escolas, na universidade, poderíamos aprimorar os conhecimentos adquiridos, em vez de ter que iniciar todo o processo “do zero”.

Desta maneira, torna-se visivelmente mais difícil formar professores de língua estrangeira, do que formar professores de língua materna; porque o que é estrangeiro está distante de nós, ao passo que nossa língua materna está presente em nossa vida desde que nascemos, a cultura que nos cerca começa a ser-nos ensinada muito cedo, nossa história e literatura acabam sendo introduzidas na nossa vida, seja através da escola ou de outros meios. Já o que é estrangeiro não pertence a nós, faz parte de outro povo, outra cultura, outra história, outra literatura. Porém, na atualidade, com o crescente processo

de globalização, estes valores distintos estão cada vez mais próximos; podemos ter acesso a muitas produções estrangeiras, graças à tecnologia. E algo que não podemos esquecer é de ensinar para os nossos alunos que o que é diferente não necessariamente deve ser visto como melhor ou pior, mas apenas como diferente e deve ser respeitado. Essa mesma consciência deve ser passada pelos futuros professores para seus futuros alunos, que além de serem orientados a perceber o sentido daquilo que estão aprendendo, também devem ser orientados a respeitar todas as diferenças.

Por todos estes pontos observados, ressaltamos que não é fácil o processo de formação de professores de uma língua estrangeira, ainda mais quando se trata de uma língua estrangeira que ainda não é oferecida na maioria das escolas, como é o caso do espanhol. Assim:

La formación de los profesores de E/LE, dependerá, por tanto, de la revisión de los planes de estudio de las universidades, con la incorporación de materias específicas, destinadas a la capacitación de los licenciados para resolver los nuevos retos que esta profesión, en constante auge, está demandando. También dependerá del interés que los alumnos pongan en el perfeccionamiento de su nivel de formación [...] (BARROS, 2005, p.126).

O não cumprimento da lei 11.161/2005 e suas consequências para os cursos de formação em espanhol como língua estrangeira (E/LE)

Como já apontamos, são muitas as dificuldades encontradas no processo de formação de docentes de espanhol,

muitas destas dificuldades estão diretamente relacionadas ao descumprimento da Lei 11.161/2005 que, como já esclarecemos aqui, torna obrigatória a oferta da língua espanhola, no ensino médio, nas escolas públicas e privadas e faculto o ensino desse idioma nos currículos plenos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Para que a lei seja cumprida, o ensino da língua espanhola deve ser oferecido pelas escolas, o que na prática não acontece. Dessa forma, enfrentamos ainda mais obstáculos quando os alunos do curso de Letras, com habilitação em língua espanhola, precisam estagiar. Nos cursos de licenciatura, temos quatro estágios, sendo o primeiro de observação no ensino fundamental, o segundo de intervenção no ensino fundamental, o terceiro de observação no ensino médio e o quarto e último estágio de intervenção no ensino médio. No primeiro e terceiro estágios, os alunos têm que observar aulas de língua portuguesa e no segundo e quarto, não podem estagiar nas escolas, em virtude da falta de oferta do componente curricular de língua espanhola. Por isso, fez-se necessária a abertura de cursos-piloto no próprio campus da universidade.

O estágio é uma etapa fundamental para a formação dos futuros professores, porque é estagiando que eles têm a oportunidade de entrar em contato com a realidade na qual querem atuar; porém, no caso dos alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola, eles não podem estagiar como deveriam, porque, quando precisam atuar no estágio, observam aulas de português e, quando chegam ao momento de intervenção, não estagiam nas escolas, isso em parte caracteriza a prática do estágio. Enquanto o espanhol não for implantado nas escolas, a universidade continuará recebendo

alunos sem nenhuma noção desta língua estrangeira, assim, vai formando-se um ciclo que é difícil de ser contido, pois a lei não é cumprida.

É preocupante o fato de futuros professores de espanhol observarem aulas de português, principalmente se considerarmos que, quando somos expostos a determinadas práticas, tendemos a aprender por observação e a vir até imitar determinadas posturas. De alguma maneira, aprendemos coisas com cada um dos professores que tivemos, quando nos formamos e passamos a atuar como professores, acabamos reproduzindo alguns comportamentos. Como afirma Barros (2005, p.128):

Todos nosotros hemos pasado años expuestos a unos determinados modelos de enseñanza, que hemos interiorizado y que, en muchos casos, aun sin quererlo, seguimos empleándolos. Este período de exposición vivido se ha denominado “aprendizaje por observación”, que se caracteriza por ser inconsciente; de ahí que los profesores relativamente jóvenes se comporten en clase como les enseñaron a ellos (BARROS, 2005, p.128).

Assim, as únicas referências de professores de espanhol que a maioria dos alunos de Letras (espanhol) têm são os professores da universidade, uma vez que a maior parte nunca estudou espanhol e, quando vão até as escolas para estagiar, deparam-se com professores que dão aula de português.

A situação é crítica, o campus de Monteiro- PB formou, no início de 2010, a primeira turma de graduados em espanhol na Paraíba, depois dessa já saíram do campus mais três turmas de professores graduados em espanhol. Como a lei

não está sendo cumprida, estes profissionais que já enfrentaram dificuldades, na sua formação e no estágio, deparam-se agora com um mercado de trabalho que não oferece espaço para eles.

São poucas as cidades que abrem vaga para professor de língua espanhola quando decidem fazer um concurso público. Na época, um concurso realizado na cidade de Serra Branca- PB ofereceu duas vagas para professores de espanhol e a última cidade a abrir concurso é Monteiro- PB, que ofereceu no edital uma vaga para professor de língua espanhola. Nas demais cidades próximas, a oferta do espanhol nas escolas continua no plano da idealização.

Considerações finais

Nosso objetivo principal foi refletir acerca dos prejuízos gerados pelo não cumprimento da Lei 11.161/2005 para a prática do estágio no curso de Letras (espanhol), vimos que não é só o estágio que o descumprimento desta lei prejudica, mas a formação como um todo, porque o problema começa na escola, passa para a universidade e retorna para a escola.

Quisemos apontar as implicações que isto tem para o estágio, porque é nesta fase que o profissional em formação tem a oportunidade de entrar em contato com sua futura realidade; neste caso, pensamos que, pela não implantação do espanhol nas escolas, nossos alunos não podem estagiar como deveriam.

Ética e formação docente: reflexões sobre o estágio supervisionado e papel ético dos futuros professores

José Luiz Cavalcante
Maria José Neves de Amorim Moura

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (Paulo Freire).

Em seu rico legado de conhecimento e amor à educação, Paulo Freire, em suas derradeiras reflexões, reafirmava suas convicções escrevendo que “*ensinar exige ética e estética*”. Para ele, a prática educativa deveria ser norteadada pelo sentimento de pureza e de ética, indo de encontro a tudo que tentasse nos desviar dos caminhos verdadeiros, porém, por vezes, árduos.

Nesse sentido, o educador percebia homens e mulheres como seres históricos e sociais, o que no seu entendimento levava à capacidade de comparar, de intervir, de escolher, valorar, decidir romper, isto é, o que nos torna seres éticos. O ser humano em movimento, agindo e vivendo dentro de suas comunidades constituía sua própria identidade; “Só somos

porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2009, p.33).

Essa *condição* de ser faz com que, na visão de Freire, seja impossível pensarmos o ser humano longe da ética. Para ele, mais que um conhecimento ou faculdade, esta deveria ser uma *práxis* dentro de nossas relações pessoais e interpessoais.

Entendendo a escola sob a ótica freireana, ela configura-se como espaço de formação para emancipação dos indivíduos para que se tornem sujeitos de seu próprio conhecimento, de seu próprio destino. Nela, a ética figura como importante prática no fazer docente. Sobre isso, Freire (2009, p.16) acrescenta: “gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”.

Freire entende a ética a partir de uma perspectiva bem diferente das atitudes ditas “éticas” que atendem à lógica de uma sociedade consumista e preocupada com a valorização do lucro desenfreado a despeito da vida humana e do respeito ao meio ambiente. Vale ressaltarmos que esta sociedade é fortemente marcada pelas rápidas e profundas mudanças em suas práticas sociais, especialmente as que têm relação com os saberes de ordem da cultura, da economia, da política, da ética, da estética, da educação entre outros. Para tanto, escoaremos nas palavras de Freire quando chama atenção para a ética como necessária na prática docente - é uma *ética universal*. Antes, porém, de adentrarmos na discussão acerca da ética e da formação docente, apresentamos algumas diretrizes que compõem a essência do estágio e o processo de formação docente na Universidade Estadual da Paraíba.

O estágio supervisionado e a formação docente na UEPB

Através das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura de graduação plena. Definindo, assim, a carga horária dos cursos de licenciatura, o artigo 1º da Resolução nº 2/2002 determina 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

A legislação de estágio da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, consubstancializada na resolução/ UEPB/ CONSEPE/14/2005, regulamenta e define carga horária e ementas dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. O Art. 1º determina que o estágio supervisionado constitui-se em componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores da Educação Básica, devendo ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor por um determinado período. O Art. 2º assevera que os estágios supervisionados serão desenvolvidos nas escolas de Educação Básica por intermédio de convênios firmados entre a Universidade Estadual da Paraíba e as instituições concedentes e estarão subordinados, no âmbito da Universidade, a uma coordenação Geral de Estágio.

No CAMPUS VI da Universidade Estadual da Paraíba, como nos demais, é ministrada a disciplina de estágio para alunos que nunca exerceram a profissão do magistério que enxergam o estágio como um campo de aprender a profissão

e observamos, também, que alguns alunos já são professores de maneira que, para estes últimos, o estágio pode ser visto como formação continuada. Para Pimenta e Lima (2010, p.102):

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

É neste contexto que os alunos-estagiários confrontam as teorias estudadas no decorrer do curso, com a prática de sala de aula da educação básica, como também verifica a possibilidade de colocar em prática as recomendações dos documentos oficiais.

As autoras apontam que este também é o momento em que emergem as perspectivas e dificuldades do estágio para quem não é professor, “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as condições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.120).

Essa constatação poderá ser assustadora e, para reverter a situação, cabem os momentos de reflexão juntamente com os professores orientadores de estágio e os colegas que já exercem a profissão no magistério.

As aulas de estágio na universidade são um momento de reflexões e orientação que deverá propiciar nos estagiários a compreensão do que é realmente este componente curricular

e apresentar, com clareza, os seus objetivos e finalidades. Corroboram as nossas inquietações as seguintes palavras:

Minhas preocupações é sempre levar o aluno a descobrir os porquês e como isso entra na sua formação, o que supostamente ele deveria já ter condições de responder, em função de todo o embasamento em psicologia, sociologia, [...] é lavar o aluno] a ver se a escola está organizada para dar conta do trabalho pedagógico. Outra coisa é ver o que fazer com a matemática e com o ensino da matemática, [...] estar atento à questão do conceito, à dimensão psicológica da criança. O mote principal é ver como o sujeito docente se coloca diante dessa atividade (MOURA *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.105).

Entre outras atribuições do estágio, está o *aprender a fazer* descrito no Relatório da UNESCO para a educação do século XXI, coordenado por Jacques Delors. ***Aprender a fazer*** é, portanto, habilidade que todo profissional precisa desenvolver com a finalidade de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. O saber trabalhar em equipe exige ética, pois é necessário o respeito ao outro, sendo o *aprender a fazer* necessário à profissão docente.

A ética universal

A fim de entendermos a ética universal e a ética a que Freire se opõe, tomemos como exemplo o trecho citado por ele, de um discurso proferido por certo palestrante num congresso internacional de ONGS (Organização não governamental):

Um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal **recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.**¹¹

Freire, a partir do episódio contado, professa sua ideia de ética universal:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmou que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2009, p.16).

Para Freire, a ética universal, por ele professada, deve ser companheira do fazer docente, de maneira que ela torne-se

11 Retirado segundo Freire de: GARCIA, Regina L.; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. **Cadernos Cede**, n.38, 1996.

viva e presente em cada uma de nossas ações dentro e fora da escola, nas nossas relações com professores, autores e, principalmente, com quem chamamos de sujeitos da aprendizagem, os estudantes.

O exercício reflexivo e constante dessa ética, no nosso cotidiano profissional, não pode ser dissociado de uma educação como ação formativa, na qual não se concebe a existência de espaço para um ensino mecânico e puramente tecnicista, uma vez que é necessário fazer de nossa ação, como professores e professoras, uma ação na qual, o conhecimento está aliado com a formação moral dos educandos, veiculado especialmente pelo testemunho de cada educador e de cada educadora.

Em sua cruzada pela defesa da ética como integradora do nosso trabalho docente, Freire, ao falar dessa necessidade, cita, de forma especial, os professores em formação: “sublinho também essa responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercer o magistério” (FREIRE, 2009, p.15).

É exatamente sobre esse aspecto que queremos nos ater nessas primeiras provocações acerca da ética e formação docente.

A disciplina Estágio Supervisionado na licenciatura em Matemática, na UEPB – CAMPUS VI, tem sido pensada e vivenciada sob a ótica coletiva de que o estágio docente deve ser um espaço de formação que promova atitudes de investigação com foco na prática docente, trocas de experiências entre universidade-escola-estudantes, reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em Matemática, além da reflexão sobre o papel de todos os envolvidos com o estágio. Acreditamos que a disciplina Estágio Supervisionado pode

aproximar efetivamente os licenciados do ofício de professor constituindo ponte para construção de sua identidade profissional docente, além de ser instrumento genuíno para o ensino, a extensão e a pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos algumas questões, para início de conversa, que transcendem o próprio texto. Sendo assim, considerando a ética como pilar do trabalho docente, qual deve ser o papel do licenciando no estágio? Como o estágio docente pode contribuir para formação ética do futuro professor? Quais os norteadores para um trabalho efetivamente ético dentro da formação inicial desses professores e professoras? Quais direcionamentos devem ser promovidos para a ética do educador em formação tornar-se uma prática e objeto no processo de ensino e aprendizagem de Matemática?

Na tentativa de lançar algumas provocações para o debate das perguntas levantadas, comecemos por um exercício de memória. Enquanto alunos, como foram nossas experiências na escola? Que tipo de relações estabelecemos com nossos companheiros e companheiras de sala? Quais as lições vividas e testemunhadas pelos nossos mestres e mestras?

Continuando o nosso exercício, agora para aqueles que já estiveram numa experiência anterior de estágio, como estagiários; quais as nossas expectativas, anseios e curiosidades? Como foi para nós voltar para um lugar tão familiar, porém com outro olhar?

Essa última pergunta pode e deve ser feita por cada licenciando que vivencia uma experiência de estágio; como será voltar para a escola que estudei? Como deve ser conversar com meus antigos professores e professoras sobre o objeto de

ensino, que outrora era o centro em nosso relacionamento? Que lições éticas e morais trago desse lugar para onde estou retornando para aprender um pouco mais?

Como vemos, dúvidas e indagações não faltam, daí uma forte motivação para atividades de discussão teórica que são realizadas, no objetivo de darem suporte aos estagiários quando adentrarem nas escolas.

Discutir o papel da ética e o papel ético desempenhado entre docentes pode ajudar na significação das observações feitas e contribuir para orientar as futuras intervenções. Os licenciandos precisam estar munidos de uma postura ética que lhes permita ter serenidade nas situações vivenciadas e clareza na percepção dos fenômenos observados, além da possibilidade de abertura para uma troca sincera de experiência.

Freire (2009, p.16), depois de explicitar o que entende por ética universal, passa a falar dessa ética dentro da escola e nas relações entre os envolvidos no processo de formação escolar:

(...) a melhor maneira de por ela (a ética universal) lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos no modo como citamos autores cuja obra discordamos ou com cuja concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que

me oponho a ela, mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos ser humildes, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2009, p.16).

A partir das lições deixadas por Paulo Freire, pensamos que os futuros professores e professoras precisam carregar consigo alguns valores para que possam desempenhar o papel ético dentro do estágio supervisionado, são eles: respeito, honestidade, bom senso, humildade e solidariedade.

O respeito como base das relações humanas, em qualquer instância, é fundamental. Precisamos estabelecer uma atitude respeitosa para com os professores e professoras que estão abrindo seus locais de trabalho para receber esses futuros profissionais. Esse respeito perpassa a cordialidade, ele diz respeito, também, à avaliação e observação das práticas efetivadas por esses profissionais em suas escolas. Portanto, entendemos como respeito o reconhecimento do outro como sujeito inserido em suas realidades, como agente daquele meio, com vivências e experiências próprias que moldaram a seu *ser* educador ou educadora.

A honestidade como pilar de nossas ações, opiniões e ideias pode ser interpretada como algo salutar. Se formos francos naquilo que dizemos, se formos sinceros em nossos

atos, conquistamos confiança, ponte que permite a via dupla, de saberes, trocas e aprendizagens coletivas.

Bom senso, mais que um valor, precisa ser atividade vigilante e constante em nossas ações. Ele é conquistado quando ouvimos antes de emitirmos juízos, quando a fala e as ações impulsivas são substituídas pela contemplação e pelas ações coordenadas. O exercício da observação, bem como da nossa abertura em receber lições do outro, pode nos ajudar nas nossas decisões, evitando constrangimentos e equívocos por falta de **bom senso**.

A humildade pode nos ajudar para que sejamos éticos. Não falamos aqui sobre pequenez, mas sim no reconhecimento que somos inacabados, de que estamos em construção e essa construção, apesar de pessoal, também é coletiva, especialmente quando me coloco diante do outro no sentido solidário.

É exatamente, no sentido de olhar o outro como igual, que entendemos a solidariedade. Isso possibilita ter respeito, ser honesto e usar de bom senso nas relações com outro:

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos; as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação de problemas e equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (FREIRE, 2009, p.17).

Diante do exposto, acreditamos na necessidade de professores e professoras orientadores de estágio despertarem nos licenciados o respeito e a lealdade a que se refere

Freire, pois tais alunos, os do estágio supervisionado, estão vivenciando um momento de confronto entre interações de saberes que envolvem os seus professores da universidade, os atuais professores da educação básica e os seus antigos professores, cada um com os seus valores, visões de mundo e experiências diferentes.

Considerações finais

Acreditamos, sinceramente, que a discussão não se encerra aqui, do mesmo modo cremos também na existência de muitas outras questões considerando a ética e a formação de professores. Não foi nossa pretensão responder a todas as indagações feitas. Nossa missão é provocar reflexões, por essa mesma razão, entendemos que, no referencial aqui, caberiam outras contribuições da própria ética, da história da educação, além da formação de professores de modo geral e na Educação Matemática.

Por isso, o que motivou o presente texto foi a crença de que o papel do estágio, na formação docente, precisa ser objeto de constante discussão, a questão ética como princípio norteador de nossas ações é apenas uma das muitas facetas a serem consideradas. Essas discussões podem contribuir para que a formação de nossos professores e professoras seja efetivamente um ato humano de formação e emancipação, permitindo lançar aos futuros profissionais a semente que os permitirá levar adiante um processo de ensino e aprendizagem em Educação Matemática para o exercício da cidadania plena.

O papel do Estágio Supervisionado e da prática de ensino na formação inicial do professor de Matemática

Marília Lidiane Chaves da Costa

Introdução

A Matemática, há muito tempo, vem sendo encarada pelos alunos com certo receio e medo, talvez isso venha ocorrendo devido à propagação de concepções acerca da disciplina que foram historicamente produzidas e permanecem vivas no senso comum. Frases do tipo “A matemática é difícil”, “A matemática é uma ciência exata onde não se permite errar”, “Quem sabe matemática é muito inteligente”, “Eu nunca vou aprender matemática!” são bastante comuns entre os alunos. O professor de Matemática está constantemente ouvindo essas expressões e não apenas isso, mas tendo que gerenciá-las de forma a não permitir que essas ideias, as quais traduzem um sentimento de aversão e medo à disciplina, tornem-se um obstáculo à aprendizagem da mesma.

Isso posto, faz-se necessário que o professor, em formação, possa ter contato com experiências que o aproximem das situações práticas para as quais vem sendo preparado. Nesse sentido, a pesquisa sobre a formação de professores,

tanto nos níveis inicial quanto continuada, tem ganhado importante destaque na Educação Matemática. Propomo-nos aqui discutir um pouco sobre esse tema, em especial sobre a formação inicial do professor de Matemática, por entender que essa é uma fase decisiva na carreira do futuro professor, e pode influenciar na forma como ele enxerga e compreende sua profissão e a própria Matemática enquanto ciência. Sendo assim, é preciso discutir sobre como os atuais cursos de licenciatura estão conduzindo o processo de formação inicial dos futuros professores de Matemática. A seguir, alguns apontamentos teóricos acerca desse tema.

Um olhar para a formação inicial do professor de Matemática

A preocupação em preparar os profissionais que atuam como docentes não é novidade, ao contrário, já decorre de algum tempo e remete ao surgimento das primeiras escolas ou centros destinados a esse fim no Brasil, as chamadas escolas normais. Estas últimas seguiam o modelo europeu que posteriormente foi adotado no Brasil. De acordo com Gaertner e Oechsler (2009, p.68), a primeira escola normal brasileira foi criada em 1835, na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo principal dela era “habilitar as pessoas que se destinassem ao magistério do ensino primário e aos já professores que não tiveram uma formação adequada nas escolas de ensino público”.

Com o passar do tempo, vários sentidos e significados foram associados à formação de professores, em particular, professores de Matemática. Atualmente, é comum falarmos do conceito de desenvolvimento profissional quando

tratamos de questões relacionadas com a formação de professores. Muito embora nosso interesse aqui não seja discutir os diversos sentidos e significados associados à formação de professores, faz-se necessário enfatizar que as instituições de ensino superior têm favorecido a criação de espaços para análise e discussão desse tema. A exemplo disso, destacamos sua relevância em congressos, eventos científicos e publicações realizadas na área da Educação Matemática. Muitas são as pesquisas desenvolvidas que propõem investigações acerca de como essa formação vem ocorrendo, por quais problemas tem passado, que dificuldades tem enfrentado no contexto nacional e de que forma essas dificuldades podem ser superadas.

Pelo que se tem registro, os primeiros cursos de Licenciatura no Brasil eram organizados no chamado modelo de formação “3 + 1” ou “bacharelado + didática” (MOREIRA; DAVID, 2007, p.13). Esse modelo seguia uma linha estrutural na qual, os futuros professores de Matemática cursavam três anos de formação específica e mais um ano destinado a sua formação pedagógica. O que atualmente entendemos como formação pedagógica, no contexto anterior, estava reduzida à didática apenas, a qual compreendia um conjunto de técnicas úteis destinadas à transmissão do saber adquirido pelo licenciando nos três anos iniciais. Porém, de acordo com Moreira e David (2007), a partir da década de 70, mudanças de cunho estrutural começaram a se configurar nos cursos de licenciatura do país, à medida que as discussões sobre o papel social e político da educação no Brasil eram intensificadas.

Ferreira (2003) discute que, a partir dos anos 90, os programas de formação de professores passaram a ser investigados como um todo e não apenas em suas disciplinas e

características específicas. Segundo essa autora, nos últimos anos desta década, as pesquisas indicam grandes preocupações com estes cursos, em especial, porque os pesquisadores começaram a tentar compreender a licenciatura de forma ampla, analisada a partir da visão, das crenças e das representações dos licenciandos e professores envolvidos.

Cyrino (2008) chama a atenção para o tema, enfatizando que pesquisar acerca da formação de professores se constitui um desafio ao pesquisador, já que esse é um tema que envolve lutas políticas e ideológicas. Para a autora, atualmente os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil estão passando por um processo de “discussão, (re)estruturação e implementação de seus projetos pedagógicos” (CYRINO, 2008, p.77). Nesse sentido, alguns questionamentos merecem um destaque especial, sobretudo aqueles que remetem à análise de qual deve ser a formação matemática do professor de Matemática; que disciplinas são importantes na sua formação; como usufruir das concepções teóricas vivenciadas no âmbito da universidade diante da realidade encontrada nas escolas; como integrar conhecimento didático, conhecimento pedagógico e conhecimento matemático a fim de permitir que o futuro professor produza significado para sua ação educativa, entre outros.

Baseados na nossa experiência, o que temos observado é que, ao ingressar na licenciatura, muitos alunos ainda não possuem noções claras acerca do trabalho docente, das situações e particularidades dessa profissão. Há certa imaturidade decorrente de fatores diversos que vão desde a idade de ingresso nos cursos – em geral, a partir dos 18 anos – até os motivos que levaram aquele aluno a escolher a licenciatura. Estes últimos podem ser os mais variados possíveis, tais como:

a intimidade com a Matemática, inspiração advinda de um antigo professor, a procura pelo curso motivada pelos baixos índices de concorrência em algumas regiões brasileiras, ou ainda, uma maior facilidade com relação à empregabilidade quando comparada a outras opções de carreira.

Independente dos motivos que levam o aluno a optar pela Licenciatura em Matemática, soma-se a essa incerteza, com relação à profissão, uma notável rejeição dos alunos à disciplina, a qual geralmente está associada a concepções historicamente produzidas que compreendem a Matemática como uma ciência dura, exata e abstrata, cuja compreensão é difícil e se constitui como um privilégio de poucos. Propor uma discussão analítica, sobre como a formação inicial de professores de Matemática está preparando esses futuros profissionais para o exercício docente, requer que consideremos todos esses aspectos.

De acordo com Cyrino (2008), o processo de formação de professores de Matemática não se inicia apenas quando ele é admitido em um curso de Licenciatura em Matemática, mas muito antes disso, pois de acordo com essa autora:

[...] ele (o licenciando) tem contato com aspectos que caracterizam a profissão docente muito antes de iniciar o curso de licenciatura, em toda a sua formação. As atividades e as características da cultura e do contexto no qual se desenvolve o conhecimento do futuro professor de Matemática são partes integrantes de seu aprendizado (CYRINO, 2008, p.78).

Seguindo essa linha de pensamento, parece-nos aceitável a ideia de que a formação do professor não ocorre apenas no âmbito da universidade como alguns acreditam, mas

transpõe os muros da academia para associar-se a outros ambientes sociais e culturais. Ambientes esses mais próximos da realidade prática de que esse futuro professor está prestes a fazer parte.

Essa abordagem enfatiza a importância de os cursos de formação de professores proporcionarem ao licenciando momentos em que ele possa lidar com situações reais, refletir, conjecturar, pesquisar formas de associar teoria e prática na construção de estratégias de ação diante de dificuldades ou situações adversas, e, assim, ir se moldando profissionalmente. Ainda segundo Cyrino:

Para que os futuros professores possam instrumentalizar-se para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa nas suas atividades docentes futuras, tornando-se assim professores investigadores de sua própria prática, colocar à sua disposição pesquisas sobre a atividade escolar, assim como dar oportunidade para que investiguem a realidade da escola já nos primeiros anos do curso de licenciatura em Matemática podem ser estratégias interessantes (CYRINO, 2008, p.84).

Essa mesma autora complementa afirmando que:

Seria interessante buscar uma formação na qual os futuros professores pudessem vivenciar, refletir e conscientizar-se de que a produção e a difusão de conhecimentos compõem um processo que envolve transformação, criatividade, criticidade, liberdade solidária e participação ativa na constituição de saberes (CYRINO, 2008, p.85).

No trabalho de Ponte (2002), ao discutir algumas questões fundamentais na formação inicial de professores de Matemática, o autor propõe uma reflexão sobre o que é preciso para que os cursos formem profissionais competentes, isto é, de quais conhecimentos esse profissional necessita e quais são as capacidades que deve desenvolver a fim de que possa exercer plena e satisfatoriamente sua função. O autor propõe olhar essa formação em um contexto mais amplo, que engloba um conjunto de formações que se complementam em sua totalidade. Sobre a *formação de competências de ordem prática*, o autor comenta que:

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos de sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo de sua formação - durante a etapa inicial e ao longo da carreira educacional (PONTE, 2002, p.4).

Ponte (2002) oferece uma reflexão sobre a necessidade de a formação inicial permitir que o profissional desenvolva a capacidade de identificar problemas que surgem na realidade prática e de construir soluções adequadas para as mesmas. Para o autor, no momento em que a formação não prepara o futuro professor para as escolas que existem, com seus alunos e sua própria cultura escolar, corre o risco de formar profissionais inadaptados, deslocados e incapazes de desempenhar sua função de forma plena.

O diálogo sobre a importância de compreender a formação inicial do professor de Matemática como um conjunto de situações e vivências, que ultrapassam os muros da universidade e caminham para contextos mais amplos e complexos, permite uma discussão que proponha formas de propiciar esse contato do licenciando com a atividade prática já nos primeiros anos do curso. Baseados nas ideias de Cyrino (2008) e Ponte (2002), propomos uma discussão sobre a importância dos componentes Estágio Supervisionado e Prática de Ensino nos cursos de licenciatura em Matemática, sobretudo por entender que tais componentes possibilitam um contato direto entre o futuro professor e o ambiente de trabalho para o qual está sendo preparado, com toda a dinâmica que lhe é peculiar. Essa discussão é trazida logo a seguir.

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: estreitando laços entre escola e universidade

Conforme os aspectos discutidos anteriormente, para que a formação inicial de professores contribua efetivamente na profissionalização do professor de Matemática, ela deve proporcionar aos licenciandos o contato direto com a prática pedagógica, através da vivência de situações reais no dia a dia das escolas. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino se caracterizam como momentos de profunda importância nesse processo, já que esses componentes possibilitam contato e reflexão sobre a prática no sentido de permitir que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade ganhem significado.

O Estágio Supervisionado oferece aos licenciandos a oportunidade de aprender a profissão com aqueles que já exercem

a atividade docente, isto é, toda a teoria desenvolvida na universidade pode estar aliada à prática de maneira que uma complementa a outra desde as discussões em sala de aula até o momento em que o estagiário chega à escola, ambiente para o exercício do estágio. Essa é uma oportunidade única em que é possível ao futuro professor dar mais sentido à profissão escolhida, construir e reconstruir saberes, estabelecer vínculos e parcerias que auxiliem o seu trabalho, gerando crescimento profissional e, porque não falar, em crescimento pessoal, já que o dia a dia na escola, com os alunos, acaba por aproximar o estagiário da realidade social, econômica e cultural predominante naquela instituição. Nesse sentido, compartilhamos com Pimenta e Lima quando afirmam que:

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (PIMENTA; LIMA, 2004, p.102).

De acordo com Cruz e Bittar (2010, p.2):

As situações de prática que (os alunos) vivenciam durante o estágio são situações reais, permeadas por problemas e dificuldades semelhantes ao que os professores se deparam no dia-a-dia da escola e que, possivelmente, vivenciarão futuramente. No entanto, com o diferencial que durante a formação os futuros professores podem ser assistidos por profissionais que atuam no seu curso de formação.

A análise dessa última afirmação faz emergir a necessidade de enfatizar a importância do trabalho realizado pelo professor das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Não se pode deixar que o licenciado realize, sozinho, essa passagem do saber teórico para o fazer prático, pois há muitas incertezas, medos e inseguranças presentes nesse momento de transição. A presença de um profissional mais experiente capaz de orientar e auxiliar o futuro professor na condução desse processo é fundamental. Também se faz necessária a presença de um grupo de discussão no qual os problemas e situações vivenciados, no estágio, possam ser partilhados e discutidos.

No caso particular da Educação Matemática, várias pesquisas estão sendo realizadas com o objetivo de investigar como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado contribuem com a formação inicial do futuro professor de Matemática. O trabalho desenvolvido por Fiorentini e Castro (2008) é um exemplo interessante. Esses autores investigaram as formas como esses componentes contribuíram na formação de um aluno da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação da Unicamp. Para isso, descrevem a trajetória do aluno *Allan* no momento de sua inserção na prática escolar proporcionada pela realização do estágio supervisionado.

O objetivo do trabalho desenvolvido por Fiorentini e Castro (2008) era analisar como acontece o processo de produção de saberes, ações e significados, quando o licenciando vivencia a atividade docente. A pesquisa constou de duas etapas: a primeira, no âmbito escolar, consistiu em observar o trabalho desenvolvido pelo estagiário *Allan* na prática escolar;

a segunda consistiu no acompanhamento e na observação das atividades desenvolvidas por *Allan* no âmbito da universidade, nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado I e II – PEMES. Além disso, ocorriam encontros coletivos nos quais eram realizadas leitura, análise e reflexões sobre observações feitas na escola, assim como a discussão acerca de alguns episódios de aula.

Nesse trabalho, os autores fazem um retrato da problemática que envolve a passagem de um aluno-estagiário para um estagiário-docente e todos os desafios que emergem dessa situação, tais como: a ressignificação de saberes, a tomada de consciência sobre o “ser professor”, a necessidade do estudo e investigação do conhecimento adquirido na prática e a necessidade de partilhar com os colegas as experiências e os saberes que produz. Fiorentini e Castro (2008) completam:

[...] se por um lado, (*Allan*) trazia em suas crenças e concepções, uma visão idealizada do que seria um bom professor, um bom aluno e uma boa aluna; por outro, encontrava uma prática escolar real e complexa que não comportava soluções mágicas nem transposição ou aplicação de modelos previamente concebidos. Prática que supunha conhecer... Essa tensão o fez aos poucos, perceber o lado incerto e imprevisível da sala de aula e o desafio que ele tinha pela frente (FIORENTINI; CASTRO, 2008).

O trabalho desenvolvido por *Carvalho* (2011) buscou avaliar quais as possíveis contribuições do componente curricular Estágio Supervisionado, realizado na licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (Campus

VI), para o fazer pedagógico de professores de Matemática recém-ingressados no mercado de trabalho. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa e, através de um questionário, foram analisadas opiniões e pontos de vista de alguns professores recém-formados acerca da temática. Os resultados obtidos nessa pesquisa demonstram que os licenciados percebem o Estágio Supervisionado como componente importante para sua formação e que as atividades realizadas, durante essa disciplina, foram fundamentais ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da docência, assim como contribuíram para uma reflexão mais profunda sobre qual formação está sendo oferecida aos futuros licenciados em Matemática e sobre como essa disciplina, em particular, vem sendo desenvolvida no Campus VI (UEPB).

Considerações finais

Os apontamentos teóricos trazidos, nesse artigo, sugerem a relevância da realização de pesquisa sobre a formação de professores no campo da Educação Matemática. Pesquisar sobre o tema é um desafio, tendo em vista a compreensão de que essa formação não ocorre apenas em períodos de tempo ou locais determinados, mas é algo que transpõe as paredes das universidades para fazer parte de um contexto socio-cultural maior e mais próximo da realidade vivenciada por alunos e professores.

Acreditamos que a formação inicial deva possibilitar ao futuro professor de Matemática o desenvolvimento da capacidade de identificar problemas surgidos, na prática de sala de aula, e investigar as possíveis soluções para os mesmos, a partir do contato direto do licenciando com a dinâmica

escolar, contato esse que pode vir a ser estabelecido nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

As pesquisas de Fiorentini e Castro (2008) e Carvalho (2011) demonstram que os componentes curriculares Prática de Ensino e Estágio Supervisionado oferecem aos licenciados a oportunidade de aprender mais sobre a profissão e minimizam a distância entre teoria e prática observada em alguns cursos de graduação, no sentido de possibilitar momentos de aprendizagem e reflexão sobre a profissão e sobre conhecimentos específicos da disciplina.

Nossa experiência com as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV (componentes curriculares da Licenciatura em Matemática da UEPB, Campus VI) demonstra que essas disciplinas constituem-se em espaços ricos de interação e discussão sobre o cotidiano escolar. Essas disciplinas estão organizadas de forma que uma parte de sua carga horária é destinada aos encontros presenciais, na universidade, e a outra compreende a realização do estágio em uma instituição escolar.

Durante os encontros na universidade, realizados paralelamente ao período da regência, temos percebido um envolvimento considerável dos licenciandos com o ambiente escolar e com toda a dinâmica que lhe é peculiar. As discussões, durante esses encontros, giram em torno de experiências vivenciadas, na própria sala de aula, com os alunos. Os licenciandos apontam reflexões que visam investigar aspectos relacionados às dificuldades e obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos curriculares da Matemática escolar. Dúvidas e questionamentos dos próprios licenciandos sobre determinados temas e problemas surgidos, no momento em que eles ministram as aulas, bem como

a discussão sobre metodologias e métodos de ensino diferenciados, também, são enfatizados. Dessa forma, os encontros presenciais possibilitam uma análise coletiva das minúcias presentes no processo de ensino-aprendizagem vivenciado durante o estágio, propiciando a partilha de saberes docentes na busca de soluções que contemplem problemas reais do contexto escolar.

Estágio Supervisionado e literatura: reflexões antes da prática em sala de aula

Marcelo Medeiros da Silva

Introdução

O presente artigo visa refletir sobre o lugar da literatura nas aulas de estágio supervisionado ministradas no curso de Letras do campus VI, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na cidade de Monteiro. O ponto de partida de nossas reflexões será os planos de curso – dois de estágio III e quatro de estágio IV – elaborados pelos docentes responsáveis pelo referido componente curricular. Tomando tais documentos como *corpus*, vamos procurar investigar como o conteúdo pensado para as disciplinas de estágio encontra-se dividido e qual é nele o espaço destinado ao ensino de literatura. Mediante os objetivos delineados, o conteúdo proposto e a bibliografia indicada em cada plano de curso, interessa-nos saber a perspectiva a partir da qual a literatura, aparecendo em tais planos de curso, é abordada entre os alunos que, futuramente, sairão da universidade e estarão, em sala de aula, a ministrar conteúdos não só de língua, mas também de literatura.

De antemão, aventamos duas hipóteses: a) mesmo nos estágios cujo público alvo são alunos do ensino médio, etapa em

que a literatura é parte integrante do currículo, ela é invisível, uma vez que há a preponderância dos conteúdos de língua e de produção textual; b) se a literatura é contemplada como um dos conteúdos da disciplina de estágio, ela o é a partir de uma perspectiva que não a dissocia dos conteúdos de língua portuguesa, sendo apresentada como um complemento dessa disciplina.

Corroborando ou não tais hipóteses, ensinamos pensar em algumas sugestões que visem a contribuir para o ensino de literatura a partir da prática a ser exercida já no estágio supervisionado, uma vez que este componente poderá servir como um meio importante na alteração de práticas errôneas em nossas escolas, sobretudo, as do Cariri paraibano onde, ao considerarmos o discurso dos alunos que ingressam no curso de Letras do campus VI, as aulas de literatura, quando não pautadas em uma perspectiva historicista e biográfica, são baseadas em um elemento mais grave ainda: a quase completa ausência de leitura de obras literárias, fato este que podemos comprovar quando, ministrando componentes da área de Literatura, percebemos o quanto o horizonte de leitura literária de nossos alunos é bastante exíguo, uma vez que o acesso deles a obras literárias ficou circunscrito àquelas destinadas ao vestibular, na época, ou a uma ou outra presente no livro didático do ensino médio, de forma que a vivência cotidiana e efetiva com a leitura literária foi, para não carregarmos nas tintas da assertiva, quase inexistente.

Estágio Supervisionado e Literatura: o que dizem os planos de curso?

O curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foi criado em 2006, na cidade de Monteiro,

região do Cariri paraibano, e oferece as habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola, em ambas as quais o estágio supervisionado constitui-se um componente curricular obrigatório cujo objetivo principal é “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com outras disciplinas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.25). Todavia, interessa-nos, somente, analisar o estágio supervisionado na licenciatura em Língua Portuguesa, o qual, conforme o ementário do Projeto Político Pedagógico, é ofertado aos graduandos em quatro semestres, mais especificamente ao longo dos dois últimos anos antes do término da licenciatura. Os estágios supervisionados I e II contemplam o ensino fundamental enquanto os estágios III e IV têm como campo de reflexão e de atuação o ensino médio. Considerando-se que, oficialmente, a literatura é parte integrante do conteúdo curricular apenas do ensino médio, voltar-nos-emos somente para o estudo dos planos de curso dos estágios III e IV.

Na ementa do estágio III, aponta-se o seguinte: “Subsídios para uma prática docente no nível médio, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Visão panorâmica das concepções de leitura” (MONTEIRO, 2008, p.58). Na do estágio IV, consta-se: “Avaliação, elaboração e aplicação de material institucional didático no ensino médio. Planejamento, auto-avaliação e avaliação processual do ensino aprendizagem” (MONTEIRO, 2008, p.59). A guiarmo-nos por tais ementas, somos levados a acreditar que as hipóteses levantadas na introdução foram corroboradas, não só porque não se percebe, de forma clara, nenhuma menção a um conteúdo específico de literatura como também porque os conteúdos de literatura só

estão referenciados implicitamente. Uma vez que, na ementa de estágio III, são feitas referências aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), pressupõe-se que a literatura aparecerá nas aulas de estágio supervisionado, embora saibamos que a presença da literatura nos PCNEM ocorre como se tal disciplina fosse um apêndice do ensino de língua portuguesa, situação essa que foi significativamente alterada na redação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), conforme mostraremos mais adiante.

Como serão elaborados materiais didáticos a serem utilizados pelos graduandos, durante a realização do estágio IV, já que este, assim como o estágio II, caracteriza-se pela natureza interventiva, acreditamos que, por ser a literatura um dos conteúdos obrigatórios do ensino médio, serão confeccionadas, durante o estágio IV, propostas de atividades que a contemplem. Para termos certeza disso que se nos afigura apenas como uma impressão, fomos observar a bibliografia que consta nos planos de curso. Constatamos que, dentre o rol de livros indicados, a grande maioria está relacionada ao ensino de gramática e de produção textual, mas não, necessariamente, ao ensino de literatura.

Saindo do ementário e passando, agora, a analisar os planos de curso elaborados pelos docentes, que já ministraram as disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, observamos que os conteúdos estão direcionados para o ensino de língua de maneira que se encontra esmaecida qualquer referência ao ensino de literatura. A centralidade no ensino de língua, em detrimento do de literatura, é bastante perceptível nos objetivos que constam em todos os planos de curso analisados. Em um deles, traça-se, para o estágio III, como objetivo geral o seguinte:

Propiciar ao estagiário uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio por meio do contato com os princípios teórico-metodológicos e institucionais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio das escolas brasileiras e da observação em salas de aula de ensino médio (MONTEIRO, 2011b, p.1).

Em outro plano de curso, ainda para o estágio III, os objetivos gerais elaborados são estes:

Construir a identidade docente no Ensino de Língua Materna, por meio da junção entre o contato com a realidade e os conhecimentos científico-teóricos;

Valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva (MONTEIRO, 2009a, p.1).

Pelos objetivos elencados acima, deparamo-nos com duas situações bem distintas: ou a literatura não é tomada como objeto de ensino ou, se o é, é incorporada aos conteúdos de língua materna de forma que lhe fazer qualquer referência torna-se dispensável porque já se pressupõe que ela é intrínseca ao ensino de língua, como se fosse um, dentre os vários, dos conteúdos a serem ministrados, como se ensinar língua e literatura fosse a mesma coisa e não houvesse determinadas especificidades que merecessem ser respeitadas. Para que não fiquemos apenas no âmbito das conjecturas, aparentemente, infundadas e corramos o risco de fazermos generalizações apressadas, vejamos, tomando ainda os planos de curso do estágio III, quais são os objetivos específicos formulados:

Desenvolver no aluno a habilidade de articular o próprio conhecimento teórico com a realidade de ensino;

1. Refletir sobre diferentes concepções de leitura e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
2. Compreender as propostas curriculares dos PCNs do Ensino Médio e observar se elas estão acontecendo na realidade escolar;
3. Realizar a observação em salas de aula do Ensino Médio da rede pública de ensino;
4. Possuir a visão crítica a respeito da observação da estrutura física e pedagógica da Instituição Escolar visitada;
5. Traçar um perfil da escola, da turma e da concepção de ensino-aprendizagem assumida pelo professor, a partir das informações coletadas durante a observação, e socializá-lo, através de exposição oral;
6. Planejar, executar e avaliar micro-aulas, com o intuito de preparar-se para o Estágio Supervisionado IV;
7. Elaborar um Relatório da Prática de Ensino com a finalidade de socializar e avaliar o trabalho observado em sala de aula (MONTEIRO, 2009a, p.1).

Em outro plano de curso, os objetivos específicos são estes:

- a. Contextualizar o lugar do Ensino Médio no âmbito dos documentos oficiais da educação brasileira;
- b. Identificar o paradigma de ensino de Língua Portuguesa proposto nos PCNEM,

- nos PCN+, nas OCEM e nos RCEM-PB destacando as competências e habilidades preconizadas nesses documentos;
- c. Apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho com a leitura, produção de textos, análise linguística e literatura no Ensino Médio;
 - d. Caracterizar o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, considerando as orientações do PNLEM;
 - e. Descrever o papel de instrumentos oficiais de avaliação de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tais como o SAEB, a Prova Brasil e o (Novo) Enem;
 - f. Observar atividades pedagógicas nas turmas de Ensino Médio em estágio extra-universidade;
 - g. Possibilitar a consolidação de conhecimentos apreendidos/construídos no decorrer do curso;
 - h. Produzir relatório final de experiência vivenciada no estágio de observação (MONTEIRO, 2011a, p.1).

Dos dezesseis objetivos específicos acima, só é feita uma única referência direta ao ensino de literatura e, mesmo assim, depois de uma sequência em que se havia feito menção, antes, a todo um conjunto de conteúdos relacionados diretamente apenas ao ensino de língua. As outras possíveis remissões ao ensino de literatura podem ser depreendidas mediante inferências. Ou seja, como se fala em “contextualizar o lugar do ensino médio no âmbito dos documentos oficiais da educação brasileira”, como é proposto no plano de curso de estágio:

“apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho com a leitura [...]”, “compreender as propostas curriculares dos PCNs do Ensino Médio e observar se elas estão acontecendo na realidade escolar”, além de “planejar, executar e avaliar micro-aulas, com o intuito de preparar-se para o Estágio Supervisionado IV” (BRASIL, 1999),

Somos levados a crer que, embora não esteja escrito que se abordará o ensino de literatura, esse estará presente quando tais objetivos forem postos em prática. Todavia, isso não nos garante que, de fato, o ensino de literatura esteja sendo contemplado nas aulas de estágio, o que se torna bastante problemático em um curso de licenciatura a cujos alunos está sendo oferecida uma formação que os possibilite atuarem não só como docentes de língua mas também de literatura. Esta situação é, por sua vez, bastante emblemática porque, talvez, esteja a apontar o lugar da literatura em nossa sociedade moderna em cujo seio emergiram concepções utilitárias e tarefas segundo as quais, fruir um objeto de arte, senti-lo, emocionar-se diante dele ou, simplesmente, contemplá-lo é perda de tempo.

Dentro dessa lógica pragmática, tempo é, pois, dinheiro e não podemos desperdiçá-lo nos emocionando, levando em consideração a dor do outro ou não nos conformando com fatos que nos são impostos como se fossem inexoráveis. Como isso é, no entanto, assunto para outras reflexões a serem desenvolvidas em outro momento, voltemos, por ora, ao nosso *corpus* e passemos a analisar, agora, os planos de curso do estágio IV, cujos alunos terão de intervir preparando e ministrando aulas para situações concretas de sala de aula em uma das três séries do ensino médio.

Como temos em nossas mãos quatro planos de curso de estágio IV, achamos necessário, para a reflexão empreendida aqui, analisar todos eles. Por esta razão, metodologicamente, estaremos designando-os de plano A, B, C e D, porque, sempre que for preciso, além de voltarmos-nos para os objetivos gerais e específicos, quando estes últimos houver, será imprescindível que nos atenhamos também ao que é apresentado como conteúdo programático. Sendo assim, os objetivos presentes no plano de curso A foram enunciados da seguinte forma:

Este componente curricular tem como objetivo básico proporcionar ao aluno concluinte da habilitação em Língua Portuguesa uma reflexão acerca da sua prática docente. Ao final, espera-se que ele esteja apto a:

- Refletir sobre os métodos de ensino envolvendo a prática docente no Ensino Médio;
- Discutir acerca das perspectivas teóricas sobre o ensino de Língua Portuguesa;
- Elaborar planos de aula e planos de curso;
- Planejar e aplicar material didático para a condução das aulas;
- Produzir reflexões teórico-práticas acerca das aulas ministradas, individuais e grupais (MONTEIRO, 2011a, p.2).

Semelhantes aos objetivos acima, são os que constam no plano de curso B:

- Construir a identidade docente no Ensino de Língua Materna, por meio da intervenção didática em sala do Ensino Médio;
- Valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva;

- Refletir sobre a importância da pesquisa-ação;
- Desenvolver no aluno a habilidade de articular o próprio conhecimento teórico com a realidade de ensino;
- Planejar, executar e avaliar o material didático a ser utilizado nas aulas de Estágio Supervisionado;
- Realizar a intervenção em sala de aula do Ensino Médio;
- Elaborar um Relatório de Prática de Ensino com a finalidade de socializar e avaliar o trabalho de intervenção em sala de aula (MONTEIRO, 2011b).

Como podemos perceber, em ambos os planos de curso, perdura a centralidade do ensino nas reflexões sobre língua materna, o que já vínhamos apontando antes. Aliás, em nenhum momento, notamos, pelos objetivos acima, que a literatura seja objeto de reflexão, de estudo, o que é ratificado quando observamos o conteúdo programático dos planos de curso. Para o plano A, eis os conteúdos:

1. Aulas de língua portuguesa: reflexões teórico-práticas;
2. PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Médio;
3. Postura do professor;
4. Plano de aula X Planos de ensino;
5. Desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa;
6. Relatório técnico-científico (MONTEIRO, 2011a, p.1-2).

Para o plano B, é o ensino de língua que determina a seleção do conteúdo programático, conforme podemos depreender abaixo:

A pesquisa-ação crítico-colaborativa; O ensino de língua materna no Ensino Médio e a formação de professores; Letramento e prática docente; Elaboração do material didático; Intervenção em sala de aula do Ensino Médio; discussão sobre a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa; Orientação para escritura do relatório e avaliação do estágio (MONTEIRO, 2011b, p.1).

Visto que a formação e a identidade docentes parecem ser uma das preocupações que norteiam os objetivos de tais planos de curso, deixando de lado os questionamentos que os termos *identidade* e *formação* podem suscitar, fica-nos uma pergunta inquietante – Que formação e identidade são essas? A julgarmos pelos objetivos traçados e pelo conteúdo programático determinado, a resposta que nos parece mais iminente é dizer que tal formação e identidade docentes são, no mínimo, unilaterais, uma vez que elas estão sendo forjadas a partir de uma perspectiva que tem como fulcro apenas o ensino de língua, quando deveriam ser contemplados, a um só tempo, o ensino de língua e o de literatura, uma vez que tanto um quanto o outro são conteúdos obrigatórios do currículo do ensino médio, etapa da educação em que também atuarão os futuros egressos do curso de Letras do campus VI.

Os demais planos de curso, o C e o D, seguem a mesma linha dos planos A e B. Isto é, elegem como eixo central do ensino médio somente atividades de língua materna. Aqui, poderíamos ser indagados se o ensino de literatura não faz parte do de língua materna. Em parte, reconhecemos que a literatura pode ser tomada como um dos conteúdos do ensino de língua. Mas, se reivindicamos um lugar só da literatura dentro do ensino de língua materna, é porque acreditamos

que as reflexões de natureza linguística têm especificidades diferentes das reflexões em torno do fenômeno literário, daí por que não é aconselhável tratar igualmente o que, epistemologicamente, se configura como diferente.

Nesse sentido, em um dos planos de curso, o D, na parte do conteúdo programático, embora haja uma predominância de conteúdo de língua materna, aparece um item intitulado de “a literatura no ensino médio”, o que sinaliza para o quão dúbia é a forma como os conteúdos programáticos estão sendo pensados para os estágios III e IV, o que resulta, a nosso ver, em duas perspectivas.

De um lado, notamos que os objetivos propostos parecem não estar, em parte, condizentes com os conteúdos programados. De outro lado, tanto os objetivos quanto os conteúdos pensados para os estágios III e IV centralizam-se em um único eixo do ensino: a língua materna. Dessa forma, quando não verificamos a mais completa hegemonia dos conteúdos de língua em detrimento dos de literatura, percebemos o esmaecimento, paulatino, da presença da literatura como um conteúdo de ensino, o que tratará implicações sérias no modelo de docente que estamos formando.

Esclareçamos que não estamos defendendo que deva haver verticalizações tais que seja necessária a existência de especialistas para ministrarem aulas de literatura ou de língua no ensino médio. Reconhecemos que estudos gramaticais, produção de texto e ensino de literatura não são necessariamente antípodas, mas, respeitadas as singularidades de cada um, todos devem gozar de certo espaço nas aulas da educação básica, o que não é possível se os enquadrarmos sob um mesmo rótulo, como procederam os PCNEM (1999) quando, ao tratarem dos conhecimentos de Língua Portuguesa, não

fizeram a devida distinção entre língua e literatura, o que pode ser ilustrado com a seguinte passagem cotejada do referido documento:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam de poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: 'Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola'. E Drummond? Responderam: 'Drummond é literato porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?' (BRASIL, 1999, p.137-138).

A situação relatada acima é no mínimo esdrúxula, embora ela possa, de fato, acontecer em sala de aula. Mas a atitude do professor deverá ser, no lugar de amainar as diferenças em prol de ilusórias semelhanças, instigar os alunos a pensarem sobre por que poemas de Pessoa e de Drummond não são da mesma esfera discursiva de textos como cartas de bancos ou contas de telefone. Quais os elementos constitutivos desses textos que os singularizam de maneira que uns podem receber a insígnia de literário e outros não. No caso do porquê de ser atribuído a Drummond e não a Zé Ramalho o *status* de literato, o professor deverá saber conduzir os alunos à reflexão em torno de questões de natureza não só estética, mas, possivelmente, ideológica. Ou seja, geralmente o que confere a um escritor um lugar no cenário literário

é a qualidade estética que a obra produzida por ele possui, embora o estético não esteja desvinculado do ideológico, mas até isso mesmo, isto é, a formulação de juízos de valor, pode ser pauta de reflexão nas aulas de literatura.

No caso de Drummond e de Zé Ramalho, para ficarmos no exemplo fornecido pelos PCNEM, quem dos dois conseguiu plasmar em linguagem experiências humanas e transfigurá-las artisticamente? Como fizeram isso? Quais as inovações linguísticas que eles produziram? Qual a riqueza das metáforas, das comparações presentes nas obras de cada um? Como podemos perceber, quando não se consideram as especificidades de uma linguagem distinta, como a literária, corremos o risco de formularmos assertivas falaciosas e de sermos incapazes de separar, para lembramos velho adágio popular, o joio do trigo.

O fato de os conhecimentos de literatura terem sido tangenciados nos PCNEM foi algo que mereceu ser retificado, quando da redação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), nas quais não só é reconhecido o lugar à margem que foi destinado ao ensino de literatura como também é conferido a tal ensino o *status* de disciplina:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49).

Ao reconhecer a autonomia e a especificidade literárias, antes negadas ou bastante diluídas, quase imperceptíveis,

nos PCNEM, as OCEM ratificaram a importância da literatura no currículo do ensino médio, daí por que ela não pode estar fora das aulas de estágio supervisionado, uma vez que os conhecimentos de literatura visam “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência estética” (BRASIL, 2006, p.55). Esta última é entendida, aqui, como o contato efetivo com o texto literário por meio do qual é facultado ao discente:

[...] experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo seu uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (BRASIL, 2006, p.55).

As OCEM apresentam, portanto, uma reflexão mais ampla sobre a presença da literatura no currículo do ensino médio, reconhecendo-a como agente humanizador e como um bem simbólico de que o aluno deve apropriar-se. Para tanto, à escola compete o papel de formar leitores que sejam capazes de adentrarem “no âmbito mais complexo da leitura literária” e, assim, poderem fruir obras que lhes possibilitem “uma fruição mais apurada, mediante a qual [terão] acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p.70).

Para que tais objetivos sejam alcançados, é imprescindível que os nossos futuros professores tenham uma convivência mais íntima com a literatura, isto é, “uma vivência de leitura que transcenda em muito o parco material oferecido pelos manuais de ensino médio” (ALVES, 2008, p.23), e reflitam sobre as possíveis abordagens do texto literário em sala de aula e as formas de como colocar, em exercício, o que deverá ser feito, principalmente, no estágio supervisionado, já que, no contexto das práticas escolares de leitura, não podemos esquecer que os egressos dos cursos de Letras atuarão como mediadores e a eles caberá a responsabilidade de “opera[r] escolhas de narrativas, poesias, textos para teatros, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário” (BRASIL, 2006, p.77). Neste caso, o estágio é um campo fértil para que os futuros egressos de Letras possam, mais do que fazer escolhas, refletir sobre elas e sobre a viabilidade, ou não, delas para o exercício docente em sala de aula.

Considerações finais

Como a literatura é um objeto quase invisível nos planos de curso tomados como *corpus*, ao invés de identificar a perspectiva como ela é trabalhada, no estágio supervisionado do curso de Letras do campus VI da UEPB, achamos ser mais pertinente sugerir a perspectiva de que se nos afigura como aquela possível para o ensino de literatura no ensino médio e, portanto, merece ser objeto de reflexão entre os alunos que cursam os componentes de estágio.

A nosso ver, é muito relevante, para os rumos que o ensino de literatura vai tomar, que o/a aluno(a), futuro(a) professor(a), tenha bem clara a concepção de literatura que

vai permear suas aulas e, conseqüentemente, determinar a formação de seus alunos até porque, por mais díspares que sejam, todas as práticas trazem subjacente uma concepção de ensino, de objetivos, de sujeitos a serem formados. Aquele que ensina literatura, conforme defende Steiner (1988, p.22-23), “deverá se perguntar qual é o seu propósito (orientar, guiar alguém pelo *Lear* ou pela *Oresteia* é moldar com as próprias mãos os caminhos de outrem)”, uma vez que, conforme já sinalizamos, toda prática está embasada em uma concepção de ensino que determina os fins a que almejamos chegar e principalmente o tipo de homem que queremos formar. Nesse sentido, defendemos, na esteira de Antonio Candido (1995), um ensino de literatura calcado na humanização, isto é, um ensino por meio do qual o contato com as obras literárias seja capaz de confirmar alguns traços essenciais ao ser humano, tais como:

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249).

Não custa lembrarmos que ter a humanização como escopo é uma das metas do ensino de literatura e das artes em geral, o que já está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu inciso III, no qual está assinalado que um dos objetivos do ensino médio é propiciar o “aprimoramento

do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Ora, se reconhecemos a importância da literatura para a formação de nossos educandos, importância essa que, registremos, vem reiterada por documentos oficiais como a LDBEN ou as OCEM, não se justifica a ausência dos conteúdos de literatura dos planos de curso dos componentes de estágio supervisionado aqui analisados, embora saibamos, informalmente, que, em algumas aulas do referido componente curricular, os alunos leram textos e elaboraram atividades sobre o ensino de literatura, o que parece ter ocorrido porque foi mais uma escolha subjetiva do(a) docente que, à época, estava ministrando aulas de estágio supervisionado III e IV. Todavia, defendemos que a inserção da literatura nas aulas de estágio supervisionado não deve ser algo que fique a critério de quem irá ministrar tal componente curricular. Assim como os conteúdos de língua, os de literatura devem ser parte integrante do estágio supervisionado.

Para tanto, algumas reestruturações precisam ser implementadas institucionalmente. A primeira delas é a reformulação das ementas de estágio supervisionado de modo que esteja, claramente, especificado que tais componentes devem contemplar as reflexões sobre ensino/aprendizagem não só de língua mas também de literatura. Se isso não for possível para os estágios I e II, que seja para os estágios III e IV, os quais são voltados para o ensino médio, no qual, como já frisamos, os conhecimentos de literatura aparecem institucionalizados de maneira que não podem deixar de ser cumpridos.

Entretanto, defendemos que, embora a literatura esteja como conteúdo obrigatório, apenas no currículo do ensino

médio, a presença de textos literários permeia todo o fundamental e o médio de modo que as reflexões sobre o ensino de literatura e as formas de abordagem do texto literário em sala de aula, a fim de que se mantenha em constante sintonia o diálogo entre texto e leitor, sejam contempladas ao longo dos demais estágios, como o I e II voltados apenas para o nível fundamental. Nesse caso, poderiam ser estudados textos que reflitam sobre a utilização da literatura infantil e juvenil na sala de aula, a importância dessa vertente da literatura para a formação inicial de nossos leitores, lembrando que o qualificativo infantil/juvenil “que nomeia tal literatura é inclusivo, e não excludente, isto é, tal obra não se distingue das demais e acata leitores de todas as idades. Excludente é a literatura para adultos que, por si só, afasta os pequenos leitores” (AGUIAR, 2008, p.14).

Como não basta apenas instituir determinado conteúdo, visto que a institucionalização não pode servir como garantia de oferta, mas assegura-nos o poder de reivindicação, é preciso contar com quem possa colocar este ou aquele conteúdo em prática. Por isso, uma segunda sugestão é que as disciplinas de estágio supervisionado, uma vez inserida na ementa delas a obrigatoriedade dos conteúdos de literatura, fossem ministradas, a um só tempo, por um professor de língua e outro de literatura a fim de que cada um deles possa abordar as especificidades que cada um desses códigos possui bem como explorar as metodologias mais adequadas tanto ao ensino de língua quanto ao de literatura. Na impossibilidade de o estágio ser ministrado por dois professores, conforme sugerido, esperamos que, pelo menos, a abordagem dos conteúdos de literatura seja algo assegurado dentro do conteúdo programático de tal componente curricular. Por fim,

pensamos que poderia haver uma integração maior entre as disciplinas de estágio supervisionado e as de prática pedagógica de maneira que ficassem claros para os alunos os nexos entre tais disciplinas que, no imaginário discente, são vistas como isoladas, como se uma estivesse desvinculada da outra.

Caso seja impossível haver entre os componentes de estágio e de prática pedagógica tal integração, que ela possa ocorrer, pelo menos, entre as próprias disciplinas de estágio supervisionado de modo que o professor que ministre o estágio I, em um semestre, seja o mesmo que ministre, no semestre posterior, o estágio II, assim como a turma que cursou o estágio III com um determinado professor permaneça com ele no semestre subsequente, quando será ofertado o estágio IV.

Dessa forma, o professor que ministrará os componentes de estágio terá melhores parâmetros para selecionar quais os conteúdos formativos imprescindíveis ao estágio supervisionado e para pensar como aliar a teoria e prática no exercício do estágio por alunos, cuja identidade docente está em formação. Das sugestões apontadas aqui, esperamos que, se todas se afigurarem como inexecutáveis, sejam, pelo menos, implementadas aquelas que visam dar visibilidade ao ensino de literatura, fazendo-o migrar da margem para o centro de nossas atenções e reflexões.

Sequência didática no ensino de Literatura e língua materna: como planejar, como pôr em prática?

Jacklaine de Almeida Silva

Considerações iniciais

O ensino de “Língua Portuguesa”, enxergando-a como uma disciplina na qual se conjugam leitura (literária ou não), produção textual e análise linguística, anseia proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma capacidade crítica para a qual é imprescindível o domínio da língua. O curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, com base nesse pressuposto, fornece aos graduandos componentes curriculares de práticas de ensino, denominados “Estágio Supervisionado”, cujo objetivo principal é conduzir os discentes à transposição didática das teorias apreendidas no decorrer do curso. Desse modo, os alunos universitários, como professores em formação, podem vivenciar, juntamente com as turmas colaboradoras da rede pública de ensino, variadas situações sociocomunicativas que permeiam o dia a dia escolar e extraescolar.

Em nossa experiência como professora-orientadora do componente, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I,

percebemos que a etapa que os alunos têm mais dificuldade de cumprir é o que Almeida (2007) denomina de “transposição didática”, cuja finalidade é transformar o conhecimento científico, adquirido na universidade, em conhecimento escolar, a ser obtido pelos alunos na escola.

Planejar não é tarefa fácil, mas colocar esse planejamento em prática ainda é uma barreira para muitos estagiários e professores formados. Por esse motivo, nosso objetivo, nesse capítulo, é refletir sobre formas de planejamento de ensino, através da elaboração e aplicação de sequências didáticas. Para isso, fazemos alguns apontamentos sobre o material de que dispomos para nos guiar nesse processo, dentre eles, alguns documentos oficiais de ensino, disponibilizados pelos governos federal e estadual. As reflexões aqui apresentadas foram pensadas para o ensino médio, todavia, podem ser aproveitadas e/ou adaptadas para o ensino fundamental.

Ensino de literatura e língua materna: o que dizem os documentos oficiais de ensino

Os professores das escolas públicas do estado da Paraíba dispõem, hoje, de pelo menos três documentos de ensino que os auxiliam a planejar e desenvolver um trabalho de ensino de modo eficaz, baseados na oferta do ensino médio, regulamentada nos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (n° 9.394/96). Dois desses documentos foram elaborados e distribuídos entre os professores de escolas públicas, em nível nacional: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que surgiram em 1999, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas em 2006. Os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*

(RCEM-PB) foram elaborados em nível estadual, no mesmo ano das OCEM, em 2006.

O objetivo desses documentos é garantir aos alunos o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Como não possuem caráter de obrigatoriedade, pressupõe-se que serão adaptados às necessidades locais. São, portanto, uma referência para os objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Os PCN (1999) objetivam a construção do conhecimento escolar por meio da contextualização e interdisciplinaridade, vinculando-se com os diversos contextos da vida dos alunos. Referente ao ensino de literatura, criticam o ensino tradicional, que privilegia a história da literatura, e evidenciam a leitura do texto literário, defendendo um ensino baseado no diálogo, que objetiva o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, a partir da interação texto/leitor.

Esses documentos incorporam literatura, gramática e produção de texto em uma estrutura maior que chamam de linguagem, afirmando estarem defendendo a interação. Contudo, colocar a literatura no mesmo patamar de outras leituras é, no mínimo, perigoso, tendo em vista as especificidades e finalidades dos textos literário e não-literários.

As OCEM (2006), diferentemente dos PCN (1999), trabalham na perspectiva de capítulos separados para língua materna e literatura, reconhecendo as especificidades de cada área. Por esse motivo, acreditamos que as duas áreas do conhecimento, em estágio supervisionado, devem ter professores especializados em cada área, embora desenvolvendo um trabalho dialogado, o que não ocorre em nenhum dos documentos oficiais que o governo disponibiliza.

O capítulo intitulado “Conhecimentos de língua portuguesa” das OCEM, elaborado por uma profissional da área de Linguística Aplicada, defende a formação inicial e continuada do professor, apresentando reflexões sobre teoria e prática de ensino de língua, buscando promover o letramento, com o objetivo de contribuir “para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país” (OCEM, 2006, p.33). Para isso, o texto propõe o ensino através do planejamento e aplicação de sequências didáticas, apresentando sugestões práticas, sempre preocupadas com o planejamento a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As OCEM já assinalam a necessidade de uma efetiva reorganização da formação inicial e continuada do professor, principalmente no ensino superior.

O capítulo intitulado “Conhecimentos de literatura” se ancora na Estética da Recepção e do Efeito, preconizada por Jauss (1994) e Iser (1979), respectivamente, apresentando reflexões sobre a prática docente como objeto de reflexão permanente. O texto inicia com uma crítica aos PCN, uma vez que estes incorporam a literatura no estudo de linguagem, sem observar as especificidades de construção e metodologia inerentes à literatura. Nesse sentido, as OCEM buscam atualizar as discussões que têm sido travadas nos PCN, no que se refere à literatura. Para isso, lançam mão do fato de a literatura ter finalidades específicas: humanizar o homem coisificado, o que é viés defendido por Antonio Candido. Nessa perspectiva, assim como nos PCN, as OCEM colocam as informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias para um caráter secundário, privilegiando a leitura do texto literário, objetivando, portanto, “letrar” literariamente.

As OCEM deixam claro que, apesar de os PCN criticarem o ensino tradicional de literatura, não indicam suportes metodológicos que possam vir a mudar essa realidade, o que a proposta das OCEM vem complementar, a partir de um trabalho voltado para o estudo efetivo – leitura e debate – de gêneros literários. O texto apresenta como um dos principais problemas do ensino, na escola pública, o planejamento baseado na sequência oferecida pelos livros didáticos: contexto histórico e estilístico, características da escola literária, autores representativos e, por fim, textos literários (muitas vezes, fragmentados e pouco trabalhados). De acordo com as OCEM, se há um PPP na escola, ele deve servir de guia para o planejamento do professor. Se o PPP ainda não foi elaborado, é hora de a escola efetuar esse trabalho.

Quanto ao trabalho de ensino de literatura voltado para exames, como o antigo vestibular, as OCEM afirmam que “o professor não pode submeter seu programa ao vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas [quaisquer] que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado” (OCEM, 2006, p.76). A centralidade do trabalho está, deste modo, na obra literária, não descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que a obra foi produzida. Desse modo, o caminho seria o inverso do apresentado pelo livro didático: “o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário” (OCEM, 2006, p.76-77), assim, a história da literatura seria utilizada para o aprofundamento das análises dos textos literários.

Entretanto, as OCEM deixam claro que, no caso do ensino de literatura, o tempo das aulas é um elemento que desfavorece um trabalho de formação do leitor, por esse motivo,

sugerem uma revisão no programa curricular de ensino. Para esses documentos, “a escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar, na história, autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas” (OCEM, 2006, p.79). As OCEM apresentam sugestões metodológicas em um plano mais geral. São os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) que vão desenvolver essa atividade de forma mais límpida.

Assim como as OCEM, os RCEM-PB dividem as discussões sobre o ensino de língua portuguesa em dois módulos distintos: “Conhecimentos de língua portuguesa” e “Conhecimentos de literatura”. O primeiro apresenta apontamentos de teoria e metodologia de ensino, trabalhando numa perspectiva de letramento, sugerindo que o aluno:

(...) entre em contato com exemplos de textos representativos desse mesmo gênero de referência, [para isso] o professor deve providenciar situações de comunicações bem definidas, precisas e, na medida do possível reais [...] A produção deve ser antecedida da leitura e análise de textos produzidos em situações similares [...] (RCEM-PB, 2006, p.41).

Nesse sentido, os *Referenciais da Paraíba* trabalham na perspectiva de planejamento através de sequências didáticas. É um material que reúne teoria, crítica e propostas metodológicas de ensino.

No que se refere aos “Conhecimentos de literatura”, o texto se baseia claramente nos pressupostos da Estética da Recepção, privilegiando o leitor e seu contato com a obra literária, trabalhando a partir de um modelo dialógico. É

um documento que apresenta, do começo ao fim, propostas metodológicas de ensino. Trabalha a partir de gêneros literários, procurando levar para os alunos, inicialmente, textos contemporâneos até chegar aos textos mais complexos de nossa literatura.

Esses documentos, diferentemente das OCEM, não criticam o trabalho de ensino voltado para as indicações dos programas de vestibulares, pelo contrário, indicam metodologias que, no 3º ano do ensino médio, aproveitem os livros indicados para o processo seletivo.

Indicam, para o ensino médio, formas de abordagem para o trabalho com o gênero lírico, o conto, a crônica, a literatura dramática, o romance, a novela e a história da literatura brasileira. Dos documentos citados aqui, esse é o que apresenta sugestões mais claras e reais do trabalho com o texto literário.

Sequência didática para o ensino de língua materna: planejamento sistematizado

No texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), encontramos a definição mais utilizada pelos pesquisadores da área de língua materna no que se refere à sequência didática: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores defendem que, para a produção textual (oral ou escrita) se efetivar, é necessário criar contextos de produção precisos. A proposta didática sugerida segue quatro etapas: apresentação de uma situação de ensino; produção inicial (escrita ou oral);

atividades que trabalhem os problemas encontrados nas produções iniciais e que precisam ser superados (que chamam de módulos); e uma produção final (de onde partirá a avaliação do professor), que é resultado de reescrituras da produção inicial.

Para Lino (2006, p.09), “De modo simples e numa resposta direta, podemos dizer que sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Podemos concluir, portanto, que um planejamento a partir de sequências didáticas objetiva trabalhar um, ou mais gêneros (textuais e/ou literários), através de unidades temáticas e procedimentos metodológicos sistematizados.

No que se refere ao trabalho prático com sequência didática, encontramos autores preocupados com as discussões e análises de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos. Todavia, localizamos apenas o trabalho de Suassuna, Melo e Coelho (2006), intitulado “O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística”, preocupado com a articulação entre os elementos que compõem a materialidade da língua/linguagem no ensino médio. Ou seja, no que se refere às propostas de sequência didática, encontramos inúmeros trabalhos voltados para gêneros textuais diversos. Encontramos, inclusive, sequências literárias. Contudo, planejamentos que envolvam as duas áreas, só localizamos o dos autores citados acima. Seu texto propõe trabalhar a partir de projetos didáticos e/ou temáticos (ou seja, sequências didáticas). Para isso, apresentam uma experiência com projetos.

Suassuna, Melo e Coelho (2006) conseguiram fazer articulação entre leitura, produção textual e análise linguística.

Todavia, a literatura, mais uma vez, ficou deslocada. O percurso utilizado, a nosso ver, para o projeto como um todo foi eficaz, mas a literatura aparecia, ainda, como apêndice, o que dava a sensação de quebra no projeto. As atividades que envolviam literatura não apresentavam consistência, um trabalho de debruçar-se sobre o gênero literário. Quando se propuseram ao trabalho com os gêneros textuais, fizeram-no com maestria, trabalhando os textos e pedindo que os alunos elaborassem, posteriormente, o gênero exposto, seguido de análise, revisão e reescritura. A proposta do projeto era produzir um documentário, todavia, não vimos onde os textos literários se encaixavam, tendo em vista que os depoimentos coletados eram sobre a vivência escolar.

No tocante ao ensino de literatura, os autores apresentaram o desenvolvimento do projeto a partir de três romances e um conto, mas nada foi exposto sobre a metodologia utilizada para cada um. Poderiam ter planejado um documentário sobre os romances, o que os alunos acharam, quais suas expectativas, o que teria solucionado o problema. Mas, para o trabalho escrito sobre os gêneros literários, foi pedida uma apreciação escrita, um memorial crítico da vida de um protagonista, uma resenha e uma tabela comparativa, sem que tivesse sido esclarecido se esses gêneros textuais haviam sido trabalhados com antecedência. Ou seja, no que se refere ao ensino de literatura, foram solicitadas quatro produções textuais, sem que esses gêneros solicitados tivessem sido trabalhados em sala, diferentemente do que aconteceu com o ensino dos gêneros textuais usados para o documentário. Uma proposta eficaz, de modo a atrelar o ensino de língua e literatura, seria ter trabalhado um romance e o gênero resenha ou resumo, ou depoimento, entrevista, desde que

os gêneros escolhidos fossem trabalhados verticalmente em sala e tivessem, de alguma forma, relação entre si.

Acreditamos que o único problema na proposta do artigo de Suassuna, Melo e Coelho está na formação acadêmica que cada pesquisador possui, tendo em vista serem formados em língua portuguesa e linguística, mas nenhum em literatura. Todavia, consideramos o trabalho dos autores de excelente qualidade, necessitando de reajustes apenas no que se refere ao ensino de literatura.

Da mesma forma, nas sequências de Cosson (2006) e de Bordini e Aguiar (1988), expostas a seguir, notamos a ausência de um trabalho mais vertical no que diz respeito à análise linguística a partir da produção do aluno.

Sequência didática para o ensino de literatura: a busca pelo prazer estético

Pensando na perspectiva de ensino sugerida pelo trabalho desenvolvido por sequência didática, percebemos que o Método Recepional, preconizado pelas autoras Bordini e Aguiar (1988), expõe etapas que se coadunam com a proposta exposta por Lino (2006): trabalhar a partir de núcleos temáticos e procedimentais. Em seu texto, as autoras, Bordini e Aguiar, apresentam, além das cinco etapas de seu método de ensino, expostas a seguir, três sugestões metodológicas que, embora sejam denominadas pelas autoras de “exemplos de unidades de ensino”, são autênticas sequências didáticas de literatura.

Notamos que os textos teóricos e metodológicos voltados para o assunto (sequência didática) estão voltados para o ensino de leitura e escrita, de um modo geral. Em nossas

pesquisas, encontramos apenas três textos que se referem, especificamente, ao trabalho com sequência didática para o ensino de literatura: “O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística”, de Suassuna, Melo e Coelho (2006), exposto no tópico anterior; “Método Recepcional”, de Bordini e Aguiar (1988), e “A sequência básica” e “A sequência expandida”, no livro *Letramento literário*, de Cosson, (2006).

O texto “Método Recepcional” desenvolve seus trabalhos à luz da Estética da Recepção e do Efeito¹², teorias que colocam o leitor em evidência, haja vista que, durante décadas, o ensino não priorizou o ponto de vista do leitor, pois o método tradicional, com tendências ao autoritarismo, castrou consideravelmente a participação dos receptores no processo de aprendizagem. O Método Recepcional, nesse sentido, contraria, em diversos pontos, essa tradição, não apenas questionando sua eficácia, como também sugerindo uma nova forma de trabalho, voltado para a experiência do leitor.

Para a Estética da Recepção, os leitores concebem e interpretam a obra utilizando o que possuem em termos ideológico, social, linguístico, intelectual, etc. Essas pré-condições de interpretação e interação com o texto são chamadas de “horizontes de expectativas”. Nessa perspectiva, o objetivo do Método Recepcional é ampliar esse horizonte dos leitores. Para isso, o professor precisa estar ciente de que terá de

12 É necessário destacar a diferença de concepção entre a Estética da Recepção, idealizada por Jauss, e a Estética do Efeito, desenvolvida por Iser. A primeira se forma a partir da reconstrução histórica de juízos de leitores particulares sobre um determinado texto. A segunda articula-se a partir da análise da estrutura peculiar do texto ficcional e, por isso, pretende elaborar uma descrição da interação que ocorre entre texto e leitor no ato da leitura.

introduzir textos que desafiem a compreensão e aceitação inicial dos alunos.

Para desenvolver o Método Recepcional, Bordini e Aguiar (1988) elaboraram cinco etapas, a saber: 1) determinação do horizonte de expectativas dos alunos (sondar o conhecimento prévio do aluno: para isso, podem ser utilizados diversos recursos, tais como questionários, entrevistas, observação direta do comportamento, reação a leituras anteriormente feitas, etc); 2) atendimento do horizonte de expectativas (trabalhar com os alunos os textos e temáticas que estão próximos de suas realidades, que atraiam a atenção dos leitores iniciantes); 3) ruptura do horizonte de expectativas (levar textos gradativamente mais complexos); 4) questionamento do horizonte de expectativas (levar os alunos a compararem e refletirem sobre suas expectativas iniciais e atuais); e 5) ampliação do horizonte de expectativas (mostrar que os horizontes dos alunos foram modificados). Esses procedimentos geralmente giram em torno de núcleos temáticos cujos objetivos são a transformação ou ampliação do conhecimento do educando.

No que concerne à proposta de Cosson, nos textos “A sequência básica” e “A sequência expandida”, são apresentadas duas sugestões de trabalho: a primeira com quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, que consistem em um trabalho voltado para a leitura efetiva do texto literário. A segunda, com as mesmas etapas, acrescidas de outras: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A sequência expandida tem um trabalho voltado para a elaboração (e reelaboração) do texto escrito, além de trabalhar, na contextualização, com fatores teóricos, históricos,

estilísticos, poéticos, críticos, temáticos etc, o que amplia o horizonte de expectativas dos alunos, consolidando o trabalho do Método Recepcional.

A partir da análise das propostas de Cosson (2006), de Bordini e Aguiar (1988) e de Suassuna, Melo e Coelho (2006), verificamos uma interação com as orientações dos documentos oficiais de ensino. Por esse motivo, acreditamos que um curso de formação inicial e continuada, que contemple esses textos, orientado por profissionais das duas áreas, conseguirá preparar o professor de literatura e língua materna para um trabalho eficaz em sala de aula.

Sequências didáticas de literatura e língua materna: como planejar, como praticar

Seria importante o estagiário ou o professor estudar os quatro documentos oficiais de ensino, na ordem em que surgem no contexto escolar, visto que um complementa o outro. Desse modo, o estudo dos quatro, na ordem em que surgem no meio educacional, norteia o professor no seu fazer pedagógico.

Observamos, em nossa experiência de três semestres ministrando o componente de Estágio, que a grande maioria dos professores de escola pública não utiliza as orientações desses documentos. Entendemos que esse fato se deve ao pouco conhecimento do material e à falta de orientação para a transposição didática. Acreditamos que, se houvesse cursos de formação com análise desses documentos e apresentação e discussão de propostas de elaboração e aplicação de materiais didáticos, os professores de escolas públicas poderiam desenvolver um trabalho de qualidade.

Na verdade, no que se refere ao ensino, de modo geral, ainda temos professores metodologicamente pouco preparados. Temos, ainda, por exemplo, poucas experiências de leitura literária e letramento. O que está havendo? Se temos documentos oficiais de referência para o ensino, se somos formados em um curso de licenciatura, o que nos falta enquanto professores do ensino fundamental e médio? Falta, certamente, uma formação inicial e continuada mais planejada, mais preocupada com a formação do aluno. Nossos professores são carentes de fundamentação teórico-metodológica e de exemplos práticos.

Nesse sentido, discutimos, neste artigo, formas de planejamento e aplicação de sequências didáticas para o ensino médio (que podem ser aproveitadas e/ou convertidas para trabalhos no ensino fundamental). No tocante ao planejamento, o primeiro passo seria ter acesso ao material didático. Em seguida, pensar na necessidade do aluno: esse seria o ponto de partida para as escolhas didáticas.

Para elaborar uma sequência didática, as seguintes etapas são essenciais: primeiro escolher o(s) gênero(s), depois, temática norteadora, objetivos, conteúdos e atividades. É importante, inicialmente, apresentar aos alunos a proposta didática elaborada e em quantas etapas será dividida. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem para a sequência: elaboração de uma produção inicial, exercícios em grupo e individuais, visto que os alunos precisam vivenciar o gênero para, gradativamente, adquirirem conhecimento e segurança sobre ele e, por fim, uma produção final (reelaboração da inicial).

Tendo em vista que, uma vez inserido no contexto escolar do ensino fundamental e médio, o professor da

disciplina Língua Portuguesa precisará atuar em todas essas áreas: leitura, leitura literária, análise linguística e produção textual. Propomos que dois gêneros (um textual e outro literário) sejam escolhidos como eixos para o planejamento didático.

A transposição didática, ou seja, o desenvolvimento do planejamento, deve se iniciar com a apresentação da proposta de ensino para a turma. Em seguida, apresentar uma motivação que prepare a turma para receber os textos que virão. Posteriormente, ler, analisar e discutir textos de um mesmo gênero, sem apresentar de forma tradicional suas características. A partir das análises iniciais (sejam elas orais ou escritas), ir percebendo, com os alunos, que aspectos são recorrentes naqueles textos, qual a situação de comunicação se apresenta, quais os destinatários e objetivos. Desenvolver um trabalho de leitura e análise em torno de um ou dois gêneros é mais proveitoso que levar os alunos a conhecerem diversos gêneros, sem que reconheçam algum de forma particular. Aqui, não estamos negando a inserção de vários gêneros nos planejamentos didáticos. Estamos apenas delegando dois, como os norteadores, mas outros gêneros poderão e deverão ser introduzidos, de modo a enriquecer o fazer pedagógico.

Desse modo, acreditamos que oito gêneros, por ano letivo, bem trabalhados, seriam suficientes, tendo em vista que, concluído o ensino fundamental, o aluno teria estudado mais de 60 gêneros e teria tido acesso a outros tantos, tendo em vista que a sequência se preocupa em trabalhar um gênero em constante diálogo com outros.

Em nossa experiência, como orientadora de estágio, tivemos inúmeras experiências no ensino médio, dentre elas, só

para citar um exemplo, tivemos um aluno que trabalhou os gêneros: romance e resenha, a partir da temática “identidade nacional”. Para isso, levantou discussões sobre dois filmes que estavam circulando na época. Em seguida, pediu que os alunos pesquisassem em jornais, revistas, livros e internet comentários sobre esses filmes para serem discutidos posteriormente. Discutidos os textos pesquisados, foram evidenciadas suas estruturas e características gerais. A partir de dois exemplos, escolhidos pelo estagiário, foi realizada uma análise linguística do gênero resenha. Posteriormente, assistiram a um filme baseado em romance nacional (*Macunaíma*, de Mário de Andrade). Tendo assistido ao filme, o estagiário discutiu com a turma dois capítulos do romance que havia pedido como leitura extraclasse e no qual o filme havia sido baseado. Os alunos eram instigados, nas discussões, a fazerem a leitura integral da obra.

Nesse contexto, foram introduzidas algumas contextualizações sugeridas por Cosson (2006), como o contexto histórico, estilístico, temático, etc. Assim, em seguida, foi pedido que elaborassem uma resenha sobre o filme *Macunaíma*. Na correção da produção dos alunos, o estagiário procurou selecionar as dificuldades mais recorrentes na escrita e usá-las em exercícios de análise linguística. Realizada essa etapa, os textos foram devolvidos para a etapa de reescritura, com as correções sugeridas pelos RCEM-PB (2006). Uma vez reescritos, os textos foram avaliados pelo estagiário e divulgados em um caderno de resenhas, elaborado pela turma, que ficou exposto na biblioteca da escola, mas deveria ser utilizado em sequências didáticas posteriores, com os mesmos gêneros, em outras turmas.

Ressaltemos que, no curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I), o componente curricular

Estágio Supervisionado para o ensino médio (Estágios III e IV) é ministrado por dois professores-orientadores e supervisores (um de literatura e outro de língua materna); o que possibilita um trabalho integrado entre língua e literatura.

No Estágio Supervisionado III, em um primeiro momento, estudamos, na universidade, textos sobre ensino de literatura e língua materna; em um segundo momento, nossos alunos monitoram professores da rede estadual de ensino em suas atividades pedagógicas e, em um terceiro momento, retornam à universidade para relatarmos e discutirmos suas experiências.

Baseados nos textos teórico-metodológicos estudados no componente Estágio Supervisionado III, os alunos-estagiários elaboram, no Estágio IV, sequências didáticas cujos pontos essenciais são: gênero(s) escolhido(s) como eixo; temática norteadora; tempo estimado; conteúdo(s); objetivos; procedimentos metodológicos; recursos materiais; avaliação; referências (do material utilizado na sequência); apêndice e anexos.

Hiatos entre universidade e escola pública: diálogos entreabertos

Mesmo diante dos materiais didáticos expostos neste capítulo e do trabalho de “parceria” entre universidade e escola pública, notamos que a escola poderia ser mais beneficiada se houvesse um programa de atuação em que os professores das escolas fossem constantemente formados, de acordo com as propostas metodológicas utilizadas na universidade, tendo em vista que esta tende a fornecer, através de pesquisas, textos teórico-metodológicos atualizados, que

poderiam ser trabalhados em parceria com os professores de escolas públicas periodicamente.

Durante o estágio de intervenção (Estágio III), nossos alunos interferem em uma realidade pedagógica, mas, ao final do período do estágio, conseguem modificar pouco essa realidade, uma vez que o professor da escola não está preparado para dar continuidade ao trabalho pedagógico iniciado pelo estagiário. Pressupomos que isso acontece porque o professor não tem uma formação para desenvolver esse trabalho.

Com o contato com os professores das escolas públicas conveniadas à UEPB para o Estágio Supervisionado, sentimos a necessidade de promover um curso de formação para estes, tendo em vista que os professores não estavam preparados para receber nossos alunos com nossas (novas?) propostas metodológicas de ensino. Nesse sentido, também não estavam preparados para dar continuidade, caso quisessem, ao trabalho iniciado por nós. Desse modo, interferíamos numa realidade de ensino, saíamos dela e, então, tudo voltava a funcionar como antes.

Por esse motivo, começamos a nos inquietar sobre o nosso papel social e passamos a nos questionar: de que forma a universidade poderia trabalhar de forma dialogada com o ensino público, de modo a haver uma troca de experiências entre os membros da universidade e os da escola pública? Ansiosos por respostas, refletimos, a seguir, sobre algumas possibilidades que, infelizmente, ainda não puderam ser postas em prática.

Na intervenção de nossos alunos nas escolas públicas, percebemos que eram, constantemente, criticados pelos professores-regentes. Isso se dava – averiguamos – pelo embate de metodologias entre estes e aqueles. Para que esse fato não

ocorresse, uma possível solução seria formar, junto com nossos estagiários, cursos de formação que estudem materiais teórico-metodológicos voltados para o ensino de literatura e língua materna. Sendo assim, os professores poderiam dar continuidade ao nosso trabalho, ao fim do estágio, além de auxiliar o desenvolvimento das sequências dos estagiários dos semestres posteriores, construindo um trabalho sistematizado.

Pensamos que, além do trabalho de formação continuada do professor, poderia ser criado um *site* em que as sequências didáticas elaboradas no curso de Letras fossem divulgadas¹³. Desse modo, os professores, que usam a desculpa de falta de tempo, a partir da formação continuada e de propostas de sequências em mãos, poderiam adaptá-las às suas realidades de sala de aula.

Considerações finais

Como foi exposto, a partir da LDB (nº 9.394/96), nosso país vem mostrando maiores preocupações com o ensino público. Progressivamente, foram surgindo documentos oficiais que norteiam o ensino. Esses documentos originaram, principalmente a partir de 2006, propostas de trabalho preocupadas

13 As sequências poderiam ser divulgadas no meio digital, uma vez que poderiam ser acessadas em nível nacional. Assim, poderiam ficar sendo depositadas semestralmente, desde que esse trabalho fosse divulgado nas escolas e universidades. Os relatórios finais de estágio estão abarrotados de boas sequências que ficam, quando muito, “escondidas” nas prateleiras de nossas bibliotecas, ao alcance, quando ficam, dos alunos do componente. As sequências poderiam ser divididas, no meio virtual, por temáticas e gêneros, trabalho organizado por um grupo de professores engajados nesse projeto.

com o letramento. Todavia, mesmo diante de tais propostas, o ensino ainda é problemático. Por isso, compreendemos que o que falta ao professor é orientação pedagógica efetiva.

Em relação aos documentos oficiais, encontramos, apenas, estudos de Pinheiro (2004) e de Rojo e Jurado (2006) que falam sobre os PCN. Todavia, não encontramos textos que dialoguem sobre os documentos mais recentes: OCEM e RCEM-PB. Por esse motivo, sentimos a necessidade de divulgar esse material.

No que se refere ao trabalho voltado para sequência didática de literatura, encontramos excelentes propostas nos textos de Bordini e Aguiar e de Cosson. Sobre sequências com gêneros textuais diversos, encontramos muitos textos. Todavia, exemplos de trabalhos que articulassem língua e literatura só foram encontrados em Suassuna, Melo e Coelho (2006), embora com as limitações no que se referem ao trabalho com a literatura. Todavia, nosso objetivo, nesse artigo, foi apresentar as possibilidades de planejamento e aplicação no que se refere ao ensino de língua portuguesa no nível médio, a partir de um planejamento sistematizado, denominado sequência didática

A Literatura nas aulas de Estágio Supervisionado

Andreia Bezerra de LIMA

Introdução

O professor em processo de formação está, a todo o momento, deparando-se com diferentes saberes que constituirão sua bagagem de conhecimento acerca da disciplina que deseja lecionar. No caso do licenciando em Letras, são inseridos, na grade curricular, componentes que abrangem domínios linguísticos, literários, pedagógicos, dentre outros. Mas, apenas o saber teórico sobre múltiplas questões inerentes ao ensino de língua e literatura não são suficientes para a formação do discente. Deste modo, o Estágio Supervisionado apresenta-se como uma disciplina das mais relevantes nos cursos de licenciatura, pois os saberes proporcionados pelas diversas áreas de estudo da língua são refletidos na prática, através do contato inicial do universitário com a realidade escolar.

Pimenta e Lima (2009) defendem que o estágio deve ser uma pesquisa do cotidiano da escola, envolvendo os comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, o graduando/estagiário tem a oportunidade de

desenvolver, em sua formação inicial, a capacidade de refletir e orientar sua própria prática, assumindo a postura de um pesquisador para ter, na prática docente futura, características de um professor crítico, reflexivo e pesquisador.

No curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, essa disciplina enfrenta um desafio: preparar os alunos para atuar nas diversas áreas que a habilitação exige. As abordagens metodológicas realizadas nesse componente devem possibilitar ao graduando condições para ministrar aulas de Língua e Literatura, correlacionando as teorias estudadas ao longo do curso com a prática docente.

A nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual da Paraíba, mostrou-nos que os discentes têm uma formação melhor no que concerne ao ensino de Língua, principalmente, porque o Projeto Político Pedagógico não contempla o ensino de Literatura nos componentes curriculares Estágio I e II, visto que são direcionados ao ensino fundamental. Dessa forma, compreende-se que só no Estágio III e IV se deve incluir o ensino de Literatura, pois tais disciplinas estão relacionadas ao ensino médio. No entanto, em alguns campi (a exemplo do Campus VI), trabalhar com os textos teórico-metodológicos a respeito do ensino de Literatura e preparar os alunos para a prática didática, utilizando como base o texto literário, dependerá da formação do professor que assumirá o componente de estágio supervisionado. Considerando-se o que até agora foi exposto, neste artigo, refletiremos a respeito da formação docente, quanto ao ensino de Literatura, no componente Estágio Supervisionado e relataremos uma experiência realizada

pelos concluintes de Letras no ano de 2010, em curso-piloto¹⁴ oferecido na própria Universidade.

Formação docente e ensino de literatura no estágio supervisionado

Pensar sobre o ensino de literatura na disciplina Estágio Supervisionado envolve discussões de caráter teórico-metodológico. É necessário considerar quais são as concepções de literatura, leitura e leitor dos licenciandos estagiários. E também se perguntar se existe uma prática de leitura, em sala de aula, capaz de gerar a conscientização do estagiário como autor do seu pensamento de modo que ele não só tenha um bom desempenho, durante a intervenção de aulas no estágio, mas, sobretudo, amplie sua visão crítica sobre o ensino de literatura.

Os textos teóricos que são utilizados nas disciplinas de Estágio Supervisionado visam fornecer suportes para uma análise mais criteriosa da prática de sala de aula. Por isso, o componente no curso de Letras se subdivide em Estágio de Observação/Monitoria e de Intervenção, respectivamente Estágio III e IV.

A disciplina denominada “Estágio Supervisionado IV”, oferecida no último período aos alunos concluintes do Curso de Letras da UEPB, possui 120 horas/aula e pode ser ministrada por dois professores, um de língua materna e outro

14 Foi oferecido um curso-piloto, porque neste semestre houve greve nas escolas estaduais, dessa forma não pudemos levar o aluno-estagiário a se aproximar da realidade escolar, intervindo diretamente em sala de aula.

de literatura, ou por um só docente¹⁵. A ementa¹⁶ da disciplina considera quatro momentos: preparatório (em que se discutem textos teóricos e metodológicos sobre ensino), planejamento (em que se escolhem textos e elaboram-se sequência didática e exercícios), intervenção (em que o aluno ministra aulas em uma turma do ensino médio) e escrita de um relatório (em que o estagiário descreve e reflete acerca da prática por ele exercida).

É relevante que o docente de Letras tenha conhecimento sobre teorias a respeito do ensino de literatura, visto que outro desafio que o professor de prática de ensino enfrenta consiste em trabalhar com o aluno a fim de que ele possa produzir sequências didáticas que privilegiem a leitura e o debate do texto literário fazendo com que o aluno/estagiário reflita sobre a importância de levar para sua prática docente um ensino que se utilize do objeto literário a partir de uma perspectiva não historicista, embora a metodologia historiográfica pareça ser mais cômoda ao exercício em sala de aula dada à objetividade que lhe é própria:

Os historiadores da literatura apóiam-se no ideal de objetividade da historiografia, à qual cabe apenas descrever como as coisas aconteceram. Comprometidos com esse ideal, limitam-se à apresentação de um passado acabado, apegando-se ao cânone seguro das

15 No Campus que a disciplina é ministrada por um único docente, este tem que trabalhar com os alunos a fim de prepará-los para ministrar aulas de Língua e Literatura.

16 Avaliação, elaboração e aplicação de material institucional didático no ensino médio. Planejamento, autoavaliação e avaliação processual do ensino aprendizagem.

obras-primas. Conseqüentemente, afastam-se, pelo menos, das duas últimas gerações que cultivaram o texto literário (CAMPOS, 1999, p.131).

Vale ressaltar que este modelo, apresentado por Campos (1999), ainda predomina no ensino médio e, infelizmente, muitos recém-graduados em Letras o reproduzem, seja pelo caráter de praticidade, seja por não conhecerem outro paradigma. Desta forma, segue-se a prática tradicional, abordando os conteúdos de literatura a partir da sequência dos movimentos literários e deixa-se de trabalhar o texto literário, com ênfase na interação texto-leitor:

A tendência mecanicista imprime ao ensino uma imagem da literatura centrada no autor, nas fontes ou na História; o professor trata o texto como objeto de explicação, não desenvolvendo as várias leituras possíveis. Esse enfoque reduz a literatura a um inventário de autores e obras no qual a história individual apaga o quadro dos gêneros, transformando o estudo do texto literário em mero pretexto (CAMPOS, 1999, p.132).

Com base na assertiva acima, ressaltamos que a discussão em torno da formação de professores de literatura, durante o Estágio Supervisionado, exige uma reflexão sobre o objeto (a literatura) a ser ensinado de modo que se possa pensar em ações que auxiliem a redescobrir os instrumentos necessários para conhecer e articular as especificidades do texto literário. Visto que, enquanto disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino médio, a relevância que é dada ao ensino de literatura se relaciona, principalmente, com

as seleções para ingressos no ensino superior. Desse modo, um desafio para o estagiário consiste em pensar estratégias motivadoras para o aluno, diferentes daquelas geralmente adotadas na educação básica que se limitam à utilização de trechos de obras; resumos, análises prontas e características de escolas literárias.

Na etapa de preparação das aulas de Estágio Supervisionado, a orientação é realizada com base em documentos oficiais – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006); assim como o uso de textos teórico-metodológicos que discorrem a respeito do ensino de literatura. Os *Referenciais Curriculares da Paraíba* (2006) oferecem propostas para um ensino de literatura que priorize o texto nas séries iniciais e desloque o estudo da historiografia literária para o último ano do ensino médio. O documento propõe que no 1º ano se inicie com o gênero lírico, começando com poemas modernos ou contemporâneos aos alunos e, no 2º ano, trabalhe o conto, por ser um gênero menos extenso do que o romance e a novela, o que favorece a leitura em sala de aula. Sendo assim, é interessante que o estagiário trabalhe o texto literário a partir da perspectiva dos gêneros. O aluno deve organizar antologias poéticas, de contos e/ou crônicas e elaborar uma sequência didática que parta do texto para o contexto.

Em nossa experiência como professora orientadora de Estágio Supervisionado, realizamos um trabalho com o gênero lírico em um curso piloto, no Campus de Monteiro. Para este trabalho, um exemplo bem sucedido foi elaborado por dois estagiários (Daniele Tavares Figueira e Djalma Rodrigues da Silva) durante o primeiro semestre de 2010. Abaixo, relataremos a experiência.

Relato de uma experiência

A intervenção pedagógica foi delineada com base em sequência didática, que foi elaborada pelos graduandos e orientada por nós enquanto professora da disciplina Estágio Supervisionado IV.

Propomos utilizar o recurso da sequência didática tendo em vista ser uma modalidade que apresenta, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.51), “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Desse modo, planejamos uma série de atividades a partir dos seguintes poemas: “A Valsa” de Casimiro de Abreu, “Essa Negra Fulô” de Jorge de Lima, “A outra Negra Fulô” de Silveira Oliveira, “O caso do vestido” de Carlos Drummond de Andrade, dentre outros textos literários.

As atividades foram pensadas a partir de uma antologia que buscou privilegiar a afinidade temática entre os textos. Cada tema foi trabalhado em um encontro que tinha duração de três horas-aula. No momento da intervenção, a cada semana, uma dupla de estagiários lecionava um conteúdo previamente discutido. Assim, todos assistiam às aulas uns dos outros, visando manter a linearidade das discussões e dos conteúdos trabalhados. O curso teve a duração de dois meses e participaram 35 alunos das três séries do ensino médio.

A teoria que direcionou a proposta de trabalho no Estágio IV, durante o período letivo de 2010.1, foi a Estética da Recepção. Essa teoria surgiu na Alemanha, na década de sessenta, e tem como principal nome Hans Robert Jauss. A abordagem dos teóricos alemães propõe analisar a relação texto-leitor, focalizando o leitor, em vez de sobressaltar as

qualidades dos textos e dos autores; logo, o leitor deixa de ser figura sem valoração no fato literário, para traçar nele toda a produção da literatura (LIMA, 2009, p.67). A recepção de uma obra literária é vista pelos teóricos de Constança como “uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como no da sua leitura, que pode ser estruturada esteticamente [...]” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.82).

É necessário ponderar que tanto o leitor quanto a obra estão submersos em horizontes que precisam se encontrar para que se obtenha a interação e, conseqüentemente, o prazer estético. A esses horizontes, os teóricos da Estética da Recepção nomearam de horizontes de expectativas, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a recepção do texto, “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.83).

Com o desejo de levar ao aluno do ensino médio da cidade de Monteiro o contato com a literatura de forma diferenciada, apoiamo-nos na teoria descrita acima e centramos nossa atenção no trabalho com o texto poético que, muitas vezes, é utilizado como pretexto para exercícios gramaticais, não se explorando as possibilidades que este gênero tem de encantar e de tocar a sensibilidade do leitor. Por isso, faz-se necessário reiterar que, ao adotar uma concepção teórica, o professor deve também levar o estagiário a conhecer as diferentes teorias desenvolvidas ao longo dos séculos, pois um trabalho com a poesia pressupõe não só levar em consideração o papel do leitor na atualização da obra literária, mas

também saber como pode ser ensinada a Literatura a partir, por exemplo, dos pressupostos dos formalistas russos, que enfatizam elementos internos como verso, ritmo, metro, rima que atuam na construção do significado da obra.

No entanto, “mesmo privilegiando outros métodos, que não sejam o recepcional, a discussão deve permear as atividades em sala de aula; qualquer método de abordagem textual, direta ou indiretamente, pode (e não deve dispensar) lançar mão do debate” (ALVES *apud* LIMA, 2009). Foi baseando-nos em estudos como estes acima mencionados que orientamos a produção da sequência didática da experiência que, por ora, relataremos.

Na primeira aula, foi trabalhado o poema “A Valsa” de Casimiro de Abreu. Os principais objetivos eram: aproximar os alunos¹⁷ da literatura e mostrar a importância da métrica, utilizada em “A Valsa”, para a composição e compreensão do poema.

A aula foi iniciada com a realização de uma dinâmica de apresentação¹⁸, para que se mantivesse um primeiro

17 A partir deste momento, sempre que colocarmos alunos ou discentes, estamos nos referindo aos alunos do ensino médio.

18 Esta dinâmica foi organizada da seguinte forma: passamos uma caixa de fósforos e pedimos para que os alunos acendessem um fósforo e se apresentassem (o nome, série e escola que estudavam, por que se interessaram pelo curso, o que pretendiam aprender...) enquanto este estivesse aceso. Logo que o fósforo apagava, eles paravam de falar imediatamente, mesmo que não tivessem concluído a fala. Ao final da dinâmica, fizemos uma reflexão acerca de como devemos aproveitar o nosso tempo o melhor que podemos. Alguns alunos aproveitaram e falaram outras informações sobre si, outros, no entanto, não aproveitaram tanto e perderam de falar coisas importantes durante a apresentação. Assim, comentamos que esperávamos que o tempo do curso fosse aproveitado e explorado ao máximo por eles, para que, ao final, eles tivessem

contato com os discentes. Em seguida, estabeleceu-se uma discussão sobre “o que é literatura”. Dentre outras questões apresentadas, demonstraram-se o caráter de ficcionalidade, a verossimilhança, a plurissignificação, a subjetividade e outras peculiaridades do texto literário.

Ao fim destas discussões, entregou-se aos alunos o poema “A Valsa” de Casimiro de Abreu. Foi solicitado que os discentes fizessem uma leitura individual. Logo após, os estagiários fizeram algumas indagações acerca da recepção do poema, questionando se os alunos gostaram do mesmo. Posteriormente, realizou-se uma leitura em voz alta, para a percepção do ritmo. Como afirma (BOSI *apud* LIMA, 2009, p.99), “para uma boa leitura, temos que encontrar o tom, o afeto, a entonação que, possivelmente, possa estar ligada aos sentimentos; isso contribuirá para uma boa interpretação”. É pertinente lembrarmos que trabalhar com poesia exige do professor a leitura da obra, antes da aula, quantas vezes forem necessárias, até encontrar o tom apropriado: suave, cadenciado, ritmado, enfim, de acordo com as exigências do texto¹⁹. Assim, foi proposta uma discussão acerca de diversos aspectos que permeiam o poema: a temática da traição; o ritmo; a forma de composição; dentre outras.

Algo que nos chamou a atenção foi que, quando estávamos planejando a aula, juntamente com os graduandos, partimos da hipótese de que os alunos, embora que superficialmente,

adquirido muitos conhecimentos novos. Desse modo, a chama simbolizava o tempo.

19 Informação obtida no minicurso “leitura oral do poema” ministrado pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves, no II ENLIJE. E no artigo “Caminhos da abordagem do poema em sala de aula”, presente na revista “Graphos” (2008).

conheciam metrificação. No entanto, no momento da experiência, observamos que os discentes não tinham estudado tal assunto, porém, como os estagiários estavam bem preparados e seguros, explicaram o conteúdo. Pois trabalhamos em sala a versificação das estrofes, demonstrando como é significativa para o poema “A Valsa”, visto que o conjunto de aspectos formais, metro, ritmo e rimas contribuem para uma melhor interpretação desse texto, e chama a atenção do leitor, pois tanto o título, quanto a estrutura corroboram para a forma que é a de uma valsa. Assim, forma e tema estão em perfeita harmonia, porque os “acontecimentos” relatados no poema também se passam no momento em que o eu lírico está dançando uma valsa.

Em seguida, os estagiários solicitaram que os alunos do curso metrificassem uma estrofe. Um dos versos que gerou uma inquietação por parte dos alunos, pois eles divergiam acerca de como ficariam as sílabas poéticas, foi “de amores”. Vale ressaltar que, sem se dirigirem aos estagiários, os discentes discutiam, entre si, se separavam a partícula “de” da palavra “amores” ou se deixava junto por causa da leitura.

Quem/ de/ra
Que/ sin/tas
Ar/do/res
de a/mo/res
que/, lou/co,
sem/ti!

Nesse momento, os estagiários entrevistaram, mas sempre com questionamentos e levando os alunos a refletirem sobre a atividade que estavam realizando e, aos poucos, foram versificando o poema, buscando mostrar a relevância da métrica para o entendimento desse texto poético. Mesmo

que defendamos que os alunos da educação básica não precisam entender as teorias do verso e que, em sala de aula, os momentos destinados aos exercícios de análise poderiam ser mais bem aproveitados nas discussões sobre os textos, compreendemos que esta atividade, quando contextualizada, pode ser bastante significativa para a aproximação do leitor ao texto poético.

Após estas explicações, estabeleceu-se uma discussão sobre a temática. De início, notou-se que os alunos não estavam percebendo determinados aspectos do poema. Sendo assim, partindo das colocações deles, passou-se a discutir estrofe por estrofe, instigando-os a refletir sobre os detalhes expostos, para chegarem a uma conclusão do que estava sendo abordado. Era notório o envolvimento da turma e, aos poucos, os discentes foram percebendo o tema da provável traição e do ciúme, que estavam envoltos no poema.

As participações tornaram-se ainda mais evidentes, quando se relacionou a situação vivenciada pelo eu lírico com a realidade dos alunos, despontando relatos de situações parecidas vivenciadas por eles ou por outras pessoas próximas a eles. Além disso, surgiram posicionamentos divergentes acerca do poema: de um lado, os que defendiam a figura masculina, julgando que houve de fato uma “traição” da mulher; de outro, os que estavam a favor da figura feminina, apontando que não houve traição, mas uma fantasia do eu lírico, provocada pelo ciúme.

Em meio a essa situação, realizou-se um júri simulado, para sistematizar as observações acerca de cada uma destas perspectivas. Para tanto, cinco alunos foram selecionados para serem os jurados, um para o juiz e os demais foram divididos em dois grupos (defesa feminina e defesa masculina),

elegendo um dos integrantes para representá-los. A orientação era que a defesa e acusação deveriam argumentar com base em trechos do poema.

Este momento foi o ponto culminante da aula, pois, enquanto observadora de tudo que se passava, percebemos que, além de os alunos terem compreendido o poema, começaram a romper as barreiras e aversões acerca da literatura, passando a encará-la como algo agradável, envolvente e, principalmente, importante para o seu dia a dia.

Dessa forma, percebe-se que a literatura atingiu uma de suas principais funções, de acordo com Antonio Candido (1999, p.82), a função humanizadora:

A produção e fruição desta (a literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...] (CANDIDO, 1999, p.82).

Assim, o texto literário deveria ocupar uma posição de destaque em relação às atividades escolares, em função de sua natureza específica e de sua estrutura de linguagem. Pois, ainda conforme Candido (1999), a literatura é capaz de satisfazer às necessidades de ficção e fantasia do homem tanto daquele que produz como daquele que recebe.

Ao final da aula, constatamos o interesse dos alunos através da forma como eles falavam sobre o poema, “eu nunca

tinha lido um poema desse jeito... fiquei encantada²⁰...”, isso demonstrou que o horizonte de expectativa destes alunos foi ampliado, visto que alguns participantes do curso piloto revelaram, na discussão inicial, não gostar de literatura e que se inscreveram por causa da propaganda realizada na escola em que estudavam. Isso só corrobora para que possamos reiterar que o problema do ensino da literatura não está na *literatura*, mas, provavelmente, na forma como esta é introduzida e trabalhada no contexto de sala de aula.

Geraldi (2006) afirma que a literatura é trabalhada nas escolas de forma inconsistente e inadequada, levando o aluno apenas a decorar datas e características de escolas literárias. O ensino de Literatura, segundo o autor, deve ser tomado, desde os anos iniciais da educação, como forma de estimular o gosto dos alunos pela leitura. A leitura do texto, a interpretação, o descobrir a magia e a beleza que envolvem o texto literário, com certeza, são muito mais motivadores do que o ler e o decorar o ano das estéticas literárias, as características e autores mais proeminentes.

Conforme Martins (2006), o professor deve atentar-se para a plurissignificação do texto literário, buscando considerar as interpretações dos alunos. Tal postura, além de possibilitar a participação do discente durante a aula, leva-o a perceber que múltiplas interpretações são possíveis para um determinado poema, desde que estejam condizentes com as informações expostas no texto.

Martins (2006), ainda, afirma que a literatura na escola representa, muitas vezes, um padrão de escrita, levando os alunos a encararem os textos literários como modelos a

20 Fala de uma aluna do curso piloto.

serem seguidos em produções textuais. Tal direcionamento favorece a divulgação do mito de que “é preciso ler obras literárias para escrever bem”. Assim, a leitura de textos literários é tomada apenas como forma de ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, tornando-se algo cansativo.

De modo geral, percebemos que, ao longo do curso-piloto, os alunos foram descobrindo novas “faces” do texto literário, passando a sentir prazer e encantamento durante a leitura dos mesmos. Isto só confirma o que discutimos anteriormente, que um contato diferenciado com textos literários pode promover um deslocamento da ficcionalidade para a realidade do aluno, relacionando-os aos seus interesses, vivências e expectativas. Assim, ratificamos que a literatura tem um papel fundamental na vida humana: representar a realidade humana por meio de situações fictícias, ou reais, trabalhadas de forma estética.

Considerações finais

A partir desse exemplo, percebemos que uma questão fundamental que se impõe ao aluno em formação docente de literatura é a criação de um espaço de discussão em que os estagiários possam expressar seus pontos de vista, refletir a respeito da prática que prioriza o objeto literário e a formação de leitor. Defendemos que haja uma atitude dialogal, respeitosa e democrática entre alunos e professor de estágio supervisionado. Desse modo, tanto os sujeitos envolvidos nesse processo obterão a oportunidade de perceber que a literatura fala do cotidiano, quanto terão uma formação que lhes possibilite reproduzir esta prática.

Alves (2001) corrobora com esta ideia, expondo que uma metodologia que privilegie o trabalho com o texto facilita ao jovem leitor, depois de vivenciar a leitura das obras, compreender, mais adiante, a história literária com seus diversos estilos de época e até atentar para os limites da periodização literária.

Dessa forma, através do Estágio Supervisionado, o saber fazer e o saber teórico se concretizam com maior eficiência quanto ao ensino de literatura, pois o diálogo entre o texto e o leitor se dará de maneira significativa e esta vivência ajudará a formar professores leitores do texto literário que, provavelmente, despertarão os seus discentes para a leitura tanto do texto poético quanto dos demais gêneros literários.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura nota dez: a leitura ao alcance do leitor. **Graphos**: revista da pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 10, n.1, p. 13-17, 2008.

_____; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.115-136.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**: revista da pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, v. 10. n.1, p. 9-31, 2008.

_____. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, L. Francisco. (Org.). **Texto, escrita, interpretação**: ensino e pesquisa. João Pessoa: Idéia, 2001.

AZEREDO, José Carlos de. (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929] 1995.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: PRÁTICA de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, p.19-36, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método Recepcional. In: LITERATURA: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **LDB** – Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 6.ed. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In:_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério de Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Linguagens, Códigos e suas tecnologias/ Conhecimentos de Espanhol. Cap. 4. In: ORIENTAÇÕES curriculares para o ensino médio: Conhecimentos em língua estrangeira - Español. Brasília: MEC, 2006. p.127- 155.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: _____.**Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério de Educação, 2006.

CAMPOS, Maria I. B. **Ensinar o prazer de ler.** São Paulo: Olho d'água, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males – Revista Instituto da Linguagem** – UNICAMP – Departamento de Teoria Literária. São Paulo, 1999.

_____. **O estudo analítico do poema.** 4.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CARVALHO, A. R. S. C. **O Estágio Supervisionado Sob o Olhar do Professor Recém-formado**. 2011, 40p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Plena em Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, Monteiro, PB. Orientador: José Luiz Cavalcante, 2011.

CHIAPPINI, Lígia. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CORREA, Djane Antonucci. Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem sobre formação de identidades. In.: HURMUCH, Rosana Apolônia; SALEH, Pascollina Ballon de. (orgs.). **Estudos de linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos, 2011, 89-97p.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ, M. A. S.; BITTAR, M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: um estudo sobre as possibilidades de um ensino prático reflexivo. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - EBRAPEM, 14, 2010, Campo Grande, MS. **Anais...** Educação Matemática: diversidades e particularidades no cenário nacional, Campo Grande, 2010.

CYRINO, Márcia, C. C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, A. M. N.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **A formação do professor que ensina**

Matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELORS, J. ET al. **Educação:** um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8.ed. São Paulo: UNESCO/ Cortez, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelli; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática:** uma experiência de trabalho colaborativo. 2003, 367 p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – FE/ UNICAMP. Campinas, SP. Orientadora: Maria Ângela Miorim, 2003.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: O caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática:** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.121-156.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 2009.

_____. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0002/Educ_Brasileira_Contemporanea_1997.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GAERTNER, R.; OECHSLER, V. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática** – REVEMAT, UFSC, V. 46, p. 67 – 77, 2009.

GARCÍA, Pedro Barros. **La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera**. Madrid: Porta Linguarum, 2005. V.4, p.121- 134.

GARCIA, Regina L.; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. **Cadernos Cede**, n. 38, 1996.

GERALDI, L. Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GRILLO, Marlene. **Transposição didática: uma prática reflexiva.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao_didatica.asp?f_id_artigo=196> Acesso: 03 mar. 2008.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.213- 242.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Andreia Bezerra de. **Manuel Bandeira, Cultura Popular e Escolarização: uma experiência com poemas no 9º ano,** 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009.

LINO, Denise. Sequência didática: o que é como se faz? In: LINO, Denise; AMORIM, Karine Viana (orgs.). **Práticas: de ensino de língua e literatura.** v.1, n.1. Campina Grande: EDUFPG, 2006.

LUDKE, Menga (coord.) **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2000.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-259.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado III. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2009a.

_____. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado III. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2010a.

_____. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado IV. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2011a.

_____. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado IV. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2011b.

_____. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado IV. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2009b.

_____. **Plano de Curso** – Estágio Supervisionado IV. Aulas da Graduação em Letras. Mimeo. Universidade Estadual da Paraíba, 2010b.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M, M, S. **A formação matemática do professor. Licenciatura e prática docente escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.116.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: Secretaria de Educação Básica, 2006.

PERRENOUD, Phillipe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **L'Éducateur.** N.9, 10, 11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estágio e docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____. **Estágio e docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PINHEIRO, Hélder. Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, Márcia Tavares; SANTOS, Derivaldo dos; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo (orgs.). *Anais...* In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE TEORIA LITERÁRIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, n.1, 2004, São Paulo. **Anais...**: São Paulo: Parábola, 2004.

PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. n.11, p.3 – 8, 2002.

REICHMANN, Carla L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p.69-85.

ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SCHÜTZ, Ricardo. **A idade e o aprendizado de línguas**. 2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>> Acesso: 5 jun. 2011.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.53-70.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.281-309.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra**. Tradução de: Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SUASSUNA, Lúvia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diária. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. (orgs.). **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005, p.165-179.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, André (org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VÓVIO, Claudia Lemos; DE GRANDE, Paula Baracat. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In.: _____. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.51-70.

Os Autores

Amanda da Silva Prata

Licenciada em Letras/Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e professora do campus VI desta instituição de ensino superior onde ministra aulas e orienta trabalhos na área de Língua Espanhola.

Andreia Bezerra de Lima

Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG), na linha de pesquisa Literatura e Ensino, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Literatura, Manuel Bandeira, Literatura Infantojuvenil, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Estágio Docência e Prática Pedagógica. Foi tutora na modalidade de Ensino a distância, na UFCG. Exerceu a função de professora pesquisadora das disciplinas Teoria e Crítica Literária I, Metodologia da Pesquisa e Prática Pedagógica V, oferecidas pelo curso de Letras em E@D/UEPB/SEAD. Atuou como professora substituta no Curso de Licenciatura Plena em Letras, na UEPB - Campus VI e Campus I. Lecionou Comunicação e Expressão e Metodologia da Ciência na Faculdade Maurício de Nassau. Atualmente é professora do quadro efetivo da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UAST.

Edênia de Farias Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1994), em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2000) e especialização em Linguística e Literatura (2004). Atualmente, é orientadora educacional da Secretaria da Educação, Esporte e Cultura do Estado da Paraíba e professora do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba onde atua nas licenciaturas em Letras e Matemática ministrando componentes curriculares relacionados, sobretudo, à área de Educação.

Edjane Gomes de Assis

Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), possui Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, onde ministra a disciplina “Tópicos especiais em discurso e cultura I: o discurso da mídia e a construção dos efeitos de sentido”. Foi coordenadora de Estágio Supervisionado da UEPB (Campus VI) de 2010 a 2011. Foi coordenadora do Projeto de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) “O texto jornalístico na sala de aula: uma contribuição para as aulas de leitura e produção textual”. Atualmente, é professora de LETRAS na UFPB. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso francesa com ênfase em textos jornalísticos e análise da mídia impressa. Está vinculada aos grupos de pesquisa CEAD-PB (Círculo de Estudos em Análise do Discurso da Paraíba) e Linguagem e Comunicação (UEPB).

Jacklaine De Almeida Silva

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba (2001), Especialização e Mestrado em Linguagem e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande (2005; 2008), Doutorado na Universidade Federal da Paraíba. É professora da rede pública de ensino da Paraíba e foi professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba atuando na graduação em Letras do Centro de Educação (CEDUC II). Tem experiência na área de Literatura e ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: sala de aula, sequência didática; narrativas literárias, romance de Trinta, Graciliano Ramos, infância e fome.

José Luiz Cavalcante

Especialista em Programação do Ensino de Matemática pela UPE e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, atua como professor e pesquisador no curso superior de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI e leciona Matemática no Ensino Técnico Integrado. Tem experiência na área de Educação Matemática com ênfase em concepções de professores, resolução de problemas e ensino/aprendizagem de Matemática.

Marcelo Medeiros da Silva

Doutor em Letras, área de concentração em Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (2011), é Mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura, pela Universidade Federal de Campina Grande (2006), além de ser especialista em Literatura e Estudos Culturais pela Universidade Estadual

da Paraíba (2005) e possuir, pela mesma instituição, graduação em Letras (2004). Atualmente, é professor de Literatura da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, atuando nos seguintes temas: mulher e literatura, escritoras oitocentistas, representações de gênero, ensino de literatura, estudo crítico da obra de Carolina Nabuco e da obra de Júlia Lopes de Almeida.

Maria José Neves de Amorim Moura

Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática, na linha de pesquisa Tecnologia da Informação, Comunicação e Cultura Científica, Especialista em Formação do Educador e graduada em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (1994). Foi professora do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Estadual Vale do Acaraú onde ministra as disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática, de Estatística Aplicada à Educação e de Fundamentos da Matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atua também como mediadora em minicursos e oficinas na área de Matemática dando ênfase à Educação Matemática.

Marília Lidiane Chaves da Costa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (2008). Participou como bolsista do programa PROLICEN, vinculado ao projeto CONTEXTUALIZANDO A MATEMÁTICA no Centro de Ciências e Tecnologia da UFCG (2005 - 2006). Especialista em Ensino de Matemática pela FURNE/UNIPÊ (2009). Atualmente está em fase de conclusão do curso de Mestrado Profissional em

Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Estadual da Paraíba - MECM - UEPB. Atua como professora na Licenciatura em Matemática da UEPB, campus VI.

Patrícia Aparecida Espinar

Doutora em Língua Espanhola pela Universidade de Salamanca - Espanha, graduada em Pedagogia, foi professora substituta do Departamento de Letras/Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba (Campus VI) - UEPB.

Rebeca Rannieli Alves Ribeiro

Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PosLe/UFCG), na linha de pesquisa Língua e Interação em Contexto de Ensino; Especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc - Rio) e Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência na modalidade de Ensino a Distância, nas funções de tutoria e coordenação de tutores. Foi professora substituta no curso de Letras, na UEPB - Campus VI.

Tatiana Fernandes Sant´Ana

Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, onde, também, concluiu o Doutorado. Sempre desenvolveu pesquisas na área de Linguística Aplicada e, mais recentemente, tem demonstrado particular interesse pela formação do professor, em especial, pela reflexão sobre a ação em sala de aula.

