

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ANA MARIA DE MIRANDA MARQUES BORGES

**RELATÓRIOS DE ESTÁGIO:
REPRESENTAÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A IDENTIDADE DO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

GOIÂNIA
2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Ana Maria de Miranda Marques Borges		
E-mail:	anamariademiranda2@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Relatórios de estágio: representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português		
Palavras-chave:	Formação de professores. Estágio Curricular Obrigatório. Relatórios de Estágio. Identidade.		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:			
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	02/04/213		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística		
Orientador (a):	Eliana Melo Machado Moraes		
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ANA MARIA DE MIRANDA MARQUES BORGES

**RELATÓRIOS DE ESTÁGIO:
REPRESENTAÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE A IDENTIDADE DO
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Língua, texto e discurso.

Orientadora: Eliana Melo Machado Moraes.

GOIÂNIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

B370. Borges, Ana Maria de Miranda Marques.
71R Relatórios de estágio: representações dos estagiários
sobre a identidade do professor de português [manuscrito] /
Ana Maria de Miranda Marques Borges. - 2013.
150 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Melo Machado Moraes
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2013.

Bibliografia: p. 140-148.

Apêndices: p. 149

1. Formação de professores. 2. Estágio Curricular
Obrigatório. 3. Relatórios de estágio

CDU: 371.13

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
UFG – Faculdade de Educação

Prof^o. Dr^o. Agostinho Potenciano de Souza
UFG – Faculdade de Letras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Melo Machado Moraes
UFG – CAJ/Jataí

Aos meus filhos, Claiton Filho e Tarcísio,
anjos da minha vida, companheiros de todas
as horas, meus amores.

Ao Clayton Borges pela subjetividade.

Aos meus pais pelo amor e apoio
incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força nessa difícil jornada e, sobretudo, pela proteção em todos os momentos.

À professora doutora Eliana Melo Machado Moraes, orientadora querida, por ser tão humana, generosa, compreensiva e pelo desafio de ter me orientado.

Aos professores Israel Trindade e Renata Ribeiro, coordenadores do Estágio Curricular Obrigatório da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – campus Goiânia, por terem me atendido com prontidão sempre que precisei de suas ajudas.

Aos professores Agostinho Potenciano e Ruth Catarina pelas valiosas contribuições na qualificação.

À colega e amiga Helda Núbia pela leitura atenta do meu texto que muito contribuiu para o aperfeiçoamento de meu trabalho.

Às estimadas amigas Célia Márcia e Maria Letícia que compartilharam comigo as angústias pelas quais passei e me apoiaram, oraram por mim para que pudesse ter êxito neste trabalho.

Aos colegas de trabalho da UEG – Unidade de Jussara, especialmente ao Professor Cloves Júnior, por terem me substituído sempre que precisei, para que eu pudesse dedicar um pouco mais para a conclusão do curso.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Deputado José Alves de Assis, especialmente à professora Patrícia Claudia, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar do trabalho em função deste estudo.

Aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, pelo diálogo que permitiram a construção deste trabalho.

RESUMO

Neste estudo, foram pesquisados Relatórios de Estágio produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – campus de Goiânia, elaborados nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV, no ano de 2011. Para a realização desta pesquisa, investigaram-se os registros dos estagiários configurados em reflexões sobre a constituição da identidade do professor. A análise de entrevistas com professores das disciplinas de Estágio também foi realizada como fonte de informações que pudesse contribuir para complementar a análise dos dados. O objetivo geral desta pesquisa é investigar o gênero Relatório de Estágio para encontrar indícios que possam se configurar em reflexões reveladoras da identidade do futuro professor de português. Para tanto se considera as seguintes perguntas de pesquisa: a) Os Relatórios de Estágio apresentam reflexões que indiciam a constituição da identidade do futuro professor ou se configuram apenas como documentos em que se registram as atividades desenvolvidas nos Estágios, se apresentando mais como trabalhos para arquivo e avaliação e/ou verificação do INEP/MEC? b) Os Relatórios de Estágio constituem um gênero discursivo, que pode ser tomado como instrumento de constituição da identidade do professor de português? c) Os registros encontrados nos Relatórios de Estágio revelam a reflexão do estagiário como um professor em formação refletindo a prática pedagógica alheia na construção de sua própria prática? A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza como técnica para a coleta dos dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Nesta pesquisa utiliza-se para a abordagem dos dados o método histórico dialético. Na análise realizada foi verificado que: a) os Relatórios de Estágio são documentos que possibilitam ao estagiário registrar suas experiências vivenciadas nas escolas-campo, as quais se configuram em reflexões que contribuem para a construção de sua identidade profissional; b) os estagiários registram reflexões sobre a prática dos professores observados que permitem que eles possam construir sua própria prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Curricular Obrigatório. Relatórios de Estágio. Identidade.

ABSTRACT

This study researched Internship Reports produced by students from the Languages Licenciature Course – Portuguese, Languages Faculty of Federal University of Goiás (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás) – Goiânia campus, elaborated in the subjects Internship I, II, III and IV in 2011. In order to accomplish this research, interns' registers concerning the considerations on the identity of the teacher were investigated. To complement the data analysis, as source of additional information, assessments of interviews with the internship subjects teachers were performed as well. The overall objective of this research was to investigate the Internship Reports aforementioned genre to find indications that may be regarded as revealing considerations on the identity of the future Portuguese teacher. Therefore, the following questions were considered in this research: a) Do the Internship Reports present considerations that evidence the identity constitution of the future teacher or are merely documents which register the activities developed in the Internships, being closer to file works and the evaluation and/ or verification of INEP/MEC (respectively National Institute of Studies and Educational Researches and Ministry of Education, acronyms in Portuguese)? b) Do the Internship Reports constitute a discursive genre that may be regarded as instrument to assess the identity constitution of the future Portuguese teacher? c) Do the registers found in the Internship Reports reveal the reflection of the intern as a teacher mirroring the alien pedagogical practice in the construction of their own practice? The research has a qualitative approach and utilizes documental analysis and semi-structured interviews as collecting techniques. This research employs the dialectical method of historical analysis for data approach. In the analysis performed it was verified that: a) the Internship Reports are documents that allow the intern to register their experience lived in schools/field, which are constituted around reflections that contribute to their professional identity construction; b) Interns register reflections on the practice of observed teachers which allow them to construct their own practice.

Key-words: Teacher formation. Mandatory Curricular Internship. Internship Report. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: ORIGEM E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	11
1.1 O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE DE LETRAS	18
1.2 A RELEVÂNCIA DE ESTUDAR O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	23
1.3 OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	25
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	29
1.5 OS OBJETIVOS.....	29
1.5.1 <i>Geral</i>	29
1.5.2 <i>Específicos</i>	30
1.6 METODOLOGIA E COLETA DOS DADOS	30
CAPÍTULO 2 – ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: PERSPECTIVAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS	36
2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 37	
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PRÁTICA DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO	41
2.2.1 <i>Concepções de educação, professor, escola e ensino-aprendizagem</i>	47
2.2.2 <i>Concepções de Estágio</i>	49
2.3 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA UFG.....	55
2.4 O GÊNERO RELATÓRIO COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	65
2.4.1 <i>Identidade profissional</i>	65
2.4.2 <i>Gênero discursivo</i>	70
2.4.3 <i>Relatório</i>	73
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	76
3.1.1 <i>Estágio I e II</i>	79
3.1.2 <i>Estágio III</i>	83
3.1.3 <i>Estágio IV</i>	86
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	89
3.2.1 <i>Apropriação do discurso do outro para reflexão do professor em formação</i>	90
3.2.2 <i>O relato como resposta a uma pergunta</i>	95
3.2.3 <i>O discurso do estagiário sobre as contribuições do Estágio em sua formação</i>	102
3.2.4 <i>A percepção do estagiário quanto aos eventos da aula</i>	108
3.2.5 <i>A percepção do estagiário quanto à metodologia e os conteúdos ministrados na aula</i>	116
3.2.6 <i>Os projetos de intervenção</i>	123
3.2.7 <i>A percepção do estagiário no que se refere à relação teoria e prática</i>	129
3.2.8 <i>Análise e avaliação do Estágio</i>	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	148
APÊNDICE A: ENTREVISTA	149

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, investigo Relatórios de Estágio, elaborados no contexto de formação inicial de professores nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV do curso de Licenciatura em Letras – Português, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – Campus de Goiânia. Esses Relatórios são produzidos por professores em seu processo de formação inicial, também chamados neste estudo de estagiários. Meu objetivo centra-se na investigação do gênero Relatório de Estágio em busca de indícios que possam se configurar em reflexões que revelem a identidade do professor de português. Para isso analiso os registros dos estagiários encontrados nos Relatórios de Estágio que são o produto final de cada uma das disciplinas de Estágio. Para tanto, estabeleci as categorias de análise a partir dos registros dos professores em formação que tiveram maior recorrência nos Relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa. Analiso também, ao longo do trabalho, entrevistas realizadas com professores das disciplinas de Estágio, com o objetivo de melhor compreender algumas questões sobre as atividades de Estágio que não foram possíveis de se obter somente por meio da análise dos Relatórios.

Neste estudo concebo os Relatórios de Estágio enquanto gêneros do discurso que se configuram em vozes dos professores em formação sobre a apreensão que eles fazem das situações observadas e vivenciadas durante o desenvolvimento das atividades de Estágio. Na concepção de gênero que adoto neste trabalho proposta por Bakhtin (2006) a linguagem é vista como um fenômeno de interação humana sócio-historicamente constituído. Dessa forma, os gêneros podem ser considerados como manifestações de linguagem materializadas por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, como os Relatórios de Estágio, por exemplo.

Trago para este estudo a ideia de formação inicial de professores concebida a partir de duas dimensões: a) a construção dos saberes docentes delineados a partir da prática profissional docente, entendida neste estudo de acordo com as ideias de Sacristán (1999); b) o desenvolvimento do currículo na formação docente – perspectiva diretamente ligada à construção dos saberes docentes, pois trata-se da sistematização dos conteúdos dos programas das disciplinas, mas também daqueles que se revelam por meio da forma como as instituições formadoras e os professores formadores atuam. Nessa perspectiva, discuto a relação do Estágio com a formação do professor de

português, levando em consideração que adoto como concepção de Estágio aquela em que a relação teoria e prática é indissociável, atividade de caráter crítico que envolve estudo, análise e reflexão sobre o que vivencia nas escolas-campo a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a noção de professor não se restringe apenas ao professor reflexivo, ele torna-se crítico-reflexivo, que tem condições de observar, analisar, refletir e tomar decisões diante da realidade escolar.

O que me motivou para a realização deste estudo foi o fato de ser professora da disciplina de Estágio de Língua Portuguesa, em um curso de graduação em Letras – Português/Inglês há dez anos e, ao longo desse tempo, ter tido o contato com os Relatórios de Estágio desses professores em formação. Ao ler e corrigir tais documentos sempre procurei perceber nos registros dos estagiários marcas que me levassem a ver como eles pensam a profissão docente. Por esse motivo quis realizar um estudo que pudesse me esclarecer alguns questionamentos que me fazia como: se os Relatórios de Estágio se constituem um gênero discursivo e contribuem para a constituição da identidade do professor de português e se os registros que os estagiários fazem revelam a reflexão do estagiário como professor em formação refletindo a prática pedagógica do outro na construção de sua própria prática?

Assim, tracei como objetivos para minha pesquisa os seguintes: a) estudar e analisar os Relatórios de Estágio com o objetivo de observar se a elaboração desse gênero permite ao aluno em formação inicial fazer reflexões que possam contribuir com a constituição da sua identidade como professor de português, ou se configuram apenas como documentos em que se registram as atividades desenvolvidas no Estágio, transformando-o em um documento para arquivo e comprovação do cumprimento das exigências legais do curso; b) buscar indícios nos Relatórios de Estágio dos alunos do curso de graduação em Letras – Português da FL/UFG – Campus de Goiânia, no ano de 2011, que permitam compreender as reflexões e/ou apreensões desses sujeitos sobre possibilidades de atuação futura como professor.

Por questões de organização esta dissertação se encontra dividida em três capítulos. No primeiro, apresento a metodologia do trabalho, procurando esclarecer questões referentes à origem e construção do objeto de pesquisa, percorrendo sobre os Relatórios de Estágio na formação inicial do estudante de Letras – Português, o contexto de formação desse professor. Elaboro minhas perguntas de pesquisa, bem como meus objetivos, além de explicitar a metodologia de pesquisa adotada neste estudo e a maneira que foi realizada a coleta dos dados.

No segundo capítulo trato de questões teóricas que me auxiliaram na elaboração do trabalho. Para isso mobilizei aportes teóricos de estudiosos e pesquisadores como Bakhtin (1997) para tratar da concepção de língua e linguagem; os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) para discutir sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Falo também sobre a formação inicial do professor discutindo a prática docente e a profissionalização mobilizando principalmente os estudos de Guimarães (2010), Sacristán (1999), Pimenta (2005), Zeickner (1993). Discuto também as concepções de educação, professor, escola e ensino-aprendizagem com Freire (1987; 1996), Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2004), Contreras (1997), Gómez (1998). Ainda neste capítulo discuto as concepções de Estágio a partir de Pimenta e Lima (2004), Brzezinski e Garrido (2001); falo sobre as noções de identidade profissional com base em Rajagopalan (2006), Kleiman (2006), Coracini (2003), Brzezinski (2011), Shiroma e Evangelista (2003; 2004); gênero do discurso na perspectiva dos estudos de Bakhtin (2006) e relatório embasado em Marcuschi (2005), Silva (2008) e Melo (2011).

O capítulo três apresenta a descrição do Estágio I, II, III e IV da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – Campus de Goiânia e a análise dos dados com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa propostas para este estudo. Para proceder com a análise dos dados estabeleci categorias que pudessem revelar as impressões que os estagiários tiveram sobre a realidade escolar presenciada por eles durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório e que pudessem ser entendidas como reflexões desses professores em formação.

CAPÍTULO 1 – RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: ORIGEM E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. [...] Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo (BAKHTIN, 2006, p. 282).

Como anunciado pela epígrafe acima o indivíduo constrói seu discurso em forma de gêneros. Assim, o falante enuncia a partir da escolha de um gênero por meio do qual o discurso dele é veiculado. Dessa forma, elegi como estudo desta pesquisa o gênero Relatório de Estágio, pois, conforme Bakhtin (2006), os discursos são construídos e apresentados em formas de gêneros, sendo algumas dessas formas mais padronizadas e outras mais flexíveis e adaptáveis, como no caso dos diálogos cotidianos, por exemplo. Assim, os Relatórios de Estágio do curso de Letras – português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, doravante FL/UFG, produzidos nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV no ano de 2011, constituem o *corpus* desta pesquisa.

O objeto em estudo nesta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações como professora de Estágio de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Jussara. Há dez anos, como professora dessa disciplina, venho acompanhando os alunos da graduação nas atividades propostas pela disciplina que são desenvolvidas nas escolas campo da rede pública da cidade onde está localizada a referida Unidade Universitária. Durante minha prática docente orientei os estagiários na elaboração dos Relatórios Finais de Estágio e no manuseio desses trabalhos sempre me chamou a atenção o fato desses alunos produzirem registros que falavam sobre a questão do ser professor, ou seja, que, de algum modo, tentava delinear quem é esse profissional, por isso quis investigar se, de fato, os estagiários enquanto profissionais em formação deixam indícios sobre as apreensões que fazem do contexto escolar que podem ser traduzidos como constitutivos da identidade desse profissional. E a opção pelo curso de graduação em Letras – Português se deve ao fato de ser a área da minha formação e com a qual trabalho. Dessa forma, foi minha experiência enquanto

professora formada em Letras e atuante nesse mesmo curso como professora de Estágio a maior motivação para realizar este estudo.

Apresento, neste capítulo, uma descrição da origem e construção do meu objeto de pesquisa, o Relatório de Estágio, tomado como um enunciado num gênero do discurso, conforme a concepção bakhtiniana. Além disso, considero que a enunciação é determinada pela situação social, é produto da interação entre sujeitos sócio-historicamente organizados, pois “toda palavra comporta duas faces” (BAKHTIN, 2006, p. 115), ela emana de alguém (locutor) e se dirige para outro alguém (interlocutor). Nesse sentido, o Relatório de Estágio representa o diálogo e a interação entre professor orientador de Estágio, estagiário, professor supervisor e alunos num contexto de construção de conhecimentos orientados pelo produto Relatório.

Uma vez produzido por sujeitos históricos, sociais e ideológicos, o Relatório de Estágio pode ser tomado como um gênero discursivo constituído a partir da palavra do(s) outro(s), dialogicamente, através de interações complexas e ativas, em múltiplos espaços, tais como: a Universidade, as escolas campo, enfim, os diversos contextos em que se encontrarem esses indivíduos produtores desse gênero.

Procuro conceber o Relatório de Estágio enquanto gênero do discurso, segundo a concepção bakhtiniana em que a noção de gêneros aparece inserida nas relações sociais e produzida nas diferentes situações de interação verbal das distintas esferas da comunicação social, desde as esferas da comunicação cotidiana até aquelas mais elaboradas, como a artística, a científica, dentre outras. Ainda nessa concepção os gêneros são considerados como formas discursivas que se distinguem de outros gêneros pertencentes a outras esferas sociais e ideológicas, mas que mantêm com eles a mesma natureza verbal – natureza esta sócio-ideológica e dialógica. Tal natureza dos gêneros se fundamenta na ideia de que todo e qualquer gênero se encontra dentro de um contexto social em que emanam diferentes ideologias, como também pelo fato de que eles mantêm entre si uma relação de diálogo com os outros enunciados produzidos dentro de um dado gênero.

Dessa forma, tomo os Relatórios de Estágio, elaborados a partir das experiências do estagiário num contexto sócio historicamente constituído, como significativos para a aprendizagem dos alunos estagiários, pois minha hipótese é a de que o Relatório é um gênero discursivo que possibilita ao estagiário registrar as experiências vivenciadas no decorrer das atividades desenvolvidas nos Estágios I, II, III

e IV, configurando-se em possíveis reflexões do professor em formação sobre aquilo que envolve o contexto escolar e a prática docente.

Os Relatórios de Estágio são produzidos numa dada situação discursiva, que no caso, é o período em que acontece o Estágio Curricular Obrigatório¹, em que o estagiário realiza para cumprir a carga horária exigida pelo curso de Letras – Português da FL/UFG – Campus de Goiânia, em cumprimento ao que determina o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)², em seu item 6.1, página 20 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007).

No período de realização do Estágio Curricular Obrigatório, que envolve dois momentos distintos de aprendizagem da profissão que corresponde às aulas das disciplinas de Estágio I, II, III e IV que acontecem dentro da Universidade; e as atividades de Estágio desenvolvidas nas escolas campo, o Relatório de Estágio resulta da tentativa de compreensão da atividade profissional docente, conforme sugere o PPC da FL/UFG. Nesse sentido, as orientações teóricas bakhtinianas sobre gênero discursivo estabelecem uma conexão entre o desenvolvimento e a complexidade das atividades humanas e o surgimento dos diferentes gêneros discursivos.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; [...]. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2006, p. 266).

A noção de campo empreendida por Bakhtin (2006) pode ser entendida como as instâncias de ocorrências da comunicação verbal, que pode ser na instância jurídica, a religiosa ou a cotidiana, por exemplo. Trata-se do espaço de materialização dos discursos em forma de gêneros.

Nesse sentido, os Relatórios de Estágio caracterizam-se como registros das atividades dos estagiários produzidos durante o período dos Estágios. Tais textos se configuram em relatos das impressões que os professores em formação tiveram acerca daquilo que foi observado em sala de aula ou fora dela, no contexto escolar.

¹ A partir da Lei Federal 11.788, o então Estágio Supervisionado passa a ser denominado por Estágio Curricular Obrigatório.

² O Projeto Pedagógico do Curso usado neste estudo foi o de 2007, aprovado em última instância pelo Conselho Diretor da Faculdade de Letras em reunião realizada em 13 de novembro de 2006, e no CEPEC em reuniões nos dias 6 de março e 8 de maio de 2007. Este projeto se encontrava em vigor durante o período em que se deu esta pesquisa.

O *corpus* analisado nesse estudo apresenta relatos das atividades desenvolvidas durante o período de Estágio, os quais se configuram, ora numa descrição objetiva dessas atividades ora se apresentam mesclados com as reflexões do estagiário acerca do que observou e/ou vivenciou no contexto escolar, seja dentro ou fora da sala de aula na escola-campo, pois o Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido por etapas³ e em cada uma delas as atividades se diferenciam, uma vez que ele deve contemplar as várias facetas da formação profissional conforme explicita o PPC de Letras – Português da FL/UFG – Campus de Goiânia. De todos os Relatórios analisados para este estudo foi verificado que eles apresentam estruturas parecidas, não havendo um padrão rígido a ser seguido por todos. As seguintes partes foram encontradas na composição dos Relatórios: capa, folha de rosto, introdução, relatos das aulas, considerações finais, referências e anexos, num todo organizado e estruturado a fim de cumprir as exigências de cada uma das disciplinas de Estágio para a conclusão do curso.

De acordo com os professores das disciplinas de Estágio entrevistados, os estagiários desenvolvem as seguintes atividades: nos Estágios I e II os alunos fazem observações da escola, tanto em seu aspecto físico quanto pedagógico; já nos Estágios III e IV eles fazem intervenções através de projetos desenvolvidos em salas de aula nas escolas-campo. Os projetos de intervenção são propostos pelos próprios estagiários, após observarem as aulas e diagnosticarem os conteúdos que deverão ser eleitos por contribuírem mais com a aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor em formação tem a oportunidade de propor um projeto o qual irá enriquecer os conhecimentos dos alunos. Nos dois últimos períodos do Estágio, os alunos atuam como regentes em sala de aula sob a responsabilidade de um professor supervisor da própria escola em que ele estiver estagiando. Conforme previsto pela Lei 11.788 em seu parágrafo 1º, do artigo 3º: “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

Neste trabalho, compreendo a formação inicial de professor a partir das ideias de autores como Sacristán (1991; 1998a), Nóvoa (1992), Zeickner (1993; 2008),

³ De maneira geral, o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura, em conformidade com o PPC, apresenta quatro etapas: *atividades de observação* que objetiva propiciar ao estagiário o contato com a realidade educacional; *atividades simuladas* que promove a participação em aulas planejadas e efetuadas juntamente com os colegas de turma e o professor orientador; *atividades de participação em aulas ou outras atividades pedagógicas*, que objetiva propiciar ao estagiário interagir e colaborar com o professor em aula; *atividades de regência* que permitem ao estagiário ministrar aulas ou promover outra atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem a ser realizada no local do Estágio.

Contreras (1997), Pimenta (2005, 2006), Pimenta e Lima (2004) e Guimarães (2006; 2010). Nesse sentido, essa formação inicial do professor pode ser vista como uma atividade de prática crítico-reflexiva⁴.

O período de Estágio Curricular Obrigatório para o professor em formação se configura num momento que oportuniza a realização de reflexões sobre o fazer pedagógico, de modo a possibilitar ao estagiário observar as situações problemas, analisá-las e, diante delas, ser capaz de tomar decisões. Isso torna possível ao futuro professor construir conhecimentos que lhe permitam compreender a realidade da profissão docente e, conseqüentemente, atuar sobre ela no momento em que se deparar com as dificuldades do contexto escolar. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 20)

O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva crítica e reflexiva, desde que efetivado com essa finalidade (grifo do autor).

Acreditando na perspectiva apontada pelas autoras, este estudo procura tratar o Estágio como lugar de reflexão crítica sobre a profissão docente, o que será tratado com maior profundidade mais adiante neste texto.

Durante o levantamento de estudos sobre o tema norteador desta pesquisa foram encontradas teses e dissertações que abordam questões sobre a formação de professores sob diversos enfoques. Destaco aqui algumas destas pesquisas com o objetivo de esboçar um panorama sobre os conhecimentos relacionados à minha temática, tais como o estudo de Eufrásio (2007) que discute sobre a realização de pesquisa, no curso de graduação em Letras, como instrumento de formação do professor de português do ensino básico, através da análise de relatórios de pesquisa e de Estágio. O autor adota, em seu estudo, a perspectiva de Estágio enquanto espaço que propicia ao graduando vivenciar o lugar de pesquisador que lida com o conhecimento de forma ativa, produzido no próprio contexto da profissão docente. Guerra (1999) discute o Estágio enquanto momento que propicia uma melhor formação aos estudantes de Pedagogia a partir de uma visão mais crítica da realidade o que pode levar a uma prática inovadora, mais criativa e democrática. Melo (2011) faz uma análise da forma como os alunos do curso de licenciatura em Letras do Campus Universitário de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins se representam nos relatórios de estágio produzidos

⁴ Esse conceito será aprofundado no capítulo II deste trabalho.

por eles durante o Estágio Curricular Obrigatório. Bueno (2007) propõe uma reflexão sobre o Estágio na formação inicial de professores no período de graduação, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor de Letras nos textos elaborados para orientar o estagiário em suas tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários. Silvestre (2008) ressalta a importância dos espaços de supervisão de estágios curriculares como fundamentais para a formação inicial numa abordagem sócio-histórica, tendo como objeto de análise a apreensão dos significados e sentidos de alunos do curso de Pedagogia. Aroeira (2009) realiza um estudo sobre o Estágio em cursos de licenciatura, que utiliza a reflexão como estratégia metodológica, contribui para a construção de saberes pedagógicos por meio da reflexão sobre a práxis docente. Rodrigues (2011) faz uma reflexão sobre a formação inicial de professores por meio da análise e da interpretação das reconfigurações construídas sobre o trabalho do professor em relatório de estágio.

Em relação à questão da identidade, Tápias-Oliveira (2006) aborda a questão da construção identitária profissional no mundo figurado do ensino superior realizando uma análise linguístico-enunciativo-discursiva de diários produzidos por alunos iniciantes no curso de Letras. Barbosa (2007) apresenta um estudo sobre os processos de constituição da identidade profissional, com enfoque nos professores da rede pública do Distrito Federal, a partir das representações dos professores sobre si, sobre seus colegas e sobre a profissão. Zanini (2006) trata da construção da identidade do professor de matemática de escolas públicas organizadas em ciclos, investigando a maneira como os professores compreendem e incorporam o trabalho em salas de aula. Gamero (2011) investiga a formação inicial e a constituição da identidade profissional na perspectiva de formação de professor-pesquisador.

Muitas discussões sobre Estágio e sobre a constituição da identidade do professor na formação inicial têm sido realizadas de forma mais sistematizadas nos Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – evento que acontece a cada dois anos em diferentes universidades brasileiras. O Endipe resulta de uma longa trajetória de estudos e pesquisas realizadas inicialmente em forma de seminários e encontros sobre Didática e Prática de Ensino. Os eventos eram realizados paralelamente, mas em localidades diferentes. O I Seminário “A Didática em Questão” aconteceu no Rio de Janeiro em 1983 e o I Encontro Nacional de Prática de Ensino em São Paulo no mesmo ano. Em 1989 os dois eventos se uniram e aconteceu o V Endipe prevalecendo até os dias atuais.

Para este estudo mobilizei os estudos apresentados nos Endipe de 2010 e 2012. Destaco aqui alguns trabalhos apresentados no XV Endipe que teve como tema gerador: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais* que considero relevantes, como o trabalho de Cunha (2010) que discute a formação de professores na perspectiva da flexibilidade do conhecimento e sua adaptabilidade a situações não previstas. Dalben (2010), numa visão crítica, trata da formação de professores considerando a vulnerabilidade das propostas de formação no que se refere a sua capacidade de alterar as práticas de ensino e a qualidade do ensino em nossas escolas. Barretto (2010) discute as representações do trabalho do professor e a função da escola a partir dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o assunto no Brasil. Nunes (2010) aponta para a construção dos saberes docentes na formação e profissão docentes em face à complexidade que é a prática pedagógica. Lima (2010) tece considerações sobre as consequências das relações entre saberes docentes e prática pedagógica inter/multiculturais para o campo da formação de professores e para os formadores de professores.

Gariglio (2010) discute em que medida a prática de ensino nos diferentes componentes disciplinares intervém no processo de construção dos saberes docentes. Bueno (2010) discute a formação inicial de professores sob a perspectiva da necessidade da reestruturação dos cursos no que se refere à sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Cardoso (2010) trata da questão da construção da profissionalidade docente entendendo o termo como elementos estruturantes da identidade profissional. Dessa forma, a autora entende as profissionalidades como os fios, os sentidos e significados os quais estruturam a prática docente. Simião (2012) discute a formação docente para a educação básica a partir das contribuições do exercício de atividades pedagógicas em escolas da rede pública promovidas pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mantido pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com a CAPES. Benites, Cyrino e Neto (2012) discutem as concepções que os professores supervisores apresentam de Estágio.

Muitos estudos têm sido realizados enfocando questões referentes à formação inicial de professores, o Estágio, a prática pedagógica e os saberes docentes, a identidade do professor de várias áreas, como os trabalhos citados neste estudo. Assim, todos eles dialogam de alguma forma com minha pesquisa, pois apresentam discussões que contribuem para pensar a formação inicial do professor e a construção da identidade

profissional docente sob diversas perspectivas e enfoques. Dessa forma, a abordagem proposta neste estudo que se refere à análise da formação da identidade do professor de português tendo como *corpus* de análise os Relatórios de Estágio de alunos da graduação em Letras produzidos durante o Estágio, é mais uma forma de se pensar essa temática, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar com o assunto. Para fazer minhas considerações sobre esse tema recorro a duas correntes teóricas. A primeira delas refere-se aos estudos advindos do campo teórico da Educação com os quais dialogo com o objetivo de discutir as questões referentes à formação de professores, a prática docente, a identidade profissional, o Estágio, dentre outros. A segunda advém dos aportes teóricos do campo da Linguística Aplicada, em que busco as reflexões sobre gênero, identidade e relatório, por exemplo.

1.1 O gênero Relatório de Estágio como parte da formação inicial do estudante de Letras

O Relatório de Estágio pode ser um gênero discursivo produzido por alunos dos cursos de graduação na fase final da licenciatura. No caso deste estudo, a situação discursiva de produção desse gênero é o período de Estágio Curricular Obrigatório, período em que o estagiário desenvolve sua prática pedagógica nas escolas campo, sob a orientação de professores orientadores⁵ de Estágio, ligados à Universidade, que o orienta e o acompanha no desenvolvimento de suas atividades no campo de sua atuação profissional.

Tomo a definição proposta por Phillips *apud* Lüdke e André (1986) em que se considera documento quaisquer escritos que sejam fonte de informações sobre o comportamento humano para dizer que os Relatórios de Estágio consistem em documentos que tem por finalidade comprovar a realização do Estágio Curricular Obrigatório pelo estagiário. A obrigatoriedade no cumprimento desse Estágio é estabelecida pela Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008; pela Resolução CNE/CP2⁶ de 19 de fevereiro de 2002 – que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação

⁵ Utilizo a denominação *professor orientador* para fazer referência ao professor das disciplinas de Estágio no âmbito acadêmico.

⁶ Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. De acordo com a Resolução CNE/CP2 em seu artigo 1º, inciso II, a carga horária de Estágio Curricular Obrigatório para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, deverá ser de 400 horas a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

Básica em nível superior; e pela resolução nº. 731 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da UFG, que define a política de Estágios desta instituição para a formação de professores da educação básica.

No final do curso os Relatórios de Estágio são entregues aos professores orientadores que fazem as devidas apreciações e, posteriormente, os entregam ao coordenador do Estágio para serem arquivados podendo ser utilizados para consulta, estudo ou prova da realização do Estágio. Nesse sentido, eles correspondem a uma forma de registro e análise das atividades realizadas em um projeto de Estágio, mesmo que não se apresente como um guia passo a passo.

Trata-se de um gênero que reflete as condições específicas e as finalidades de um campo específico que é o Estágio Curricular Obrigatório, inserido em uma esfera de atividade humana maior que é o período de formação inicial do estagiário, conforme as orientações teóricas de Bakhtin (2006). O Relatório de Estágio apresenta relatos dos estagiários das experiências vivenciadas durante o período de observação e regência de aulas nas escolas campo; descrições de ambientes e/ou situações com os quais se depara nesse período; registro das impressões do estagiário acerca da(s) aula(s) observadas e ministradas durante a regência, como também de outras situações por ele vivenciadas. Nas palavras de Melo (2011) o Relatório corresponde a um texto caracterizado ora como descritivo, ora como narrativo argumentativo, que permite ao acadêmico o desencadeamento de reflexões acerca da prática pedagógica ao construir as narrações sobre episódios observados e/ou vivenciados durante o Estágio.

Os Relatórios de Estágios podem ser considerados como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262, grifo do autor), pois não serão sempre os mesmos, podendo sofrer modificações tanto em sua estrutura quanto em relação às suas funções, uma vez que são sócio-historicamente constituídos. Os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações, bem como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender suas necessidades, o que explica, de certa forma, eles serem relativamente estáveis. No contexto educacional essa realidade não é diferente, pois as mudanças e adaptações são uma constante, atendendo aos avanços da sociedade, o que pode explicar a instabilidade do gênero Relatório de Estágio, uma vez que ele é considerado como um instrumento de registro e reflexão daquilo que se mostra essencial para o estagiário no contexto escolar.

Os gêneros discursivos, para Bakhtin (2006), apresentam, em seu interior, três elementos indissociáveis no todo do enunciado, os quais denominam: *conteúdo*

temático, estilo e construção composicional. Essas são, portanto, as três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso, tendo em vista que, o *conteúdo temático* corresponde aos conteúdos dizíveis através do gênero, o *estilo* entendido como os traços linguísticos específicos da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a *construção composicional* que se refere aos elementos textuais, discursivos e semióticos que compõe o enunciado. Em seu aspecto composicional o Relatório de Estágio depende do contexto verbal e discursivo para ter sentido. Trata-se da maneira peculiar de organização do enunciado em relação às partes que o compõem e a forma com que elas se distribuem no todo do gênero. No caso do gênero em estudo, essa organização e distribuição se dão da seguinte forma:

- a) inicialmente o gênero apresenta os elementos pré-textuais do trabalho científico – capa, folha de rosto, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo na língua vernácula, resumo em língua estrangeira, sumário⁷;
- b) na sequência aparecem os elementos textuais – introdução/apresentação, desenvolvimento (em que se encontram relatos das aulas observadas e/ou regidas, relatos de desenvolvimento de oficinas, análises de correções de redações, aplicação de oficinas, observação de aulas e regência de aulas) e conclusão;
- c) posteriormente aparecem os elementos pós-textuais – referências e anexos, os quais são compostos por planos de aula, textos e atividades trabalhadas em regências de aula, produções feitas pelos alunos da educação básica, proposta de sequência didática.

Mesmo que parte dos Relatórios mobilizados para este estudo tenha apresentado o modo de organização descrito anteriormente, alguns deles não contemplam todos os elementos constitutivos das partes descritas, especialmente em relação aos anexos. No entanto, não encontrei uma explicação para essa ocorrência, nem nas entrevistas com os professores orientadores e nem no PPC.

Em relação ao estilo, no caso do *corpus* de análise dessa pesquisa, as escolhas lexicais recaem, em grande parte, sobre um conjunto de vocábulos pertencentes ao

⁷ A ABNT apresenta outros elementos pré-textuais, mas não os encontramos em nenhum dos Relatórios de Estágio analisados. Também alguns desses elementos citados deixam de constar em alguns Relatórios, sendo que não me foi esclarecido, durante as entrevistas com os professores ou através da leitura do Projeto Pedagógico do Curso, o motivo da omissão de certos elementos pré-textuais em determinados Relatórios.

contexto educacional como um todo, pelo fato de se tratar de um gênero que objetiva registrar impressões vivenciadas durante um período específico da formação inicial do professor que é o Estágio Curricular Obrigatório. Também é possível dizer que a elaboração desse gênero traz atrelado ao processo de seleção de recursos morfossintáticos frasais e nas relações inter frasais rastros de subjetividade. Isso porque os registros se constituem a partir da apreensão do estagiário daquilo que ele observa e/ou vivencia, analisa e registra. O estagiário registra conforme suas concepções de ensino e aprendizagem adquiridas ao longo da vida e que estão sendo consolidadas através dos conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, tanto com as teorias do meio acadêmico quanto com as atividades de prática desenvolvidas nas atividades de Estágio.

Quanto ao aspecto temático, são apresentados temas vinculados ao contexto escolar – de sala de aula ou não –, como também temas proferidos pelos discursos referentes à educação veiculados socialmente. Portanto, o conteúdo temático desse gênero é a apreensão da realidade escolar, particularmente, dos recortes mais significativos para o estagiário dos momentos observados e/ou vivenciados durante o período de realização do Estágio, nas diversas atividades desenvolvidas. As impressões captadas, a partir de fatos da realidade concreta que se configuram no conteúdo temático dos Relatórios, permitem ao gênero difundir possíveis reflexões do estagiário acerca da profissão docente. Isso significa que a formação inicial do professor deva ser uma instância de formação reflexiva como propõe Tardif (2011, p. 289) ao dizer que “a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação”.

Quanto mais complexas se tornam as atividades humanas mais surgem diferentes gêneros discursivos, Bakhtin (2006). A emergência de uma nova situação social faz com que haja a necessidade de um novo repertório de gêneros que possam dar conta de representar determinado campo da atividade humana. Essa ideia se aplica também ao campo de atividades educacionais, nesse caso em particular, à formação inicial de professores, que aponta para o surgimento de outros gêneros, como o Relatório de Estágio. Nesse sentido, o Relatório de Estágio caracteriza-se como um

gênero em que o estagiário procura considerar as suas necessidades de aprendizagem através de registros tal como as anotações de aulas⁸.

O gênero em estudo apresenta-se como longos registros de informações colhidas em diferentes situações do contexto educacional. Ele tem a função de reunir os registros feitos pelo estagiário durante o período de realização dos Estágios Curriculares Obrigatórios⁹. Como produto desses Estágios o Relatório constitui um instrumento importante de reflexão sobre a futura prática pedagógica na medida em que exige do estagiário pensar sobre aquilo que observa e realiza como atividades vinculadas à profissão docente dentro do contexto educacional, conforme Szundy (2009).

De acordo com Guimarães (2010) a formação do professor deve estar voltada não somente para o campo da discussão acadêmica, mas e, principalmente, para a profissão, o que pressupõe

[a]tribuir importância às dificuldades do trabalho docente, tanto as trazidas pelos alunos de seus estágios, quanto aquelas captadas das demandas da prática docente corrente nas escolas, e, a partir delas apoiar e acompanhar a construção de alternativas de atuação, com o auxílio da teoria, valorizando o desenvolvimento de saberes, integrados ao cultivo da profissão, à constituição de uma identidade profissional do professor (GUIMARÃES, 2010, p. 100).

Assim, é importante lembrar que o processo de formação inicial do acadêmico de Letras e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional alia dois pontos congruentes e intrinsecamente relacionados no âmbito dessa formação: a teoria que propicia conhecimentos ao profissional em formação sobre inúmeros aspectos de sua profissão como também os conteúdos e metodologias inerentes à área de formação desse aluno; e o contexto educacional em que o profissional em formação depara-se com a realidade de sua profissão através dos Estágios, podendo ser um momento de observação e análise dos problemas possíveis de serem encontrados no espaço da profissão docente através do Estágio Curricular Obrigatório.

Dessa forma, o Relatório de Estágio é considerado como um gênero catalisador, conforme aponta Signorini (2006, p. 8), definido por formas linguísticas que "favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas

⁸ Ver Moraes (2011) para melhor compreender o tema anotações de aula.

⁹ Como essa pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – campus de Goiânia, tem-se quatro disciplinas de Estágio a serem cursadas durante o período do curso de Letras – habilitação em Português, que são Estágio I, II, III e IV.

mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes". Por se tratar de documentos que relatam as atividades dos estagiários no meio profissional esse gênero é de natureza linguístico discursiva como também sociocognitiva, uma vez que se apresenta como caminho para a construção do novo na formação profissional do licenciando.

Entendido dessa forma, o gênero Relatório de Estágio se revela enquanto parte da formação inicial do futuro professor uma vez que ele é produzido dentro de um dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura que é o Estágio. Sua finalidade ultrapassa eventuais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realização de um trabalho, pois ele reflete um dos momentos da formação profissional entendido como um tempo de aprendizagem em situação de trabalho, conforme sugere o Bertoldo (2009). A seguir, teço algumas considerações sobre a importância de realizar um estudo sobre o gênero Relatório de Estágio, sem, contudo ter a pretensão de esgotar com as possibilidades de abordagem do tema.

1.2 A relevância de estudar o gênero Relatório de Estágio

Um dos campos de estudo muito explorado nas últimas décadas tem sido o da Linguística Aplicada, sendo que uma das justificativas para o crescimento do número de pesquisas nessa área é o fato de que muitos estudiosos têm se dedicado a investigar questões que relacionam a ciência Linguística e sua aplicação. O estudo das questões práticas de ensino volta-se para a constatação prática dos problemas gerados e sustentados no próprio contexto de aplicação, como é o caso dos Relatórios de Estágio.

Estudiosos como Celani (2000), Rojo (2006), Rajagopalan (1999) e Signorini (1999) afirmam que a Linguística Aplicada é uma área do conhecimento articuladora de múltiplos domínios do saber e, por isso, estabelece diálogo constante com outros muitos campos que se preocupam com a linguagem. Dessa forma, os conceitos nela desenvolvidos servem de auxílio nas investigações relacionadas ao uso da linguagem nos mais variados contextos, inclusive nos Relatórios de Estágio, que são resultados das práticas sociais e profissionais do indivíduo no seu processo de formação inicial.

Ao propor o estudo do gênero Relatório de Estágio considero que sua produção possibilita ao aprendiz – nesse caso o estagiário – compreender melhor a si mesmo e perceber determinadas habilidades as quais deverão ser desenvolvidas para o exercício da profissão professor. Isso aponta para uma preocupação com o desenvolvimento

crecente do estagiário, uma vez que o conhecimento docente deve ser entendido como um processo de construção social que acontece no convívio com os profissionais da área como também com os alunos e demais pessoas envolvidas no meio educacional.

Ser professor requer o domínio de habilidades que exigem do profissional dessa área conhecimentos específicos que o habilitem a operar com diversificadas situações existentes no contexto educacional. Isso envolve não só pessoas, como os colegas de trabalho, os alunos, os pais e a comunidade que participa da escola; mas também as políticas educacionais que regulamentam esse ofício e, portanto, norteia todo o trabalho do professor. Além do mais, a prática profissional do professor se apresenta de forma mais ou menos estruturada uma vez que as atividades desenvolvidas pelos professores em seu dia a dia de trabalho são caracterizadas como tipos particulares, específicos da profissão. Isso implica formas mais ou menos padronizadas de situações que ocorrem no contexto escolar, dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, essas situações se repetem, propiciando ao professor em formação vivenciá-las durante o Estágio, uma vez que esse futuro professor deverá lidar com elas no exercício de seu ofício.

Dessa forma, os registros dos estagiários se configuram em espaço que permite rememorar situações e experiências vivenciadas ao longo das atividades de Estágio desenvolvidas num momento específico da formação inicial do professor, contribuindo para que episódios significativos para o professor em formação sejam ressignificados e reconstruídos a partir de possíveis reflexões que ele possa realizar. Pensado dessa forma, a elaboração do Relatório de Estágio contribui para que velhas práticas sejam repensadas, sendo renovadas e aperfeiçoadas ao serem confrontadas com as teorias estudadas no contexto acadêmico, a partir da análise e reflexão do estagiário sobre o que vivenciou durante o processo de Estágio.

Nesse sentido, estudar o gênero Relatório de Estágio significa procurar compreender a formação inicial de professores na perspectiva analítica e reflexiva sobre o fazer pedagógico em relação a aspectos tais como: o ambiente de sala de aula; a relação teoria e prática; as atitudes dos alunos, bem como dos professores regentes; os sentimentos e preocupações relativos à profissão; as propostas de ações ou perspectivas alternativas; dentre outros. Visto dessa forma o Relatório de Estágio possibilita tanto o contato com diferentes vozes sociais quanto a apropriação destas através da experiência vivenciada dentro do contexto escolar, o que imprime ao documento um caráter crítico

porque possibilita ao estagiário analisar as situações vividas na prática da profissão através do Estágio.

1.3 Os Relatórios de Estágio e o contexto de formação do professor

O processo de formação de professores envolve diversas e variadas atividades curriculares envolvendo ações educativas que possibilite ao acadêmico compreender a atividade docente. Nesse sentido a formação deve ter um caráter investigativo que possibilite além do aproveitamento de saberes já construídos, também a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos que possam orientar os futuros docentes em suas atividades de sala de aula ou extra classe.

Dessa forma, o Estágio Curricular Obrigatório, focado neste estudo, corresponde a uma dessas atividades de onde provem o Relatório de Estágio, produzido pelos estagiários como produto resultante da sistematização das atividades propostas e desenvolvidas no período de realização dos Estágios. No caso específico deste estudo, o Estágio da FL/UFG – Campus Goiânia é realizado nas escolas campo¹⁰ conveniadas com a Universidade para a realização dessa etapa da formação inicial do graduando em Letras – Português. Tal documento é apresentado ao professor supervisor das disciplinas de Estágio I, II, III e IV ao final de cada período letivo como forma de validar essa atividade e também para ficar arquivado por um período de cinco anos, pois é um documento que também é avaliado pelo INEP/MEC¹¹ quando da avaliação do curso.

Como os Relatórios de Estágio são documentos que estão vinculados às disciplinas de Estágio sua elaboração torna-se muito significativa para a formação desses futuros profissionais, pois propicia aos alunos/estagiários a oportunidade de tomar consciência da realidade de ser professor, dos problemas e dificuldades que envolvem essa atividade, como lembra Guimarães (2010). Ao registrarem as experiências vivenciadas durante o Estágio nas unidades escolares dos sistemas de ensino da educação básica, o professor em formação tem a oportunidade de relembrar situações e analisá-las, refletindo sobre elas. Esse movimento pode contribuir na produção de conhecimentos a respeito da profissão, sendo um saber produzido sobre a

¹⁰ A denominação escola campo é usada nesse estudo para se referir à escola de educação básica, especificamente as que oferecem o ensino da segunda fase do ensino fundamental e/ou ensino médio, pois a graduação em Letras habilita o profissional para atuar nesses níveis de ensino.

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação e Cultura.

realidade escolar a partir de ações desenvolvidas nela mesma.

O Estágio Curricular Obrigatório deve ser um momento em que a formação do aluno estagiário esteja referenciada por valores e princípios da formação plena do homem, voltada para dar suporte teórico, metodológico e prático ao aluno em formação para que ele possa aperfeiçoar-se e constituir-se enquanto profissional que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social. Isto posto, Pimenta e Lima (2004) defendem que o Estágio não é um mero componente curricular, mas um importante recurso na formação docente ao afirmarem que:

[...] o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Nesse sentido, a UFG definiu sua política de Estágios para a formação de professores da Educação Básica conforme a Resolução nº. 731 do CEPEC da UFG, de 05 de julho de 2005, uma vez que compreende o Estágio Curricular Obrigatório para os cursos de licenciatura como uma atividade de diálogo com a realidade escolar articulando pesquisa, ensino e extensão. Para tanto, conforme o artigo 1, parágrafo 2 da referida Resolução, o Estágio configura-se em:

- I. um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais, que preserve os valores éticos que devem orientar a prática profissional;
- II. um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade e a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades conexas à profissão docente;
- III. um componente curricular, de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do aluno com o campo de estágio, acompanhado pela instituição formadora;
- IV. um componente do projeto político pedagógico do curso que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, não paginado).

A instituição de ensino superior focalizada neste estudo considera que a

atividade de Estágio deve estar atrelada à pesquisa, de forma que a pesquisa deva ser utilizada como princípio metodológico da formação do professor. O Estágio Curricular Obrigatório deverá contemplar os seguintes aspectos, de acordo com a Resolução CEPEC nº. 731 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, não paginado):

- a) apreensão da realidade da escola campo – com o objetivo de observar, analisar e compreender a realidade escolar;
- b) elaboração do projeto de ensino e pesquisa – elaborado pelos estagiários a partir das situações vivenciadas na escola campo, com o objetivo de desenvolver no aluno atitude investigativa;
- c) desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa – objetivando a execução da proposta de ensino na escola campo;
- d) elaboração do Relatório Final do Estágio – corresponde à apresentação da intervenção docente na escola campo evidenciando a compreensão do estagiário sobre a realidade escolar.

Seguindo as determinações da Resolução nº. 731, o curso de Letras da FL/UFG definiu e elaborou o PPC de Letras, estabelecendo as orientações acerca do Estágio Curricular Obrigatório. O PPC, em seu item 6, que trata do Estágio, prevê para as disciplinas de Estágio I, II, III e IV um momento para que o professor em formação possa conhecer a realidade da prática docente no ambiente real de trabalho, possibilitando ao estagiário observar a prática alheia, como também desenvolver a sua própria prática docente. É uma parte da formação inicial do professor, por isso configura-se como um lugar de construção de conhecimentos por parte do professor em formação enquanto sujeito que domina sua própria prática e reconhece seu papel social. O aluno do curso de licenciatura em Letras – Português da FL/UFG deverá cumprir uma carga horária de 400 horas dedicadas ao Estágio Curricular Obrigatório, que devem ser cumpridas nos quatro semestres do curso, preferencialmente nas escolas da rede pública federal, estadual e municipal, desde que conveniadas com a instituição formadora. Essas horas são distribuídas em quatro disciplinas de Estágio – Estágio I, II, III e IV –, segundo os artigos 4º e 5º do Regulamento do Estágio da Faculdade de Letras, que se encontra no anexo I do PPC do referido curso de Letras. De acordo com esses artigos, o Estágio terá um tempo de atuação na escola-campo e um tempo de estudos e reflexão sobre a prática docente do professor, sendo que do total das horas de cada disciplina de Estágio, quatro horas semanais devem, prioritariamente, ser efetivadas na escola-campo e as demais nas dependências da FL/UFG para orientações, reflexões e estudos.

Em cumprimento a essa carga horária, prevista no PPC, o estagiário deverá

participar das várias atividades da profissão docente, dentre elas estão: a observação em sala de aula, de reuniões de pais e professores, de Conselho de Classe; o exame de regulamentos e estatutos da escola campo; entrevistas com diretores, coordenadores e professores; preparação de material didático; assessoria aos professores regentes e engajamento em atividades extracurriculares; preparação e apresentação de oficinas; regência de aulas; elaboração e execução de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão no contexto do Estágio, por exemplo. Todas essas atividades se constituem como estratégias para a formação do professor.

Visto dessa forma o Estágio representa um campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilitando a construção de saberes e de posturas específicas ao exercício da profissional docente. Sendo assim, ele pode ser considerado como o eixo central nessa formação, por que é através dele que o futuro profissional passa a conhecer os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade profissional e dos saberes do cotidiano da profissão. E, conforme Tardif (2000), o “olhar crítico” é um dos elementos essenciais da formação de um professor reflexivo que seja capaz de olhar a realidade do contexto escolar, analisá-lo para então tornar a planejar suas ações para que os objetivos traçados possam ser alcançados.

Esse espaço configura-se como lugar de aprendizagem sobre o fazer docente, uma vez que o aprendiz se coloca como profissional em ação em diversos momentos que a profissão permite, tais como: na elaboração e execução de projetos de intervenção, auxílio ao professor regente, docência em sala de aula, dentre outros. Além disso, o aprendizado do estagiário pode se dar também pela observação e/ou vivência de determinadas situações ocorridas no contexto escolar.

É importante ressaltar que no processo de desenvolvimento das atividades de Estágio o aluno se depara com situações que exigem dele refletir para então agir, ou seja, é um momento que oportuniza uma aprendizagem a partir de reflexões e trocas de ideias com o outro, professores e/ou colegas, em busca de melhores soluções para as questões que se apresentam. Diante disso, o Estágio pode ser considerado como uma incubadora de ações inovadoras já que possibilita aos professores-alunos estarem em interação com o outro em seu dia-a-dia profissional, podendo compartilhar angústias e experiências positivas, o que pode contribuir com seu aprimoramento profissional.

Nesse sentido, procuro estudar e analisar os Relatórios de Estágio e as entrevistas com professores das disciplinas de Estágio I, II, III e IV que constituem o

corpus de análise dessa pesquisa com o objetivo de verificar possíveis indícios que possam se configurar enquanto reflexões dos estagiários do curso de graduação em Letras – Português da FL/UFG e verificar como ocorre o processo de constituição da identidade do professor de português durante a formação inicial desse profissional.

1.4 Perguntas de pesquisa

As perguntas que norteiam este trabalho podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- a) Os Relatórios de Estágio apresentam reflexões que indiciam a constituição da identidade do futuro professor ou se configuram apenas como documentos em que se registram as atividades desenvolvidas nos Estágios, se apresentando mais como trabalhos para arquivo e avaliação e/ou verificação do INEP/MEC?
- b) Os Relatórios de Estágio constituem um gênero discursivo, que pode ser tomado como instrumento de constituição da identidade do professor de português?
- c) Os registros encontrados nos Relatórios de Estágio revelam a reflexão do estagiário como um professor em formação refletindo a prática pedagógica alheia na construção de sua própria prática?

1.5 Os objetivos

Para responder às questões propostas apresento como objetivos os seguintes:

1.5.1 Geral

Investigar o gênero Relatório de Estágio para encontrar indícios que possam se configurar em reflexões que contribuam para a construção da identidade do futuro professor de português em formação inicial.

1.5.2 Específicos

- a) Estudar e analisar os Relatórios de Estágio com o objetivo de observar se a elaboração desse gênero permite ao aluno em formação inicial fazer reflexões que possam contribuir com a constituição da sua identidade como professor de português ou se configuram apenas como documentos em que se registram as atividades desenvolvidas no Estágio, transformando-o em um documento para arquivo e comprovação do cumprimento das exigências legais do curso;
- b) Buscar pistas/indícios nos Relatórios de Estágio dos alunos do curso de graduação em Letras – Português da FL/UFG – Campus de Goiânia, no ano de 2011, que permitam compreender as reflexões e/ou apreensões desses sujeitos sobre possibilidades de atuação futura como professor.

1.6 Metodologia e coleta dos dados

Neste estudo o *corpus* da pesquisa é constituído de dados empíricos, aqueles “que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois conforme as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” procurando mostrar como e por que determinado fenômeno ocorre.

Dessa forma, apresento neste estudo uma análise: a) dos registros feitos nos Relatórios de Estágio I, II, III e IV pelos alunos da graduação em Letras – Português da FL/UFG – Campus de Goiânia; b) das declarações dos professores registradas por meio das entrevistas realizadas, para identificar sinais e/ou indícios que possam orientar o estagiário na construção da identidade profissional do professor de português na sua formação inicial.

A técnica de coleta de dados que adoto nesta investigação é a análise documental e a entrevista, pois segundo Lüdke e André (1986), ambas representam instrumentos importantes e valiosos na abordagem dos dados qualitativos. Para interpretar e analisar os dados desta pesquisa utilizo o método histórico dialético por considerá-lo mais adequado uma vez que “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos

fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1991, p. 77). Nessa concepção, o enfoque teórico marxista contribui para tornar a realidade visível, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações de unicidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque constitui-se num referencial consistente para esta pesquisa, pois procura analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua origem, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, no processo dialético de conhecimento da realidade o que tem valor são a crítica e o conhecimento crítico para uma prática transformadora da realidade, conforme Frigotto (1991). Dessa forma, meu objetivo é o de pesquisar, nos Relatórios de Estágio, registros escritos que possam ser traduzidos em reflexões sobre a formação identitária do professor durante sua formação inicial no desenvolvimento das atividades de Estágio nas escolas-campo.

Como foi mencionado anteriormente o *corpus* dessa pesquisa é constituído por Relatórios de Estágio e entrevistas com professores das disciplinas de Estágio. Faço opção pelo tipo de entrevista semi-estruturada pelo seu caráter de interação, o que permite maior liberdade entre pesquisador e pesquisado para discorrer sobre as informações, além de propiciar “um clima de estímulo e aceitação mútua” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), em que os dados possam fluir de modo notável e mais autêntico. No caso de realizar a entrevista em pesquisa de caráter qualitativo, ela apresenta certas vantagens em relação a outros métodos, de acordo com Lüdke e André (1986), como: a) permitir a captação imediata e corrente da informação desejada; b) desenvolver mediante um esquema básico, mas aplicado de maneira não rígida, permitindo ao entrevistador fazer adaptações, se necessário; c) ser um instrumento mais flexível na captação das informações e que o acréscimo de outras perguntas ao longo do processo. Já a análise documental tem as vantagens de: a) constituir uma fonte estável e rica de informações; b) surgirem num determinado contexto e fornecer informações sobre esse mesmo contexto; c) poder proporcionar ao pesquisador selecionar e analisar o que for de mais relevante.

Para a realização das entrevistas, procuro obedecer aos seguintes procedimentos: a) contato com os entrevistados, a fim de solicitar a participação deles na pesquisa; b) agendamento (data e horário) das entrevistas; c) explicação do(s) objetivo(s) da entrevista, como também da pesquisa; d) entrega de um roteiro básico de

perguntas¹² ao entrevistado para que ele pudesse conhecer, antecipadamente, o assunto sobre o qual seria entrevistado; e) conversa informal sobre o assunto objetivando deixar o entrevistado mais à vontade para a entrevista; f) realização da entrevista com a gravação em áudio.

Deve tomar consciência de que suas atitudes espontâneas ou habituais podem converter-se em obstáculo para a completa expressão do entrevistado. Portanto, o entrevistador precisa aprender a controlar suas atitudes e conseguir uma atitude e uma forma de perguntar capazes de provocar o comportamento da livre expressão do entrevistado (SERRANO, 1994, p. 42).

Por isso, durante a gravação, mesmo tendo um roteiro a seguir, acrescentamos outras perguntas aos entrevistados sem, contudo, manipular ou controlar suas respostas. Outra preocupação foi em relação à sequência das perguntas, pois não me ative a uma ordem rígida, pelo fato de que ao longo das exposições dos entrevistados foram surgindo outros dados ou fatos que foram apresentados por eles e considerados relevantes para a compreensão e/ou esclarecimento das questões da pesquisa, que em alguns casos configuram como as orientações dos professores dadas aos alunos na elaboração dos Relatórios de Estágio.

Nesta dissertação recorro a um conjunto de textos identificados como Relatórios de Estágio que se configuram em documentos impressos que representam uma realidade particular da formação do futuro professor num dado contexto em que são desenvolvidas as atividades do Estágio Curricular Obrigatório. Também é importante dizer que ao utilizar os Relatórios de Estágio para a construção do *corpus* da pesquisa levo em conta o contexto de produção e circulação desses textos, bem como o uso que se faz deles.

A pesquisa documental representa uma fonte natural de informações “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Esse tipo de pesquisa leva em conta documentos que ainda não tenham sido analisados cientificamente como é o caso dos Relatórios de Estágio mobilizados para esse estudo. A proposta de análise nesse tipo de pesquisa propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos e, por isso, o pesquisador deve interpretar os fatos, sintetizar as informações e até mesmo, se

¹² Apêndice A.

for o caso, fazer inferências, conforme palavras de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa os nomes dos estagiários e dos professores das disciplinas de Estágio I, II, III e IV foram omitidos, sendo que o nome da instituição e a localização da mesma foram divulgados por acreditar que esse fato não contribui para a identificação dos participantes, mesmo porque são transcritos apenas trechos tanto dos Relatórios quanto das entrevistas.

O critério para escolha dos Relatórios de Estágio que fazem parte da pesquisa se deu de forma aleatória, como também dos professores a serem entrevistados, conforme disposição dos mesmos em participarem e contribuírem com a pesquisa no fornecimento de informações acerca do Estágio Curricular Obrigatório.

O contato com os alunos e professores para a exposição da pesquisa e seus objetivos se deu através da coordenação do Estágio do curso de Letras pelo fato da coordenação ter um contato mais direto e mais frequente com os professores e alunos da UFG. Do grupo de 327 alunos que produziram o Relatório de Estágio em 2011, nas quatro disciplinas de Estágio, foram disponibilizados para a pesquisadora todos os Relatórios que se encontravam arquivados na coordenação de Estágio no momento da coleta dos dados entre os meses de novembro e dezembro de 2011 e dezembro de 2012. Esse último período de coleta se justifica pelo fato de que no exame de qualificação a banca sugeriu que fossem analisados mais Relatórios. Após ler os Relatórios coletados verifiquei que ocorria uma maior incidência de determinados registros em um grupo desses Relatórios, o que me levou a selecionar quarenta e três deles para comporem o *corpus* desta pesquisa. Diante disso separei os Relatórios agrupando-os a partir dos tipos de registros que apresentavam, sendo que elegi as seguintes categorias para análise: a) o discurso do outro que perpassa o texto do estagiário em forma de citações, alusões ou reproduções por meio do discurso indireto; b) as respostas a determinadas perguntas feita anteriormente no texto; c) a contribuição do Estágio para a formação do estagiário; d) as rotinas de sala de aula como a realização da chamada, por exemplo; e) os conteúdos e as metodologias usadas ora pelo professor das turmas, ora pelo próprio estagiário; f) registros sobre a elaboração e aplicação dos projetos de intervenção pelos professores em formação; g) as apreensões do estagiário em relação à teoria e a prática em sala de aula; h) a avaliação que o estagiário faz sobre o Estágio ao final de cada um deles. Já dos onze professores que trabalharam no ano de 2011 com as disciplinas de Estágio consultei apenas três, escolhidos aleatoriamente, os quais concordaram em

participar da pesquisa e, portanto, foram realizadas três entrevistas com professores, sendo que um dos entrevistados trabalha com o Estágio I e II e dois trabalham com o Estágio III e IV. Não foram realizadas mais entrevistas, pois considerei esse um número suficiente para os objetivos da pesquisa.

Foi acordado entre os sujeitos de pesquisa e a pesquisadora, que as identidades deles, seriam preservadas. Os alunos-autores dos Relatórios e os professores entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido cedendo-me cópias de seus Relatórios, no caso dos alunos, e as entrevistas gravadas, no caso dos professores das disciplinas de Estágio I, II, III e IV.

A coleta dos dados em todos os níveis de Estágio se deu por entender que dessa forma se teria uma visão mais global da realidade, que é um dos objetivos desse estudo, além de propiciar uma apreensão mais ampla da realidade na interpretação desses dados. A Tabela 1.1, a seguir, ilustra o número de Relatórios coletados por disciplina.

Tabela 1.1
Relatórios coletados por disciplina

Disciplina	Número de Relatórios de Estágio
Estágio I	33
Estágio II	02 ¹³
Estágio III	36
Estágio IV	13
Total	84

Do total de Relatórios coletados, foram analisados por disciplina os seguintes, como ilustra a Tabela 1.2. Ressalto que não foi estabelecida uma mesma porcentagem para selecionar os Relatórios por disciplina, pois o critério de seleção foi o maior número de recorrências daqueles registros que passaram a constituir as categorias de análise criadas para esta pesquisa.

¹³ Apenas dois Relatórios de Estágio II foram coletados e, portanto, analisados pelo fato de que não havia outros, do ano de 2011, disponíveis no arquivo da coordenação de Estágio da FL/UFG na época da coleta dos dados. De acordo com o coordenador do Estágio eles não foram arquivados devido ao fato dos professores da disciplina de Estágio II não terem repassado-os para a coordenação de Estágio.

Tabela 1.2
Relatórios analisados por disciplina

Disciplina	Número de Relatórios de Estágio
Estágio I	13
Estágio II	02
Estágio III	18
Estágio IV	10
Total	43

Para identificar os exemplos selecionados utilizo a seguinte sequência de informações: o informante, o Estágio e o ano letivo em que foram produzidos os Relatórios. E, para identificação dos sujeitos recorro à sequência numérica, ou seja, eles serão identificados por números, sendo que em cada um dos Estágios a identificação inicia-se pelo número um.

No próximo capítulo apresento uma discussão sobre os aportes teóricos mobilizados para este estudo, os quais darão sustentação para a análise crítica dos dados.

CAPÍTULO 2 – ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: PERSPECTIVAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia, é mais claramente uma arte na qual as ideias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa (GÓMEZ, 1998, p. 375).

Entender o ensino como uma arte reflexiva e criativa conforme sugere a epígrafe que abre este capítulo significa considerá-lo além do simples ato de transmitir conhecimentos. Por isso apresento neste capítulo discussões que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente dos aspectos relativos ao projeto de ensinar e aprender, envolvidos no processo de formação de professores de Língua Portuguesa.

No primeiro item apresento uma discussão sobre as concepções de língua, linguagem e práticas de ensino com o objetivo de pensar os Relatórios de Estágio como práticas sociais de linguagem que ocorrem em diferentes situações de interação entre os sujeitos. Além disso, procuro discutir as práticas de ensino de Língua Portuguesa tendo o texto como principal componente de ensino.

No segundo item apresento uma discussão sobre a formação inicial do professor aliada à sua prática profissional e ao profissionalismo. Ainda neste item procuro discorrer sobre os conceitos de educação, professor, escola e ensino-aprendizagem, como também faço considerações acerca das concepções de Estágio, considerando que esse é um dos momentos da formação inicial do professor que lhe possibilita refletir sobre a profissão docente na construção de conhecimentos que o ajudarão na constituição de sua identidade profissional. Falo sobre o Estágio e a formação do professor de português da UFG no terceiro item com o objetivo de apresentar o funcionamento do Estágio nesta instituição e as contribuições dele para a formação inicial do professor de língua materna. Para a construção do quarto item deste capítulo mobilizo algumas teorias sobre identidade, gênero e relatório para tratar desses conceitos tendo em vista que o gênero Relatório de Estágio contribui para a formação do professor de português.

2.1 Concepção de língua, linguagem e práticas de ensino de Língua Portuguesa

A visão de língua que trago para este estudo considera-a como uma prática social de interação inserida num dado contexto discursivo. A língua, nessa concepção, é vista em sua totalidade e integrada à vida humana, uma vez que ela vive e evolui historicamente na comunicação social concreta. A palavra é de caráter legitimamente social e, portanto, ideológico, pois os sujeitos, ao produzirem enunciados, transferem para estes, suas ideias, pensamentos e/ou sua visão de mundo extraídos do contexto sócio-histórico em que vive.

Para Bakhtin (1997) “a língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Disso depreende-se que as práticas sociais de linguagem ocorrem através da interação entre os sujeitos sócio-histórica e ideologicamente constituídos. Esses indivíduos interagem uns com os outros nos atos de comunicação, bem como participam interativamente da sociedade em que vivem. Assim, a língua assume um papel importante na constituição da representação de mundo que os sujeitos possuem, uma vez que os conhecimentos são gerados em atividades coletivas, o que demanda interação com outros sujeitos, os quais se apresentam a partir das representações que tem.

A concepção bakhtiniana de língua como interação verbal e social muda o foco das reflexões sobre língua as quais a situava no campo simbólico da estrutura que considera puramente o sistema linguístico, para situá-la no campo discursivo no seu contexto sóciointerativo. Para Bakhtin (1997, p. 123),

[...] a verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

Para esse autor a enunciação não é um ato individual, ao contrário, trata-se da interação entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, ela é de natureza social e determinada pelas situações sociais mais imediatas. Toda palavra dirige-se a um interlocutor real, ela parte de alguém para outro alguém. É através dela que o sujeito se define em relação ao outro e à coletividade. Dessa forma, a língua serve de expressão do mundo interior e das reflexões dos indivíduos materializadas nas práticas sociais de

linguagem. Assim, os textos apresentados em uma diversidade de gêneros se configuram em práticas de linguagem que podem revelar visões de mundo e ideologias instauradas no contexto sócio-histórico do indivíduo em particular e/ou da coletividade.

Nesse sentido, trago os Relatórios de Estágio mobilizados para essa pesquisa como exemplos de textos que se configuram em práticas sociais de linguagem reveladoras das apreensões dos estagiários sobre a profissão docente, no contexto de interação verbal escolar. O professor em formação interage com diversos interlocutores que veiculam as ideologias concernentes à educação através das práticas de linguagem realizadas no contexto universitário e da educação básica – durante a realização das atividades de Estágio desenvolvidas nas escolas-campo, considerando o contexto mais específico. Todavia, num contexto mais amplo de suas vivências, esse profissional em formação participa de outras práticas sociais de linguagem reveladoras de ideologias referentes à profissão docente. Dessa forma, os textos produzidos pelos estagiários, os quais compõem os Relatórios de Estágio, podem ser citados como produto das interações verbais desse indivíduo estabelecido com professores orientadores de Estágio, professores supervisores, alunos das escolas-campo e colegas, os quais pertencem ao contexto mais imediato de sua formação.

Nesse sentido, a língua é entendida, conforme as ideias bakhtinianas, na perspectiva de linguagem em uso considerando-se sua historicidade, ou seja, a palavra passa a ser vista não mais em relação às concepções tradicionais, mas passa a ser encarada como elemento de exteriorização de ideologias. Conforme o que foi exposto até o momento, pode-se depreender que a língua é uma das formas de manifestação da linguagem que se dá nas mais diversas práticas sociais de interação entre sujeitos, constituindo-se enquanto sistema simbólico construído histórica e socialmente pelo indivíduo.

O domínio da língua(gem) como atividade discursiva e cognitiva é utilizada pelo indivíduo para realizar as ações sociais diversas tais como: para se comunicar, ter acesso ao conhecimento e às informações, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, enfim, produzir cultura, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCN – LP. Esses documentos seguem essa linha teórica para orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, como pode ser notado na seguinte afirmação:

[...] língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Na perspectiva das ideias apresentadas por estes documentos, as atividades de linguagem assumem as seguintes dimensões: ação interindividual e um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais do indivíduo; capacidade de significar o mundo e a sociedade de forma a possibilitar ao indivíduo entender e interpretar a realidade e a si mesmo.

As práticas de linguagem se dão em diferentes situações de interação entre os sujeitos. No domínio verbal essas práticas ocorrem tanto através da palavra escrita quanto da oralidade. Dessa forma, segundo o PCN – LP (BRASIL, 1998, p. 20-21) “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM, ao tratar dos conhecimentos de Língua Portuguesa, aponta em direção ao ensino que possibilite ao aluno da educação básica uma postura reflexiva ao se encontrar diante das práticas de linguagem dos grupos sociais dos quais participa como também possibilitar sua inserção em outras esferas sociais. O que se defende, portanto, é que o ensino sistematizado possa dar condições aos sujeitos para que possam construir sua autonomia nas sociedades contemporâneas sem, contudo, apartar-se da cultura e das demandas de suas comunidades, a partir dos usos das práticas de linguagem. Isso aponta para um ensino de Língua Portuguesa que vise práticas de linguagem envolvendo tanto a palavra escrita quanto outros diferentes sistemas semióticos, presentes nos contextos escolares ou fora deles, uma vez que os sujeitos podem se encontrar em diferentes formas de interação verbal.

Diante desse quadro, a concepção de língua(gem) a ser adotada pelos professores em geral e em particular, os que se encontram em formação inicial focados neste estudo, deve ser a noção de interação nas práticas de linguagem, uma vez que elas devem ser tomadas pelos sujeitos em suas ações sociais que tem a linguagem como mediadora. No exercício de sua profissão cabe ao profissional docente o papel de

planejar, praticar e dirigir atividades de conhecimento linguístico que possam oferecer condições norteadoras de suas ações, propiciando-lhe a realização de reflexões com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem efetiva para o aluno da educação básica. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa comprometido com o efetivo exercício da reflexão e da crítica cria condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.

Isso implica dizer que o sujeito deve utilizar a língua nas práticas de oralidade e escrita de modos variados a fim de produzir os efeitos de sentido adequados às diferentes situações de interlocução. Dessa forma, o ensino de língua materna nas escolas brasileiras se organiza e, conseqüentemente, se operacionaliza em práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa que giram em torno dos textos. Nesse sentido, o pressuposto norteador do ensino de português proposto por estes documentos considera a língua em atividades concretas de uso. O indivíduo usa a língua dentro de um determinado contexto, em diferentes momentos e lugares, numa concreta e determinada situação comunicativa por considerar que todo e qualquer enunciado é dito dentro de um contexto, por meio do diálogo entre sujeitos.

Tanto os enunciados orais quanto os escritos se manifestam em forma de textos e, através deles, veiculam um discurso. Ninguém fala ou escreve com palavras soltas, o homem sempre se expressa, se comunica, estabelece relações interpessoais e age sobre a linguagem por meio de textos orais e/ou escritos produzidos numa dada situação social de comunicação.

No que se refere às práticas de escrita, as orientações propostas pelo OCEM (BRASIL, 2006, p. 34) prevêm que “as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade”. Isso pressupõe práticas de ensino em que o estudante da educação básica possa participar de atividades pedagógicas que possibilite conviver com a escrita de forma crítica e lúdica; lhe exija conhecimentos distintos; e lhe possibilite construir e desenvolver habilidades e conhecimentos, capacitando-o para refletir sobre o contexto de produção, circulação e recepção do texto escrito.

Na acepção das ideias em foco as práticas de ensino de Língua Portuguesa concebem o texto como principal objeto de ensino, prevendo o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante, uma vez que esse ensino considera o exercício da linguagem como prática de interação entre os sujeitos e os sujeitos e o mundo. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para instaurar um espaço para reflexões que

possibilitem ao aluno seu desenvolvimento crítico e reflexivo no trato com as ações de suas práticas sociais mediadas pela língua(gem).

Tendo em vista que o professor de português deve se encontrar apto para atuar efetivamente no ensino de língua materna de maneira a proporcionar aos estudantes da educação básica desenvolver as habilidades necessárias para o trato com o texto em seus mais variados aspectos no âmbito escolar ou fora dele é que apresento, no próximo item, alguns conceitos que considero relevantes ao tratar da formação inicial do professor da educação básica.

2.2 Formação inicial de professores: prática docente e profissionalização

O ponto de partida para as considerações a respeito da formação inicial de professores remete ao entendimento de duas dimensões formadoras que também considero serem importantes para o desenvolvimento deste trabalho, as quais correspondem aos saberes docentes¹⁴ e ao desenvolvimento do currículo na formação docente.

Em relação aos *saberes docentes*, a formação inicial deve promover uma base de conhecimentos para a docência que se correlacionam com a realidade escolar e se configuram em saberes que sustentem a prática profissional do professor. Guimarães (2010) menciona em seu estudo que tem havido, nos últimos anos, um grande esforço por parte dos pesquisadores em interpretar a formação de professores “numa perspectiva mais flexível, menos prescritiva e padronizada, tendo-se como referência a prática profissional do professor” (GUIMARÃES, 2010, p. 49). Para o autor essa perspectiva pode contribuir para a profissionalização docente, levando-se em consideração que a formação desse profissional, por um lado, necessita ser mais consciente, porém flexível para diagnosticar situações problema e criativa para atuar adequadamente. Por outro lado, a formação inicial de professores focada na prática profissional docente “postula que essa é uma profissão que implica saberes e que um processo formativo consequente demanda compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática profissional” (GUIMARÃES, 2010, p. 49). Nesse sentido, ser professor é um

¹⁴ Expressão advinda dos estudos propostos por Tardif (2011). Para esse autor “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no ar: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”.

ofício que compreende muitos saberes os quais são construídos na ação e de forma pessoal.

Para compreender a prática profissional docente como lugar de onde advêm muitos dos saberes os quais dispõem o professor, é preciso que se entenda essa prática na perspectiva apontada por Sacristán (1999). Esse autor avança no conceito de prática educativa para além do simples ato de fazer algo, para ele se trata de uma ação norteada e dotada de significado em que o sujeito possui uma função notória como agente numa estrutura social. Trata-se, portanto, de uma ação orientada, que tem sentido e em que o papel do sujeito é o de agente que se encontra inserido numa estrutura social. Nesse sentido, a prática educativa pode ser entendida como algo que é construído historicamente, tendo em vista a ideia de que uma ação carrega marcas de outras ações anteriores e que as ações se acumulam formando o capital para ações subsequentes. Em relação às ações na educação Sacristán (1999, p. 71) alerta para o fato de que “não há experiência sem consequências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que nada ocorre em vão e que o acúmulo de experiência cria caminhos e bases, que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa”. Da mesma forma que as ações do passado orientam as futuras, a prática conduz o futuro, uma vez que se realizam a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros e acertos realizados.

Um aspecto importante que o autor apresenta em relação às ações é que elas se realizam a partir das ações próprias de cada um e também das ações dos outros, trata-se de um tipo de materialização de experiências pessoais e compartilhadas. Desse modo, Sacristán (1999, p. 73) entende a prática da educação como um tipo de “cultura compartilhada sobre um tipo de ações que tem relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados”. Dessa forma, ela é marca cultural de saber fazer composto de maneiras de saber como fazer ligado a crenças e valores coletivos se configurando em uma cultura compartilhada. Os professores, por exemplo, encontram essa marca cultural como condição prévia à ação, pressupõe-se que antes de realizarem suas atividades eles já saibam o que e como fazer em suas práticas. Nesse sentido, a prática educativa envolve o diálogo entre o conhecimento e a ação com o objetivo de alcançar um fim por meio da transformação do outro.

Sacristán (1999, p. 80) afirma que

A prática educativa – cultura sobre educação – é formada por toda a ampla gama da “informação educativa” que diz como a educação é e foi em diferentes modelos e circunstâncias, como se sabe, como se fez; consta da informação histórica recebida sobre fatos, pessoas, idéias, orientações de valor e técnicas; é composta pelas sentenças populares, por estruturas que nos levam a pensar de determinada forma, por sistemas teóricos e por grandes filosofias educativas; é nutrida por modelos de funcionamento nas instituições e nas organizações, estilos de comportamentos ligados a especialidades e níveis no sistema educativo e contém, além disso, valores herdados, assumidos ou não por cada um de nós.

Compreendida dessa forma a prática educativa é formada por um complexo e variado conjunto de conhecimentos relativos à educação e outras esferas do saber, formando um acervo cultural pedagógico disponível, podendo ser ou não conhecido dos professores. Trata-se de uma riqueza que poderá ser assumida ou rejeita pelo profissional docente, da qual o professor poderá se dispor e, com ele, estabelecer um diálogo. “A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural *compartilhado*” (SACRISTÁN, 1999, p. 91), considerando que o docente não domina todas as ações necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, mas que compartilha com outros agentes de maneira complementar, em colaboração ou mesmo em relações de atribuições de ações.

Dessa forma, nesse estudo, utilizo das concepções de prática educativa delineadas por Sacristán (1999) por entender que os saberes que compõem as práticas dos professores são múltiplos, complexos, intersubjetivos, coletivos, sociais e se constituem historicamente. Eles se encontram diluídos nas instituições de formação em forma de teorias, no contexto escolar, no meio social, nas políticas educativas, nas experiências dos professores, enfim no acervo da cultura pedagógica como um todo e integram o fazer pedagógico dos professores, de modo organizado e sistematizado segundo os critérios estabelecidos por diversos atores, tais como: pelas filosofias educativas, as políticas educacionais, a formação inicial e continuada de professores, por exemplo.

Com o objetivo de apresentar uma visão mais sistematizada dos saberes docentes, recorro aos estudos de Guimarães (2006; 2010) com o objetivo de apontar e agrupar esses saberes, considerando que

o desenvolvimento de saberes profissionais expressa tanto a construção de um conhecimento sobre os nexos mais amplos do trabalho docente, quanto o domínio (em constante construção) de formas específicas que expressam a apreensão e o “dar conta” da realidade da sala de aula (GUIMARÃES, 2006, p. 142).

Para o autor eles são agrupados em três tipos: saberes disciplinares, saberes pedagógico-didáticos e saberes relativos à cultura profissional, no entanto, eles são interligados.

No primeiro grupo estão os conhecimentos das ciências humanas e naturais, relativos ao planejamento e exposição dos conteúdos e referem-se, de modo geral, a aspectos formais da ação pedagógica. No segundo grupo se encontram os conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem; os conhecimentos relacionados à teoria da educação, ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar; as relações entre escola – sistema escolar e social. E, no último grupo, estão os saberes relativos ao trabalho coletivo, relações com colegas, categoria profissional e com os pais. Referem-se a explicitar e compartilhar, no processo de formação inicial, o ofício docente como profissão.

A segunda dimensão da formação inicial do professor que trago para este estudo refere-se ao *desenvolvimento dos currículos* para essa formação que está diretamente ligado aos saberes docentes adquiridos no espaço acadêmico, uma vez que se configuram em meios de veicular tais saberes. Lembro, no entanto, que para falar desse assunto, remeto-me a dois aspectos considerados por Sacristán (1998a) sobre o currículo: primeiramente que se trata de um campo em que interagem, reciprocamente, ideias e práticas; segundo que é um projeto cultural elaborado que condiciona a profissionalização docente.

Dessa forma, os conteúdos, as metodologias e as atividades disciplinares como o Estágio, por exemplo, expressos nos currículos dos cursos de formação de professores são mobilizados para o aprendizado do ser professor. Em relação aos conteúdos Guimarães (2010) refere-se àqueles explicitados pelos programas das disciplinas e os não explicitados nesses programas. Segundo o autor ao apresentar formalmente os conteúdos, a forma como as instituições formadoras e os próprios formadores atuam se traduzem também em conteúdos ensinados, materializados na inter-relação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, no processo de aprender a ensinar, os professores que estão aprendendo a profissão tomam como referência os próprios professores formadores de um dado curso específico. Atrelada aos conteúdos, as metodologias utilizadas pelos

formadores nos diversos eventos da formação inicial de professores representam importantes recursos a serem usados no exercício da profissão. Aprender a ser professor demanda apreender caminhos para se ensinar, sendo que eles podem ser pensados e construídos a partir da interação do professor em formação com os sujeitos atuantes nos contextos de sua formação, para serem repensados e reelaborados para serem aplicados no trabalho docente. O método não deve ser pensado apenas numa visão restrita como forma de ensinar, mas de maneira mais abrangente, como modelo de comportamento físico, social, intelectual e moral, conforme Sacristán (1998a).

Os cursos de formação de professores também contemplam em seus currículos as atividades disciplinares externas à sala de aula da Universidade como aquelas desenvolvidas no Estágio e em outros eventos, os quais não mencionarei neste estudo uma vez que meu foco se encontra nas atividades desenvolvidas pelas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório, entendido como componente da fase de formação inicial do professor para o exercício do magistério. Compreender a formação do docente segundo as representações descritas até o momento, situa o professor como sujeito ativo, produtor dos saberes específicos do seu trabalho, fazendo emergir o conceito de profissionalização.

Esse termo é uma derivação terminológica de profissão e que pode ser entendido, segundo Sacristán (1991, p. 65), como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse sentido, o conceito de profissionalização não se restringe ao desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que os profissionais pretendem alcançar e desenvolver. O desenvolvimento da profissionalização dos professores mobiliza conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional e recupera a dimensão pessoal e subjetiva da profissão. Nessa concepção esse conceito não inclui somente a mobilização dos conhecimentos e métodos de trabalho, mas também de intenções, valores individuais e sociais que constituem o contexto escolar.

Sendo assim, retomo as ideias de Sacristán (1999) para defender uma formação inicial de professores que considere indissociável a relação entre formação, profissionalização e prática docente, no sentido de proporcionar ao docente uma postura mais crítica e reflexiva diante dos problemas complexos da vida escolar e da sala de aula; serem capazes de compreender a utilização dos saberes produzidos por eles e por

outros; como enfrentarem situações incertas e desconhecidas; como criarem e recriarem metodologias de ensino; enfim, como serem professores.

Vista dessa maneira, a formação inicial tem a função de formar um professor que possa ser observador, crítico e reflexivo para que seja capaz de olhar para sua prática e atribuir novos sentidos a ela. Um profissional que seja capaz de lidar com as incertezas e conflitos que possam surgir na sua ação, provindos do contexto escolar, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor como também aqueles provenientes das políticas gestoras da educação.

Dessa forma, concordo com Nóvoa (1992) quando ele propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento que seja autônomo. Na elaboração dos saberes do professor, a começar pela formação inicial, não basta que ele reflita sobre sua prática pedagógica, é necessário que a reflexão sobre suas ações esteja acompanhada por uma visão crítica que lhe permita encontrar soluções para os problemas apresentados. Pensar a formação enquanto tal significa pensá-la como um contínuo de formação inicial e contínua e também como autoformação, sendo que o professor diante das experiências vivenciadas cotidianamente no contexto escolar reelaboram seus saberes iniciais, reconstruindo novos saberes. Para complementar essa ideia, recorro à Pimenta (2005, p. 31) que afirma que

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Consequentemente, essa concepção aponta para a noção de um professor compreendido como profissional relativamente autônomo constituído a partir do movimento de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, sugerido por Schön (1992). Essa concepção da formação de um profissional reflexivo é aprofundada por Zeickner (1993), que apontam em direção a uma ação reflexiva que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se aplica ou se acredita. Pensada dessa forma, a formação docente reflexiva poderá promover o desenvolvimento real dos professores, pois, segundo Zeickner (2008), as pesquisas mais recentes têm mostrado que os modelos de Estágio, mesmo sendo apenas

uma das atividades da formação inicial, têm se transformado focando mais diretamente na aprendizagem docente e na reflexão.

As reflexões sobre os saberes profissionais dos professores e o desenvolvimento do currículo na formação docente expostas anteriormente contribuem para pensar a questão da formação inicial do professor numa perspectiva de melhoria desta, sendo que os estudos têm apontado cada vez mais para o fato de que a prática e a profissionalização docente envolve produção e utilização de diversos e complexos saberes. Dessa forma, a mobilização desses conceitos é relevante neste estudo para que possa compreender como está sendo a formação inicial do estudante de Letras da FL/UFG, focada nesta pesquisa. Mesmo que a análise proposta nesta dissertação recaia sobre os Relatórios de Estágio, esses documentos estão inseridos no contexto de formação inicial desse aluno, mais especificamente, no Estágio Curricular Obrigatório. Por isso, trago nos dois próximos itens considerações sobre as concepções de educação, professor, escola e ensino-aprendizagem, como também as concepções de Estágio apresentadas pela literatura sobre formação inicial de professor mobilizada para este estudo.

2.2.1 Concepções de educação, professor, escola e ensino-aprendizagem

As reflexões sobre educação que trago para este estudo se baseiam nas ideias de Freire (1983; 1987; 1996) que defende a educação como ato dialógico, onde a ação de conhecer e de pensar se encontram diretamente relacionadas. Para ele “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46). Por acreditar numa pedagogia libertadora, o autor destaca o diálogo como a forma mais segura de educação que possibilita a conscientização e, conseqüentemente, a libertação do homem. Nesse sentido, educador e educandos estabelecem uma relação de interação, em que o aluno possa ter consciência de que é um sujeito social capaz de mudar a realidade. A educação pensada enquanto processo dialético é vista também como prática da liberdade, uma vez que professor e alunos são sujeitos ativos nesse processo. Dessa forma, o verdadeiro processo educativo se dá pela interação através do diálogo, conforme aponta Freire (1987, p. 48) ao afirmar que “a educação autêntica, [...], não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com

‘B’, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros originando visões ou pontos de vista sobre ele”.

Diante da perspectiva de educação crítica, onde professor e alunos são sujeitos da construção e reconstrução do saber, o papel do professor é extremamente importante, pois ele pode ser considerado como o principal facilitador da aprendizagem do aluno. Segundo Freire (1996), o educador se caracteriza enquanto um sujeito criador, instigador, inquieto e curioso. Essa concepção remete à ideia de que o educador é aquele que não só ensina conteúdos, mas aquele que também ensina a pensar. Nessa linha de pensamento freiriana, portanto mais crítica, encontra-se Pimenta (2005) e Pimenta e Lima (2004) que consideram o educador como mediador não só de conhecimentos, mas destes nos processos constitutivos da cidadania do aluno. Para tanto, o professor deixa de ser meramente um transmissor, para ser um sujeito que pensa e é capaz de perceber que sua profissão é de caráter coletivo e social, pois se encontra situado num certo espaço e num determinado tempo histórico. Ainda em relação à concepção de professor encontramos Contreras (1997) que defende a ideia de um intelectual transformador, portanto, crítico, capaz de colocar-se no contexto de sua ação e assumir dada postura ante os problemas encontrados.

Diante das abordagens apresentadas sobre o profissional docente, compartilho com Pimenta (2004) e Contreras (1997), a noção de professor crítico-reflexivo, por acreditar que ele deva ser um sujeito ativo, produtor e transformador de conhecimentos, pensamentos e atitudes frente à comunidade escolar em que atua, em particular, e à sociedade no geral.

Em conformidade com a visão de educação e de professor consideradas neste estudo, a escola enquanto espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, valores e cultura, lugar de significar e ressignificar, tem como função educar para transformar a si mesmo e à sociedade. Nesse sentido, na concepção freiriana, cabe à escola conceber o conhecimento como espaço de realização humana de forma a desenvolver propostas de ensino-aprendizagem que priorizem selecionar e rever criticamente os conteúdos; possibilitar a formulação de hipóteses; ser criativa e inovadora em suas propostas pedagógicas; que possa propiciar a produção, construção e reconstrução do conhecimento. A perspectiva desse tipo de escola é a de que conhecer implica pensar para ser capaz de agir sobre a realidade e poder transformá-la. Para fundamentar essa concepção de escola que tem como função facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas mais variadas atividades de ensino-

aprendizagem recorro a Gómez (1998, p. 26) ao afirmar que “[...] a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade”.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem envolve ações recíprocas entre professor e alunos, alunos e alunos, alunos e conhecimento. Isso revela um ato educacional que objetiva uma formação autônoma, competente e crítica para os educandos. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem se caracteriza por ser conjunta, articulada e determinada pela interação entre os envolvidos. De acordo com Freire (1996, p. 74), “ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar”.

Dessa forma, vejo que educação, escola, professor e ensino-aprendizagem são partes de um projeto “arquitetônico” estruturado em função da transformação do homem e da sociedade, em prol de uma vida mais digna e justa, onde todos possam gozar efetivamente de direitos e oportunidades iguais, respeitando o desejo e a individualidade de cada um.

2.2.2 Concepções de Estágio

O Estágio pode ser visto, tanto pelos professores formadores quanto pelos professores em formação, como a parte prática dos cursos de formação de professores. Nessa visão, a teoria se apresenta contrária à prática, é como se os cursos fossem constituídos de duas partes distintas, uma teórica que dá conta dos saberes científicos e outra prática em que os futuros profissionais exercitam os saberes vinculados ao seu campo de atuação. Diante disso, apresento neste estudo três concepções sobre o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura apresentadas pelos estudos de Pimenta e Lima (2004):

a) *Estágio como uma prática de imitação de modelos* – nessa perspectiva os estagiários observam os professores das escolas de ensino fundamental e médio como também seus mestres na Universidade e, então, separam o que consideram adequado, acrescentam algo novo e os adaptam aos contextos de ensino-aprendizagem com os quais se deparam em sala de aula. Nessa concepção pressupõe-se que a realidade do ensino seja imutável e que cabe à escola ensinar aos alunos da educação básica conteúdos que vão sendo transmitidos ao longo da história da humanidade.

O professor é tido como o detentor do conhecimento e sua função enquanto docente é a de transmitir os conhecimentos tradicionalmente valorizados pela escola. O Estágio nesse sentido se restringe à observação de aulas nas escolas campo e à imitação, por parte do(s) estagiário(s), dos modelos encontrados. Nessa perspectiva, para o professor em formação, o Estágio não se vincula à análise crítica das situações de ensino-aprendizagem observadas, tornando-se apenas a prática de um modelo.

b) *Prática como instrumentalização técnica* – no sentido de que o professor necessita utilizar técnicas para o exercício de sua profissão. O profissional, nesse sentido, é reduzido a um prático em suas funções, sem necessitar dos conhecimentos científicos que envolvem sua área de atuação, é necessário apenas o domínio das técnicas advindas de tais conhecimentos.

A atividade de Estágio reduz-se à hora da prática, no sentido de “como fazer”, ou seja, quais técnicas devem ser empregadas em sala de aula e ao desenvolvimento das habilidades de manejo de classe. Busca-se, assim, aperfeiçoar os procedimentos técnicos da prática docente, dissociada das demais dimensões do ensino como a relação professor-aluno, escola-sociedade, ensino-pesquisa, dentre outros.

c) *A concepção de Estágio como pesquisa* – aponta na direção de uma atividade que propicia ao aluno em formação uma aproximação da realidade onde irá atuar, apontando para “um aprofundamento conceitual do Estágio e das atividades que nele se realizam” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). A perspectiva aqui é a de que o Estágio é uma atividade de transformação da realidade que instrumentaliza a *práxis*¹⁵ docente, caminhando no sentido da reflexão sobre o contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade como um todo. De acordo com essa concepção, o professor em formação tem a oportunidade para vivenciar, analisar e refletir sobre a ação pedagógica na qual será inserido como futuro professor.

A concepção de Estágio como pesquisa busca uma relação indissociável entre teoria e prática, uma vez que a profissão docente é entendida como uma prática social, pois é uma forma de intervir na realidade social por meio da educação que ocorre principalmente nas instituições de ensino. Pimenta e Lima (2004, p. 43) afirmam que “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos”. Nesse sentido, espera-se que o professor em formação mobilize os

¹⁵ Termo utilizado por Pimenta e Lima (2004) para referir-se à atuação do professor em sua função.

conhecimentos da teoria necessários para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como realidade social, para então desenvolver a análise crítica e a investigação da própria atividade para, a partir dela, construir e transformar sua prática docente.

A relação entre teoria e prática no trabalho docente apresentada por Sacristán (1999) filia-se a ideia de que as ações que derivam nas práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico. Assim, a teoria aparece integrada à prática pela ação. Segundo Sacristán (1999), reafirmar a importância da teoria ligada à prática ou a da reflexão e pesquisa na ação, trata-se de compreender metaforicamente a possibilidade de conectar o pensamento e a atividade em um tempo real que quase não existe.

As ações desenvolvidas pelos professores em formação devem possibilitar uma práxis que envolva a dialética entre o conhecimento e a ação para atingir um objetivo que possa promover transformações nos sujeitos envolvidos na ação.

Diante das considerações sobre as concepções de Estágio apresentadas anteriormente, contemplo nessa pesquisa a noção de Estágio como pesquisa, em que a relação teoria e prática é algo inseparável.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 47) argumentam ainda que a atividade de Estágio se configura em uma ação situada, histórica e social ao afirmarem que:

[...] a formulação do *estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis* [...], tendo por base a concepção do professor em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (grifo do autor).

Visto dessa forma, a atividade de Estágio assume um caráter crítico que envolve o estudo, a análise e a reflexão dos e sobre as questões de ensino-aprendizagem observadas no contexto escolar. Também permite, ao professor em formação a problematização das situações desse contexto para, então, ser possível a proposição de soluções para essas situações. Envolve experimentar as situações de sala de aula, no sentido de elaborar e executar aulas, como também as de aprender a elaborar, executar e avaliar projetos aplicados em outros espaços da escola e, até mesmo, na comunidade

onde localiza a instituição de ensino. Dessa forma, tomo o Estágio como um instrumento de ensino, pesquisa e extensão que possibilita ao licenciado a preparação para o exercício da profissão docente. Trata-se de uma atividade de caráter crítico que permite ao professor em formação inicial compreender as questões relacionadas com a profissão como também auxilia-lo no desenvolvimento da identidade profissional.

Esta é uma visão mais abrangente da atividade de Estágio que exige do futuro professor uma postura ativa, que lhe permitirá ir além do ato mecânico de observar aulas para depois reproduzir o modelo do que observou. Ao estagiário cabe a observação da realidade escolar para reflexão crítica e análise das situações de ensinar e aprender, para que possa então intervir no processo de ensino-aprendizagem, propondo novos caminhos a serem trilhados. Com isso, é importante que o Estágio desenvolva nos alunos em formação habilidades para o conhecimento e análise crítica das escolas em todos os aspectos que estejam direta ou indiretamente relacionados com o ensino.

A partir das ideias de Pimenta e Lima (2004) entendo o Estágio enquanto espaço para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, sendo que considero as ações de conhecimento, análise crítica e reflexão da realidade escolar possíveis no desenvolvimento das atividades do Estágio e possibilitadoras de ações de pesquisa. Nessa perspectiva, acredito na função do Estágio enquanto momento que propicia ao aluno da graduação uma formação de professor crítico-reflexivo e pesquisador. E ainda, que essa disciplina possibilita ao professor em formação inicial a compreensão da complexidade das práticas e ações dos professores das escolas-campo como forma de preparação do futuro docente para sua inserção profissional. A finalidade maior do Estágio é a de formar os futuros docentes a partir da análise crítica da realidade encontrada no contexto escolar e da proposição de novas formas para intervir nessa realidade.

Nesse estudo, a concepção de professor reflexivo e sua formação se baseiam nas ideias de Zeichner (1993; 2008); Zeichner e Flessner (2011); Brzezinski e Garrido (2001) e Pimenta (2002) que aprofundam numa posição mais crítica o conceito de professor reflexivo anunciado por Schön (2000). Na perspectiva conceitual desses autores a ideia de professor reflexivo está associada à de profissional que desempenha um papel ativo, tanto na formulação de seus propósitos e objetivos de trabalho, quanto nos meios para atingi-los. Sob esse ponto de vista, o professor deixa de ser técnico que meramente faz aquilo que outras pessoas desejam que ele faça, ficando numa posição

de passividade diante de modelos educacionais que impõem suas políticas de ensino “de cima para baixo”. Segundo Zeichner (2008, p. 539),

o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (grifo do autor).

Essa concepção de professor reflexivo pressupõe uma prática também reflexiva, que possibilita ao profissional docente realizar uma análise crítica sobre sua prática. Nessa perspectiva, o professor tem a possibilidade de olhar para seu fazer pedagógico, analisá-lo e usar sua criatividade para intervir em dadas situações de ensino de maneira mais apropriada e não somente realizar uma mera transferência ou aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade para a prática em sala de aula. Ainda, segundo Zeichner (2008, p. 539), a prática reflexiva envolve “o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares”.

Pimenta (2002) sinaliza para a apropriação não-crítica do conceito de professor reflexivo no Brasil, apontando alguns questionamentos sobre determinados aspectos desse termo tais como: a) se os professores inseridos na realidade educacional participam de sua construção; b) se a reflexão sobre a prática é suficiente para melhorar a atividade docente. Diante destas indagações a autora propõe outra perspectiva que compreende a ação docente como uma prática social e as escolas como comunidades de aprendizagem. Destaca a importância de ir além da reflexão, de se considerar o contexto, articulando teoria e prática; de promover a emancipação dos sujeitos, o caráter coletivo e crítico da docência e a diminuição das desigualdades sociais. Nesse sentido, propõe a superação da proposta de reflexão para reflexão crítica e a de professores reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos. Dessa forma, é indiscutível a

contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita

intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2002. p. 43).

A formação do professor reflexivo também ganha uma dimensão crítica com Brzezinski e Garrido (2001) ao destacarem novas perspectivas que direcionam para uma nova concepção de formação em que “as relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao saber fazer e saber ser” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 86). Nesse sentido, as autoras defendem que os professores em formação tomam consciência de que a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura e conhecimento a partir do momento em que são instigados a pensarem sobre a condição histórica e institucional que as perpassa, como também a dimensão ética e política da ação educativa. Portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento. Todavia, não é suficiente contar com professores reflexivos que constroem conhecimentos, é necessário que eles pensem sobre os meios mais adequados de utilizá-los em função de um processo de ensino-aprendizagem crítico e criativo, capaz de formar para o exercício pleno da cidadania.

Pensando o professor enquanto profissional crítico-reflexivo, o Estágio pode ser entendido como meio de aproximação entre professor em formação e contexto escolar, onde se dá as práticas pedagógicas próprias da profissão, o que abre perspectivas para uma formação que vislumbre a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o Estágio abre possibilidades para a pesquisa, sendo que o docente em formação deixa de ser apenas usuário de conhecimentos produzidos por outros e passa também a ser produtor de conhecimentos sobre seus problemas profissionais, objetivando melhorar sua prática de maneira a reforçar e desenvolver os aspectos positivos e superar suas deficiências.

Ao realizar uma aula, por exemplo, o professor em formação tem a possibilidade de fazer uma apreciação dessa prática e, conseqüentemente, pensar se aquilo que planejou e executou foi suficiente para alcançar os objetivos pretendidos para o ensino de determinado conteúdo. Essa ideia de repensar o que foi desenvolvido, as metodologias aplicadas traduz-se em uma forma de avaliação do trabalho desenvolvido que possibilita ao professor em formação a produzir seus próprios conhecimentos sobre as dificuldades encontradas na realidade da profissão. Nesse sentido, o estagiário pode melhorar sua prática, sendo capaz de se tornar um professor pesquisador da própria ação que desenvolve.

O exercício de repensar a própria prática, avaliando pontos positivos e negativos, bem como refletir sobre os problemas encontrados no contexto da profissão, permite ao profissional em formação aprender sobre a profissão docente e ter a oportunidade de superar suas dificuldades. Trata-se de pensar a formação do professor como produção de conhecimentos quanto ao seu fazer profissional como também de novas articulações entre o que já se tem disponível. O exercício da profissão, nesse sentido, é fonte de transformação, o que aponta para as noções de professor crítico-reflexivo e pesquisador. Nessa concepção o Estágio é visto como uma maneira de estar na sala de aula, para observar, analisar, refletir, problematizar e, também, propor novas formas de atuar diante das situações encontradas. Nesse sentido, o Estágio assume o caráter de pesquisa, capaz de promover uma formação crítico-reflexiva ao futuro professor, partindo da prática pedagógica de cada um dos sujeitos envolvidos na ação docente.

No item seguinte tratarei de questões que envolvem o Estágio Curricular Obrigatório, a fim de esclarecer como ele foi instituído, como é entendido perante a legislação e o que ele representa para as licenciaturas. Também irei me ater à questão da formação de professores da FL/UFG, em relação ao Estágio, para elucidar seu funcionamento, a fim de possibilitar uma visão mais abrangente desse processo de formação de professores focado neste estudo.

2.3 O Estágio e a formação do professor de português da UFG

Considero relevante neste momento tratar das questões que envolvem o Estágio Curricular Obrigatório do curso de licenciatura em Letras Português da Faculdade de Letras – Campus Samambaia – Goiânia, abordando os seguintes aspectos: 1) as diretrizes que encaminham o Estágio Supervisionado nas instituições de ensino superior; 2) o funcionamento do Estágio no curso de Letras da FL/UFG; 3) a relação entre teoria e prática no processo de formação do aluno graduando.

A Lei Federal de número 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe em seu artigo 1º sobre o Estágio de estudantes

[...] que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na

modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, não paginado),

corresponde ao principal dispositivo legal que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nas instituições de ensino. É a partir dessa legislação que as instituições de ensino superior se orientam para regulamentar seus Estágios, conforme seu artigo 82, o qual estabelece que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 2008, não paginado).

Esse período da formação acadêmica do profissional é entendido como uma atividade que procura aliar teoria e prática visando uma preparação, de caráter mais crítico, do indivíduo para o trabalho docente. É o momento que o docente em formação tem a oportunidade para entrar em contato com o próprio ambiente de trabalho da docência e sua problemática, o que possibilita ao estagiário efetivamente compreender as nuances da profissão, além de propiciar momentos de reflexão e tomadas de decisão o que é fundamental para a formação profissional do professor. Nesse sentido é indispensável que a formação de professores que valoriza a perspectiva da formação crítico-reflexiva, desenvolva nas propostas de Estágio a integração entre a teoria e a prática. Entendido como atividade de preparação para o exercício da profissão e também para a vida em sociedade, o Estágio Curricular Obrigatório configura-se como espaço de múltiplos diálogos, possibilitando melhor preparo do futuro professor para a inserção no trabalho conforme sinaliza Pimenta e Lima (2004, p. 111-112):

[ao] transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (grifo nosso).

Aprender com os profissionais em exercício possibilita ao profissional em formação interagir no ambiente de trabalho docente observando, analisando e questionando posturas e/ou metodologias concernentes à prática pedagógica. Esse exercício de diálogo com os envolvidos no processo de sua formação inicial possibilita ao docente em formação ir construindo os saberes a partir das múltiplas relações estabelecidas durante esse processo. Ao tratar do Estágio no curso de Letras da FL/UFG

busco alguns princípios relevantes da política de formação de professores dessa instituição de que trata a Resolução CEPEC nº. 731 que define a política de Estágios para a formação de professores da Educação Básica, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, dos quais destaco quatro por estarem integrados ao processo de desenvolvimento das múltiplas habilidades a serem adquiridas durante a formação acadêmica teórica e prática do licenciado que são:

- a) O desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- b) Organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na gestão, planejamento e avaliação do processo educativo;
- c) Desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, bem como lidar com a diversidade;
- d) A pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, não paginado).

As habilidades acima mencionadas, as quais compreendem o resultado do processo de aprendizagem são tomadas como princípios norteadores do curso de Letras da FL/UFG, reiteradas através do PPC aprovado pelo CEPEC em reuniões realizadas nos dias seis de março e oito de maio de 2007, o qual se baseia numa concepção formativa que “preocupa-se com a formação de indivíduos envolvidos com ideais emancipadoras, e aptos a transformar a realidade social” (UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 17).

Adotando as determinações dessa resolução o curso de Letras da Faculdade de Letras – campus II de Goiânia definiu e elaborou sua política de Estágio, a qual se apresenta no item seis do Projeto Pedagógico do Curso. De acordo com o PPC do curso de Letras, o Estágio Curricular Obrigatório prevê “um conhecimento do real em situação de trabalho. Revela-se como espaço de construção do professor como sujeito que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 20). Nesse sentido, a proposta de Estágio da UFG encontra-se em conformidade com as ideias de Pimenta e Lima (2004) que instituir o Estágio enquanto atividade que complementa o aprendizado sobre o exercício docente, vista como atividade transformadora do pensamento sobre a prática educativa. Também pode ser visto como uma atividade de integração centrada no homem como ser ativo e capaz de fazer a articulação entre o saber e o fazer.

Compreender o Estágio dessa forma significa pensar a formação do educador

de forma ampla, proporcionando ao professor em formação o contato e o conhecimento da realidade do contexto escolar em seu tempo, de forma consciente e crítica, sendo capaz de atuar em seu fazer pedagógico como agente transformador do contexto em que se encontrar inserido. O propósito maior do processo do Estágio Curricular Obrigatório consiste em oportunizar ao futuro professor adquirir determinados conhecimentos, ressignificar e produzir outros que possam contribuir com uma prática pedagógica preocupada em transformar a realidade do ensino no país. Nesse sentido a formação do professor prevê um profissional que possa atuar em sala de aula enquanto agente transformador da realidade social. Para tanto torna-se necessário que o professor de português tenha uma formação pedagógica que lhe possibilite o conhecimento do campo profissional e sua problemática, para que ele possa observar, analisar e refletir antes de agir.

Dessa maneira, entendo que o Estágio Curricular Obrigatório, previsto pela Lei Federal 11.788, merece uma atenção especial uma vez que não deverá constituir-se apenas no cumprimento de uma prática burocrática e alienada, que não contribua para o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão. E mais ainda, deve propiciar ao estagiário vivenciar a realidade educacional numa perspectiva reflexiva e crítica do sistema escolar como um todo, desde o âmbito da gestão e organização da escola, passando pela sala de aula, dos processos avaliativos até os processos de integração entre escola, família e comunidade, tais como participação em reuniões de pais e alunos, nas comemorações previstas no calendário da escola, feiras de ciências, olimpíadas, dentre outros.

Através das atividades desenvolvidas no Estágio como observações no ambiente escolar, observações de aulas, entrevistas com docentes e discentes, docência e regência, por exemplo, com o objetivo de conhecer e/ou vivenciar a realidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem, o aluno do curso de licenciatura deve se encontrar numa postura de investigador. Partindo das informações obtidas, nos momentos de aula na Universidade, os encontros coletivos com colegas e professor(es) de Estágio e/ou de outras disciplinas, que são momentos apropriados para reflexão, o graduando terá possibilidades de analisar a “realidade observada e, conseqüentemente, organizar e/ou re-organizar sua prática atual como aluno-professor ou como aluno apenas de um Curso de Licenciatura” (SILVA, 2004, p. 73). Isso, certamente possibilitará ao estagiário não apenas descrever e/ou relatar os fatos observados durante

suas ações na escola campo, como também se posicionar criticamente e refletir, para então, oferecer sugestões e encaminhamentos para os problemas encontrados.

De acordo com Pimenta (2006) o Estágio nas licenciaturas deve ser desenvolvido em três modalidades, a saber. *Estágio de observação* – em que são feitas as observações da escola-campo, como primeiro contato do licenciando com sua área de atuação profissional. O objetivo desse trabalho, conforme aponta Pimenta (2006), é que os estagiários apreendam a realidade da sala de aula, examinando o processo de ensino-aprendizagem, como também conheça a estrutura da escola como um todo, observando a situação física da unidade de ensino, as questões didático-pedagógicas e também o relacionamento interpessoal nela existente. *Estágio de participação ou monitoria* – em que ocorre um contato mais efetivo do estagiário com o processo-ensino aprendizagem na sala de aula com a assessoria ao professor supervisor¹⁶ da turma no sentido de oferecer-lhe auxílio pedagógico tanto nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula quanto naquelas que se realizam extra-classe. Essa etapa prevê que o professor em formação acompanhe o professor supervisor nas atividades pedagógicas, planejamentos e reuniões. E o *Estágio de regência ou intervenção* – em que são ministradas tanto as aulas em sala de aula, com ou sem a parceria com os professores supervisores, quanto os projetos de intervenção, os quais são elaborados e executados conforme as necessidades identificadas pelos estagiários na escola e na sala de aula. O objetivo principal dessa etapa é a de propiciar ao professor em formação o aprendizado da profissão docente, como também pela possibilidade de ter a visão do processo como um todo, levando em consideração que a regência/intervenção requer do estagiário planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido.

O artigo 7º do Regulamento de Estágio da FL/UFG trata das atividades a serem desenvolvidas nas quatro disciplinas de Estágio, a saber:

- I. Atividades de observação, destinadas a propiciar ao aluno o contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor-aluno.
- II. Atividades simuladas, em que o estagiário participará de aulas planejadas e efetuadas juntamente com seus colegas de turma e o professor.
- III. Atividades de participação em aulas ou outras ações pedagógicas, que possibilitem ao aluno interagir e colaborar com o professor no local de estágio.

¹⁶ O termo **professor supervisor** refere-se ao professor que trabalha nas escolas-campo e que recebe o estagiário para que ele possa desenvolver as etapas exigidas pelo Estágio.

IV. Atividades de regência, que permitam ao aluno ministrar aulas, ou desenvolver outra atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, sob orientação do professor, no local de estágio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 189).

O mesmo artigo em seu parágrafo único, em consonância com o que prevê o item 6.1 do PPC de Letras da FL/UFG, estabelece ainda que:

[...] a apreensão da realidade da escola campo poderá incluir: "1. observação de reuniões de pais e professores, Conselho de Classe, exame de regulamentos e estatutos da escola escolhida, entrevistas com coordenadores, diretores, orientadores e professores, análise dos projetos pedagógicos e demais atividades [...]; 2. [...] preparação e pilotagem de material didático; 3. observação das aulas e engajamento em atividades extracurriculares, [...] classes de aceleração, oficina de redação, clubes de conversação para línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos [...]" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 189).

Carvalho (1987) alerta para o fato de que o estagiário ainda é um aluno em formação, mesmo que por alguns momentos se encontre na função de professor; por isso, o Estágio deve ser visto como uma atividade de aprendizagem concreta de como se ensina, ou seja, deve ser um momento de desenvolvimento de metodologias e estratégias que possibilitarão as condições de ensino – por parte dos estagiários – e de aprendizagem – por parte dos alunos da educação básica.

A formação do aluno da graduação em Letras deve assegurar a ele conhecimento e consciência da realidade em que irá atuar, bem como do papel de ser um educador que irá trabalhar no campo das linguagens, com fundamentação teórica para observar e analisar esta realidade, podendo então, intervir e transformá-la. Para tanto, o futuro educador precisará se instrumentalizar, durante sua formação, tanto com os recursos pedagógicos quanto com o exercício prático da profissão, unindo teoria e prática, para o exercício pleno da profissão, seja em termos dos determinantes mais profundos da sua própria prática pedagógica, seja da consciência política que envolve a carreira docente.

Nóvoa (1992, p. 18) afirma que a formação inicial de professores deve valorizar modelos que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. O ponto de vista do autor é de que o estagiário, no desenvolvimento de suas atividades, passe pela experimentação,

inovação e ensaio de novos modos de trabalho docente, como também por uma reflexão crítica sobre a utilização dos mesmos. Assim, é possível pensar no Estágio como parte da formação que passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas do contexto escolar. Nesse sentido, o Estágio do curso de Letras Português da UFG, foco deste estudo, deve contribuir para que o aluno desenvolva “sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas e na produção literária” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 4), uma vez que o curso prevê a preparação de um profissional que irá atuar na área de linguagens.

Durante as investigações realizadas nas atividades de Estágio, os estagiários produzem, ao longo das suas etapas, documentos que são pensados e elaborados a partir das orientações descritas nos Projetos Pedagógicos dos cursos. No caso do curso de Licenciatura investigado neste estudo, são previstos como produtos do Estágio, conforme previsto no anexo I do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da FL/UFG, em seus artigos 8º, 9º e 10º, os seguintes:

Art. 8º - O produto dos Estágios 1 e 2 deverá incluir um documento (relatório, artigo, ensaio) analítico-reflexivo sobre a vivência da prática docente na escola-campo.

Art. 9º - O produto do Estágio 3 deverá incluir um Projeto de Pesquisa a ser desenvolvido e concluído no Estágio 4.

Parágrafo único - O aluno deverá, “a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa” (Res. CEPEC Nº. 731, art. 11, II).

Art. 10. - O produto do Estágio 4, Relatório Final de Estágio (Res. CEPEC Nº. 731, art. 11), deverá ser considerado como o Trabalho de Conclusão de Curso exigido para o grau de Licenciado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 189).

Observa-se que em um curso de licenciatura, no caso de Letras, a disciplina de Estágio assume uma importância muito grande dentro da proposta curricular do curso, conforme aponta Silva (2004), devido a fatores, tais como: a) ser uma disciplina que possibilita a superação da divisão entre teoria e prática, uma vez que o profissional em formação entra em contato com a realidade do ensino da escola pública da educação básica; b) procura integrar ensino, pesquisa e extensão, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras propõe em seu anexo I que trata do Regulamento de Estágio da

FL/UFG, no artigo 1º, inciso I quando diz que o Estágio do Curso de Letras observará o princípio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) pelo fato de preparar o futuro professor para o exercício da prática do trabalho, como também da cidadania e da vida cultural; d) por proporcionar o conhecimento de procedimentos, metodologias e outros aspectos diversos do processo de ensino-aprendizagem e; e) por possibilitar o estabelecimento do diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o Estágio é um ponto de partida que apresenta possibilidades reais de contribuir na preparação profissional do professor, sendo uma possibilidade de integrar a teoria adquirida no espaço da Universidade com a prática¹⁷ observada e vivenciada nas escolas de educação básica. Pimenta (2006) defende a ideia de unidade entre teoria e prática na formação de professores, alegando que ambas são componentes indissociáveis da “práxis”¹⁸, pois o fazer pedagógico, ou seja, “‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para que’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo” (PIMENTA, 2006, p. 67).

Para Tardif (2011) a formação profissional docente deve considerar os alunos em formação como “sujeitos do conhecimento” que possam refletir sobre as práticas dos professores de profissão, ao seja, das escolas-campo onde se realiza o Estágio, levando em consideração as condições reais do trabalho docente e as estratégias por ele utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, devo considerar que teoria e prática associadas devem propiciar a reflexão, a análise e a interpretação da realidade docente, para a construção ou reconstrução dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Num movimento dialético, a relação indissociável entre teoria e prática, no curso de Letras, especialmente no Estágio, deve propiciar “a formação de um professor reflexivo, capaz de mudança e de tomada de decisões informadas pelo processo de reflexão sobre a prática” (KLEIMAN, 2001, p. 29), de forma que o professor-aluno possa refletir sobre sua própria prática e modificá-la se necessário. Dessa forma, considero que o aluno em formação deixa de ser visto como um sujeito passivo, reproduzidor de conhecimentos e passa a ser o sujeito da sua ação profissional, que reflete sobre seu fazer pedagógico visando à construção de novos sentidos para sua prática. O entrelaçamento da teoria e da prática durante a formação inicial do graduando evolui

¹⁷ Devo esclarecer que considero a prática pedagógica de acordo com o que propõe Sacristán (1999) já apresentado anteriormente neste texto.

¹⁸ O termo *práxis* é entendido como fazer pedagógico, em termos de educação, conforme Pimenta (2006).

uma visão mais ampla e abrangente do Estágio enquanto facilitador do contato com o real da profissão para então promover a reflexão do estagiário sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado.

Moro (2009, p. 158) sustenta que

[p]raticar a reflexão constitui um passo fundamental para que o profissional não seja um mero operário a desempenhar seu ofício, mas, sim, o responsável pelo seu saber, resultante do seu pensar. Formar o professor de maneira reflexiva possibilitaria seu envolvimento no conhecimento e desenvolvimento de teorias de ensino e na compreensão de sua prática, bem como promoveria uma base para avaliações, tomadas de decisões e transformações.

O Estágio como um todo e, no caso dessa pesquisa, da graduação em Letras - Português consiste num momento que possibilita ao profissional em formação o exercício da reflexão a partir daquilo que ele observa e vivencia no contexto escolar da educação básica. Portanto, é em meio a esse contexto que os futuros professores podem melhor compreender a complexidade das práticas institucionais, bem como do processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Pensando dessa forma, o Estágio deixa de ser um mero momento de praticar um ofício e passa a ser um espaço que propicia o contato do estagiário com as nuances da profissão. O processo de Estágio também permite ao docente em formação refletir sobre as situações ali encontradas possibilitando-lhe tornar um professor que se envolva com o conhecimento e desenvolvimento de sua carreira.

De acordo com o PPC do curso de Letras da FL/UFG, o Estágio também consiste num momento que pode promover maior proximidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que constitui um momento de observação e investigação do real, para então dar possibilidades ao estagiário para intervir no meio escolar. Nesse sentido, o processo de formação docente compreende também os aspectos da pesquisa e da extensão, diferentemente do que se tem priorizado nos cursos de graduação que é quase exclusivamente o aspecto do ensino. Para tanto é preciso que pesquisa e extensão sejam incorporados pelo Estágio que compreende a prática articulada com a teoria, onde a vivência do estagiário nas escolas traz elementos da realidade para reflexão e análise, configurando a pesquisa no Estágio.

Tal perspectiva propicia uma reestruturação do espaço destinado à extensão no sentido de desenvolver ações para e na comunidade. Nesse sentido, é possível ao Curso,

através do desenvolvimento do Estágio pelo estagiário, devolver para a sociedade o saber que se origina na Universidade, numa busca incessante pela compreensão da realidade social que a comporta, por que é também por meio da extensão que os elementos empíricos e teóricos se confrontam, gerando reelaborações que caracterizam o conhecimento científico.

Ao professor que atuará na área das linguagens, cabe não só a formação para o exercício da profissão, como também a preparação para o exercício da cidadania e da vida cultural. Entendo que a formação de professores, especialmente no período do Estágio, deve preparar o indivíduo “não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens” (GUIMARÃES, 2010, p. 27).

Cabe ao Estágio não só promover a produção de saberes específicos da docência em cada área e o desenvolvimento de metodologias de ensino, como também, e talvez mais importante seja a formação de um profissional crítico e reflexivo situado sócio-historicamente num dado contexto que atua em interação com outros sujeitos também situados num determinado espaço e num certo tempo histórico.

Uma das propostas do Estágio conforme Pimenta e Lima (2004, p. 55) traduz-se no conhecimento e interpretação do real como condição necessária para a atuação profissional, considerando “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”. Os processos de ensino-aprendizagem, dentre outros, podem ser apreendidos a partir das atividades desenvolvidas nos contextos das instituições de ensino da educação básica, inseridos num dado momento sócio-histórico e cultural, a fim de analisar os resultados e, então, apontar as transformações necessárias ao trabalho docente.

Focalizar o Estágio e a formação do professor de português na FL/UFG neste estudo é importante na perspectiva desta pesquisa, pois o objeto de estudo focalizado, ou seja, os Relatórios de Estágio são documentos produzidos para as disciplinas de Estágio I, II, III e IV do curso de Letras. Sendo assim, no próximo item, trago algumas reflexões sobre identidade profissional, gênero discursivo e relatório com o objetivo de contribuir com a análise dos dados.

2.4 O gênero Relatório como contribuição na formação do professor

Para tratar do Relatório de Estágio enquanto gênero discursivo que contribui para a formação do professor, entendo ser necessário discutir neste item os conceitos de identidade profissional, gênero discursivo e relatório, com o objetivo de compreendê-lo melhor.

Devo considerar que a formação inicial do professor, principal agente do processo educativo na escola, passa também pela formação de sua identidade profissional construída a partir dos significados sociais da profissão docente.

Pensar o conceito de gênero discursivo neste estudo se justifica pelo fato de que concebo os Relatórios de Estágio enquanto gêneros discursivos produzidos pelos professores em formação inicial onde são registradas reflexões sobre a profissão professor.

Já o conceito de relatório é importante de ser discutido, neste item, pelo fato desse gênero ser considerado como um espaço de prática social cujo propósito comunicativo deve alcançar o objetivo de revelar práticas docentes e propor reflexões sobre elas.

2.4.1 Identidade profissional

Apresentar a questão da identidade profissional exige que se compreenda primeiramente a ideia de identidade da qual falam alguns autores como Rajagopalan (2006), Kleiman (2006), Lopes (2006) e Oliveira (2006). O conceito de identidade é tratado pelos teóricos sob vários aspectos. No entanto, trago duas concepções que considero importantes para a compreensão desse conceito. Por um lado, Rajagopalan (2006) que considera a identidade atrelada à língua, o que lhe atribui um caráter de mutabilidade, ou seja, o autor considera que a identidade do sujeito não é fixa e, além disso, ela se constrói na e através da língua. Nessa abordagem a identidade apresenta um caráter individual por um lado e social por outro, uma vez que ela se forma a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. Rajagopalan (2006) explica essa noção dizendo que o sujeito só se apresenta como real a partir do momento em que constitui-se como ser social.

Por outro lado Kleiman (2006) aborda o tema na perspectiva das interações sociais, ao afirmar que:

[...] entendemos a identidade como o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, que são construídos na interação. Consideramos que a construção de identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimento e crenças [...]. As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social (KLEIMAN, 2006, p. 280-281).

Nessa concepção a identidade é tomada como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, os quais são reconstruídos por meio da interação entre os sujeitos envolvidos numa dada prática social. Nesse sentido, a noção de identidade defendida por Kleiman (2006) apresenta um aspecto individual e social, podendo ser ressignificados e recriados no processo de interação, fazendo emergir as identidades dos sujeitos.

A construção da identidade se dá na interação entre sujeitos que agem em práticas sociais particulares, nas quais estão inseridos e, portanto, essa ideia de identidade é tida como mutável, flexível, ou melhor, se encontra em construção, uma vez que o próprio contexto educacional pode ser considerado como um processo social susceptível de constantes transformações, conforme palavras de Lopes (2006).

Para Oliveira (2006) e Coracini (2006) a identidade é algo inacabado, que se encontra constantemente em construção, tanto aquela do sujeito *eu* quanto a *profissional*, isto porque o indivíduo se encontra inserido, a todo momento, nas relações sociais e profissionais. Na concepção Bakhtiniana a alteridade acontece nas relações interpessoais, pois parte do pressuposto de que todo ser humano se constitui a partir da ideia que o Outro tem do *eu*. A existência do *eu-individual* só é possível mediante um contato com o Outro social.

Diante das considerações apresentadas sobre a questão da identidade é necessário me ater à discussão sobre a noção de identidade profissional docente, entendida por Brzezinski (2011) como unidade múltipla, explicada por ser “constituída no encontro do espaço privado do indivíduo com as relações sociais, histórica, culturais, políticas e econômicas do espaço público, republicano e democrático brasileiro” (BRZEZINSKI, 2011, p. 44). Essa identidade do professor se apresenta marcada por uma forma de ser e de estar no mundo, no contexto escolar e fora dele e pelas múltiplas

deliberações desse sujeito histórico e a sociedade na qual se encontra inserido. Alargando o conceito de identidade profissional docente, Pimenta (2005, p. 19) diz que

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesse sentido, a constituição da identidade do professor se dá tanto na exterioridade, quando se inscreve nas práticas do contexto escolar e de sala de aula, pela identificação com o ambiente educacional; quanto na interioridade através da subjetividade de cada sujeito; das significações, representações, saberes, história de vida que cada um constrói. A identidade docente, nessa visão não é imutável e nem algo que possa ser adquirido, pelo contrário, é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que atua numa prática social.

Segundo Coracini (2003, p. 193) “a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem desse profissional”. Logo, a identidade desse profissional se encontra em constante formação, ao longo do tempo, através do convívio do sujeito com os múltiplos discursos das representações histórico-sociais que o atravessam.

Diante das considerações feitas sobre a identidade profissional docente, adoto nesse estudo, aquela que considera seu caráter dinâmico, heterogêneo e crítico em face da leitura e releitura constantes que o sujeito faz de sua prática pedagógica, bem como de todo o contexto educacional e das políticas que determinam sua profissão. Também considero que a constituição da identidade do professor é um processo que envolve representações subjetivas e sociais do sujeito em relação à sua profissão, ou seja, ela se constrói tanto na interioridade como na exterioridade.

Nessa perspectiva, o Estágio se torna um componente curricular fundamental na construção da identidade do professor durante sua formação inicial e, por isso, ele

deve se constituir num espaço que propicie a reflexão crítica das práticas pedagógicas contribuindo assim para a formação da identidade docente na medida em que propicia embates no decorrer das ações vivenciadas pelos estagiários no contexto escolar. Como a identidade profissional docente é construída no decorrer do exercício da profissão, o desenvolvimento das atividades de Estágio durante a formação inicial do professor é importante para propiciar ao futuro professor a oportunidade de começar a construir sua identidade observando a prática dos outros e exercendo sua própria prática pedagógica, além de analisar, discutir e refletir sobre o exercício da profissão ao associar teoria e prática no contexto escolar e de sala de aula. Dessa forma, o profissional em formação tem a oportunidade de discutir as questões relacionadas ao contexto de sua formação conforme afirmam Barreiro e Gebran (2006, p.28).

[...] [A] formação dos professores deve pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer dos estágios que discutam o contexto da formação e da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação docente e a identidade do professor.

Ao reorganizarem os significados sócio-históricos e culturais arraigados na sociedade os sujeitos e os grupos sociais – como os professores, por exemplo – encontram os elementos necessários para a construção da sua identidade tanto pessoal quanto profissional. Nas palavras de Barreiro e Gerbran (2006, p. 29) “o estágio constitui-se em espaço para se trabalhar com as representações dos formandos acerca do papel do professor e dos alunos” o que possibilita uma melhor compreensão daquilo que se faz presente na prática profissional, para que eles possam ampliar suas análises, a fim de perceberem que o trabalho do professor transcende a sala de aula atingindo uma dimensão maior que corresponde à atuação social do docente.

A formação de um sujeito pressupõe experiências diversas, trocas mútuas, interações, aprendizagens múltiplas e as mais variadas formas de relações, pois ninguém se forma por si mesmo, é na relação social com o outro que as identidades vão se construindo. Conforme idéias de Capdeville (1995, p. 32) “a identidade resulta da interação com o outro e das representações que o próprio ‘eu’ tem sobre si mesmo”, ou seja, a formação identitária do indivíduo não se dá no vazio, depende do estabelecimento de relações com o outro e com o meio.

Nessa perspectiva, encontra-se também o estudante da graduação que, em meio ao contexto educacional, observa, analisa e experimenta inúmeras situações que

contribuem para a formação de sua identidade profissional. Tais situações propiciam ao professor em formação momentos para reflexão da condição de ser professor, o que irá contribuir para a efetivação desta identidade.

Nas palavras de Guimarães (2010), espera-se dos cursos de formação inicial de professores contribuições para a construção da identidade profissional desse indivíduo em formação.

Identidade profissional, além de relacionada a aspectos objetivos (formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em relação a uma profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência (GUIMARÃES, 2010, p. 59).

Para o teórico em questão, a identidade profissional possui um caráter de permanente construção uma vez que o professor em formação também se encontra em estado permanente de desenvolvimento e revisão dos saberes profissionais, além de envolver as disposições profissionais do docente diante daquilo que a profissão oferece ou nega, o que é apresentado ao graduando através do Estágio Curricular Obrigatório que expõe a ele a realidade da profissão com a qual irá lidar. Ao entrar em contato com o dia a dia da escola campo, mesmo que dentro de um tempo limitado, o professor em formação passa a ter condições de discutir e analisar a realidade escolar de maneira mais concreta e menos idealizada, sendo possível se posicionar de forma mais crítica em relação à profissão docente. Dessa forma, as situações concretas do processo de ensino-aprendizagem encontradas pelo estagiário no seu futuro campo de atuação representam também a visão política dos professores que segundo Shiroma e Evangelista (2003; 2004) está diretamente relacionada com o horizonte das reformas políticas educacionais que visam a solução de problemas não só educacionais bem como econômicos e políticos.

Dessa forma a noção de identidade profissional se filia à ideia de inacabamento e fragmentação, justificada pelo fato de que o mundo é percebido pelo indivíduo num quadro de transformações e mudanças contínuas. Tais transformações estão ligadas “às mudanças institucionais, mudanças nas relações profissionais, a novas normas e identidades profissionais” (LEAL, 2006, p. 213). Assim, para tratar a questão da formação identitária do ser professor devo considerar, dentre outros, o contexto gerador

dessa profissão, o qual está propenso a inúmeras mudanças e transformações de caráter variado.

2.4.2 *Gênero discursivo*

A noção de gênero que trago para este estudo parte, inicialmente, da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. Para tanto considero os estudos mais relevantes do autor, os quais fazem referência a esse assunto. Em seus estudos o autor procura refletir sobre a questão dos gêneros discursivos e afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2006, p. 262, grifo do autor).

Na concepção bakhtiniana a noção de gêneros aparece inserida no seio das relações sociais e produzida nas diferentes situações de interação verbal das distintas esferas da comunicação social, desde as esferas da comunicação cotidiana até aquelas mais elaboradas, como a artística, a científica, dentre outras. Ainda nessa concepção os gêneros são considerados como formas discursivas que se distinguem de outros gêneros pertencentes a outras esferas sociais e ideológicas, mas que mantêm com eles a mesma natureza verbal – natureza esta sócio-ideológica e dialógica. Tal natureza dos gêneros se fundamenta na ideia de que todo e qualquer gênero se encontra dentro de um contexto social em que emanam diferentes ideologias, como também pelo fato de que eles mantêm entre si uma relação de diálogo com os outros enunciados produzidos dentro de um dado gênero.

Todo enunciado já nasce como resposta a outros enunciados já produzidos antes dele e está orientado para a reação-resposta ativa do(s) interlocutor(es) da interação. Esse movimento relaciona gêneros, ou seja, joga um dentro do outro; é um trabalho dialógico e responsivo que permite a renovação dos gêneros, uma vez que força os enunciados a participarem de novas atividades humanas e atribuírem-lhes sentido.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; [...]. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2006, p. 266).

Cada esfera da atividade humana elabora e emprega os gêneros específicos daquele domínio discursivo, de acordo com suas funções e condições de produção desses gêneros. Os enunciados produzidos num dado domínio discursivo serão materializados através de gêneros específicos que atendam à determinada situação comunicativa, como por exemplo, no domínio jurídico, jornalístico ou religioso em que os enunciados estão vinculados às situações comunicativas típicas de cada um desses domínios.

Em síntese, a noção de gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana pode ser entendida como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas mais diversas atividades humanas e caracterizados por uma estrutura mais ou menos estável. O que explica o caráter “relativamente estável” dos gêneros é a possibilidade deles sofrerem atualizações e modificações a fim de atender às demandas sociais num dado momento histórico em que se encontram inseridos. Para Bakhtin (2006) os gêneros possuem características próprias que diferenciam e demarcam os enunciados, ou seja, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2006, p. 282, grifo do autor).

Os gêneros do discurso são formas que organizam os enunciados, uma vez que os discursos são moldados em uma dada forma de gênero. Dessa forma, é possível reconhecer o discurso proferido pelo outro e prever sua extensão e sua estrutura composicional. Desde o início das primeiras palavras já é possível se reconhecer o gênero através do qual o enunciado alheio está se manifestando, seja na forma oral ou escrita (BAKHTIN, 2006). Dessa forma é possível saber quem fala e para quem fala a partir do gênero discursivo utilizado. São infinitas a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 262), uma vez que eles vão crescendo e se diferenciando da mesma forma com que se desenvolvem e torna mais complexo um determinado campo de atividade humana.

Para Bakhtin (2006) existem dois tipos de gêneros, a saber: os chamados gêneros primários, que correspondem às formas simples de enunciados como o diálogo cotidiano, o bilhete, a carta, por exemplo. São formas que integram os gêneros complexos ao se transformarem, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta. Os simples estão relacionados às situações comunicativas do cotidiano, são formas

espontâneas, informais e imediatas. Ao passo que os secundários são mais elaborados e “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2006, p, 263), por isso, tais gêneros são predominantemente escritos, como por exemplo, os textos científicos, o romance, dentre outros.

Tanto os gêneros primários quanto os secundários apresentam a mesma essência por estarem diretamente ligados aos enunciados verbais, porém o que os diferencia é o nível de complexidade que cada um apresenta. De acordo com Bakhtin (2006) é extremamente “grande e essencial” a diferença entre os gêneros primários e os secundários, no entanto, ambos apresentam três dimensões constitutivas que são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático compreende o assunto de que o enunciado trata, o qual se concretiza através dos gêneros; ele abrange as diferentes atribuições de sentido e os recortes temáticos possíveis para um dado gênero. O estilo corresponde às questões de seleção linguística realizadas pelo sujeito, como a seleção vocabular, estrutura frasal, dentre outros. Trata-se de um elemento expressivo. E, por fim, a construção composicional que se refere aos elementos textuais, discursivos e semióticos que compõem o enunciado. Essas três dimensões dos gêneros discursivos, mesmo sendo perceptíveis separadamente, se mobilizam dentro do gênero de forma dialógica, pois “por mais monológico que seja o enunciado [...], por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão” (BAKHTIN, 2006, p. 298). Também são dimensões que se apresentam de forma inter-relacionadas dentro do gênero discursivo.

Nessa concepção de gêneros do discurso podemos entender que a produção e recepção dos enunciados se dão dentro de um determinado contexto situado num dado momento sócio-histórico de produção, sendo, portanto ideologicamente constituídos. Dessa maneira, os gêneros do discurso podem ser pensados como formas de organização dos enunciados dentro de uma determinada esfera da comunicação humana, o que lhe permite estar em constante transformação, sempre se adaptando às condições de produção, ou seja, ao contexto sócio-histórico e cultural de sua produção.

Tendo em vista que o objeto de análise focado nesta pesquisa são os Relatórios de Estágio teço algumas considerações a seguir sobre o gênero relatório com o objetivo de compreender características peculiares que definem o relatório.

2.4.3 Relatório

Em todos os campos ou esferas de atividades humanas são produzidos textos narrativos, descritivos, argumentativos, injuntivos ou expositivos, os quais se materializam em forma de gêneros. Portanto, a maioria dos autores que tratam desse assunto considera a língua como atividade social, histórica e cognitiva de natureza funcional e interativa. Nesse contexto, Marcuschi (2005) considera a constituição dos gêneros textuais enquanto ações sócio-discursivas que agem sobre o mundo e, com isso, o descreve, constituindo-o de algum modo.

Na realidade das práticas sociais cotidianas circulam inúmeros gêneros textuais das mais diversos agrupamentos definidos pelo domínio social de comunicação privilegiado. Dentre esses gêneros textuais em circulação presentes no contexto social das pessoas estão os da ordem do relatar tanto os orais quanto os escritos, tais como relatos de experiências vividas, diários íntimos, diários de viagens, notícias e biografias. Esses gêneros estão “ligados ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (ROJO, 1999, p. 4).

De acordo com as concepções de Marcuschi, os inúmeros gêneros textuais pertencem a uma das cinco tipologias textuais descritas pelo autor: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Considerando o caráter de relato construído a partir de sequências narrativas apresentado pelo relatório esse gênero pertence, predominantemente, à tipologia expositiva tendo em vista que a exposição constitui sua base textual. Um elemento central na organização dos textos expositivos é o predomínio de sequências analíticas ou explicitamente explicativas.

Silva (2008, p. 8) fala do relato reflexivo dizendo que se trata de um “gênero textual utilizado para potencializar a reflexão dos professores em formação”, utilizado no período de observação de aula – em que é feita a reflexão sobre a prática pedagógica do professor da escola-campo e no período de regência – em que o estagiário tece reflexões sobre sua própria prática docente.

A pesquisa de Melo (2011, p. 11) trata do Relatório de Estágio enquanto “textos narrativo-argumentativos que nos permitem compreender as representações sociais sobre os próprios produtores do gênero. São documentos produzidos nas práticas discursivas acadêmicas, as quais podem orientar a prática do futuro profissional do ensino”. Dessa forma, quando mobilizados para o registro das atividades desenvolvidas

nas disciplinas de Estágio os relatórios mostram uma configuração específica para essa prática de linguagem na esfera de atividade humana na qual se encontra inserido.

Ao produzir os relatos constitutivos dos Relatórios de Estágio o estagiário tem a possibilidade de registrar suas impressões sobre as observações realizadas e as situações problema encontradas no contexto escolar. Isso promove reflexões sobre a prática pedagógica o que pode contribuir para a construção da identidade profissional desse aluno em formação.

Bakhtin (2006) ao se referir a gênero aponta para três elementos que o constitui: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temas que podem ser abordados por um gênero, que no caso dos Relatórios de Estágio correspondem às temáticas que envolvem a questão da formação inicial do professor. Trata-se dos conhecimentos que o futuro docente adquire ao longo do processo de sua formação, tanto no espaço acadêmico quanto no Estágio. O estilo corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo estagiário na produção dos textos que compõem o Relatório. Predominantemente o gênero em estudo utiliza-se da linguagem verbal culta e formal para a produção dos textos constitutivos do gênero em estudo. A construção composicional, por sua vez, diz respeito à estruturação geral interna do enunciado, que nos Relatórios de Estágio se apresenta dividida em duas partes principais. Na primeira parte é apresentado um texto narrativo-argumentativo subdividido em outras partes como a introdução, os relatos de aulas observadas e regidas, as considerações finais, por exemplo. Numa segunda parte são apresentados os anexos, com os planos de aulas, exercícios didáticos propostos para o ensino básico, dentre outros.

Foi importante lançar mão da teoria apresentada neste capítulo no que se refere às concepções de língua, linguagem e práticas de ensino, formação inicial de professores, concepções de Estágio, bem como identidade, gênero, e tantos outros aspectos para que possa realizar a análise proposta no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado pra mudar as coisas para melhor (Schön, 2000, p. 34).

O espaço atribuído ao desenvolvimento do Estágio no curso de Letras configura-se num ambiente que desencadeia reflexões sobre a profissão docente. A epígrafe acima atesta para o fato de que novas ações são o resultado de reflexões anteriores sobre os fenômenos observados, contribuindo para a compreensão acerca deles. Dessa forma, os Relatórios de Estágio são resultantes do contato do estagiário com a profissão docente proporcionado pelas atividades de Estágio que são desenvolvidas no contexto das escolas-campo.

Como o produto das disciplinas de Estágio I, II, III e IV do curso de Letras – habilitação em português da FL/UFG corresponde à produção do gênero Relatório de Estágio, e que compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa, faz-se necessário compreender como tais documentos se caracterizam, a fim de melhor compreender esse gênero textual. Trata-se de um texto em que os estagiários produzem com o objetivo de repensar, de maneira crítica, o trabalho docente que observam ou desenvolvem nas escolas-campo, podendo contribuir para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, neste capítulo apresento a caracterização desses Relatórios de Estágio, procurando descrever cada um dos Estágios com o objetivo de compreender como eles funcionam nesta instituição. Também apresento e descrevo as categorias de análise, bem como a análise dos dados a fim de responder as perguntas desta pesquisa.

Como mencionado no item que trata da metodologia, o *corpus* desta pesquisa é constituído por quarenta e três Relatórios de Estágio, contemplando os quatro Estágios do curso em foco. Esses quarenta e três Relatórios contemplaram as categorias de análise que elegi neste estudo, as quais foram construídas a partir da leitura dos Relatórios que formam o *corpus* deste estudo, sendo eleitos os registros que tiveram maior recorrência nos documentos lidos. Assim, os sujeitos desta pesquisa são os alunos

do curso de Letras – Português da FL/UFG, autores dos registros produzidos nos Relatórios de Estágio e os três professores de Estágio entrevistados, ambos identificados por meio de números apresentados na parte de metodologia desta dissertação.

Para melhor compreensão dos resultados, utilizo como metodologia o seguinte: a) primeiramente apresento as categorias de análise, procurando esclarecer em que consiste cada uma delas; b) em seguida, as separo em subitens para proceder com a análise dos dados conforme cada categoria; c) e, por último, apresento a análise estabelecendo um diálogo entre os registros encontrados nos Relatórios de Estágio e os aportes teóricos que mobilizo para este estudo. Ao proceder com a análise trago para o texto recortes dos Relatórios de Estágio para exemplificar minhas discussões fundamentando com os referências teóricos por meio de citações. Dessa forma, utilizo como método de investigação a perspectiva histórico-dialética de base marxista que segundo Gamboa (1991) leva em conta uma visão crítica da realidade tendo em vista que fatos e circunstâncias são passíveis de mudanças e que a teoria e a prática são inseparáveis. Trata-se, portanto, de realizar uma análise e compreensão da realidade de maneira mais abrangente.

3.1 Caracterização dos Relatórios de Estágio

Para compreender como são elaborados os Relatórios de Estágio analisados nesta dissertação faço a distinção entre os Relatórios produzidos nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV. Essa distinção é necessária nesta pesquisa para entender as características peculiares dos documentos escritos em cada um dos Estágios.

Os Relatórios analisados aqui se configuram em documentos apresentados pelo estagiário aos professores ao final de cada uma das disciplinas de Estágio. Eles se caracterizam por apresentarem relatos das atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio nas escolas-campo, como também na Faculdade, em cumprimento ao número de horas exigidas pela legislação de Estágio da FL/UFG e distribuídas conforme estabelece o programa de cada uma dessas disciplinas.

As produções escritas dos Relatórios de Estágio se configuram em um momento específico da formação inicial do estudante de Letras da FL/UFG possibilitando o desencadeamento de reflexões que podem contribuir com a constituição identitária desse futuro professor. Eles funcionam como um espaço de registro das experiências e vivências do estagiário com as situações do contexto escolar, o que pode

possibilita pensar sobre a prática pedagógica a partir do que observa sobre outros professores, sobre os alunos, o contexto escolar como um todo, como também sobre sua própria prática. Ao registrar, o estagiário rememora, ressignifica e reconstrói eventos que lhe foram significativos durante o desenvolvimento das atividades de Estágio contribuindo para que práticas antigas possam ser repensadas e renovadas ao serem confrontadas com as novas concepções advindas das diferentes literaturas estudadas no contexto acadêmico.

Segundo alguns estudiosos dos gêneros, como Bronckart, por exemplo, as fronteiras que separam certos gêneros discursivos é muito sutil como pode ser observado em relação aos Relatórios de Estágio e gêneros como o diário pessoal e a autobiografia, por exemplo. Os diários pessoais assim como os Relatórios de Estágio são gêneros em que os sujeitos travam uma interação consigo mesmo e com outros interlocutores. Ao produzirem esses gêneros os sujeitos instauram uma interação que pode possibilitar aos indivíduos compreenderem eventos relativos à sua vida pessoal como também profissional. Tais gêneros possibilitam a reflexão, por isso, no caso do gênero Relatório de Estágio essa compreensão se traduz em possibilidade para o estagiário refletir sobre a prática docente e seu papel enquanto professor, fortalecendo a construção e o fortalecimento da identidade profissional como também o desenvolvimento de convicções em relação à profissão. Nos trechos a seguir, retirados dos Relatórios de Estágio mobilizados neste estudo, é possível identificar marcas que se configuram em reflexões dos estagiários sobre a formação docente e o ser professor. Registrar significa pensar sobre a profissão e mobilizar conhecimentos que auxiliem na preparação para a vida profissional.

[1] Espera-se que as experiências aqui descritas contribuam para a formação profissional de nós, estagiários, futuros professores de Língua Portuguesa, de modo que possamos nos destacar dentro da sala de aula, fazendo a diferença nas turmas pelas quais passarmos, bem como no sistema educacional (Aluno 3, Estágio III, 2011).

[2] Além da descrição dos fatos, este relatório apresentará também uma análise crítica-reflexiva de cada aula em que achei pertinente comentar de acordo com a minha visão sobre a prática docente. [...]. Espero com este trabalho estar contribuindo tanto com a minha formação docente, refletindo sobre o que vivenciei em sala de aula durante esse semestre, como a quem possa interessar (Aluno 1, Estágio II, 2011).

Os exemplos 1 e 2 evidenciam que o Relatório de Estágio se caracteriza por se tratar de um gênero textual que possibilita ao estagiário relatar suas experiências e expectativas a cerca da profissão docente. Fica evidente que o estagiário interage com o vivido nas atividades de Estágio estabelecendo reflexões que lhe permite pensar sobre a prática docente, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, tanto o espaço do Estágio desenvolvido nas escolas-campo e na FL/UFG quanto a construção dos Relatórios tomam uma dimensão formadora capaz de abrir espaço para a apreensão da realidade e da vida e do trabalho do professor na sociedade. Os saberes da formação profissional docente partem também da apreensão de que o estudante de Letras faz da realidade sócio-histórica e cultural do campo educacional, por isso os Relatórios como produto dos Estágios se configuram em espaços de dizeres dos estagiários em confronto com a realidade que cerca sua futura profissão. De acordo com Tardif (2011) o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele lhe atribui. Isso aponta para o fato de que o estagiário, enquanto professor em formação, também atribui significados às suas ações no Estágio e as registra nos Relatórios de maneira que lhe possibilite refletir a partir de questões observadas e/ou vivenciadas que possa se convergir em perspectivas futuras para esse profissional.

De acordo com as três entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de Estágio, os estagiários cumprem com quatro horas semanais realizando atividades nas escolas-campo, sendo que as demais horas são destinadas para as atividades desenvolvidas na Faculdade, tais como: análise e discussão sobre a realidade observada e vivenciada no contexto escolar; elaboração dos projetos de intervenção; preparação de aulas para regência; estudo de teorias que possam auxiliar os estagiários nas atividades de campo, por exemplo. Essa maneira de realização do Estágio permite ao professor em formação não só estar em contato com o cotidiano escolar como também analisar, discutir e refletir sobre as situações com as quais se depara nas escolas-campo juntamente com os professores orientadores – mais experientes – e os colegas estagiários, possibilitando-lhe aprender na interação com o outro.

Dessa forma, os estagiários entram em contato com a realidade escolar, observam, atuam e, posteriormente, discutem nas salas de aula da FL/UFG nas disciplinas de Estágio I, II, III e IV as questões trazidas das escolas-campo como também as confrontam com as teorias estudadas. Os professores orientadores de Estágio são responsáveis por orientarem os estagiários tanto nas atividades a serem

desenvolvidas nas escolas-campo quanto na elaboração dos Relatórios de Estágio. Como o *corpus* de análise desta pesquisa é composto por Relatórios de Estágio I, II, III e IV, faço a seguir a descrição deles para compreender como são elaborados e que objetivos são previstos para cada um desses Relatórios.

3.1.1 Estágio I e II

Apresento neste item a descrição dos Relatórios de Estágio I e II, pois verifiquei nos dados analisados que os documentos produzidos nessas duas disciplinas são o resultado das atividades desenvolvidas nesses Estágios, que correspondem à observação da escola-campo e de aulas. De acordo com o Regimento de Estágio da Faculdade de Letras¹⁹, na parte que trata do produto dos Estágios, está previsto que na disciplina de Estágio I e II os alunos do curso devem produzir e apresentar ao final da disciplina um relatório, artigo ou ensaio crítico-reflexivo sobre a vivência da prática docente na escola. Como nesta pesquisa foco o gênero Relatório de Estágio, analiso os trabalhos produzidos pelos Estágios I e II que foram elaborados nesse gênero.

O Regimento estabelece também que uma das atividades desses dois Estágios corresponde às observações realizadas no contexto escolar com o objetivo de propiciar ao aluno da licenciatura o contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem o professor e o aluno. De acordo com os professores entrevistados a primeira parte das atividades de observação ocorre durante o Estágio I que é o momento do primeiro contato do estagiário com as escolas-campo e, conseqüentemente, com o contexto escolar enquanto lugar de atuação do professor em formação. De acordo com um professor entrevistado no Estágio I os alunos se encontram em fase de conhecimento da realidade escolar, pois eles estão iniciando no Estágio, conforme afirma o entrevistado ao dizer que “*No I eles estão iniciando o Estágio então eles não tem ainda muita ... muita percepção do que é a coisa não, mas eles se esforçam pra fazer a observação*” (Professor 1). Para esse professor, no Estágio II os alunos já têm uma visão bem melhor do que seja a prática pedagógica e que em ambos, além das observações, os estagiários devem propor um projeto de ação. Para a realização dessa atividade o estagiário deve solicitar ao professor supervisor que lhe ceda uma, duas ou três aulas para que ele possa aplicar esse projeto. Esse projeto é

¹⁹ O Regimento do Estágio da Faculdade de Letras que consultei consta do Projeto Pedagógico do Curso, no Anexo I, na página 287.

uma iniciativa que deve partir do estagiário que escolhe o que e como vai trabalhar com os alunos de uma das salas que foram observadas por ele. O professor entrevistado afirma ainda que os estagiários também registram nos Relatórios de Estágio I e II o resultado do projeto de ação desenvolvido por eles: como aconteceu e qual foi a importância daquele projeto de ação. Em um dos Relatórios analisados o estagiário relata que aplicou seu projeto de ação em uma aula e a proposta era para os alunos criarem personagens e diálogos sobre o que eles achavam das aulas de português. O resultado da aplicação do projeto é descrito pelo estagiário da seguinte forma:

O resultado foi muito bom, os alunos se interessaram pelo tema e pelo fato de terem que desenhar [...]. Mesmo os que não sabiam desenhar se mostraram interessados e fizeram ao menos um pequeno desenho com uma narrativa (Aluno 13, Estágio I, 2011).

Isso mostra que o professor em formação, ainda no início do Estágio, sem muito conhecimento da profissão como afirmou o professor entrevistado, já consegue elaborar e executar uma aula, com objetivos traçados e ainda consegue perceber o resultado que a atividade produziu. Considero esse relato extremamente importante para a formação desse profissional, uma vez que desde o início, o Estágio pode contribuir com reflexões para a formação docente, partindo das atividades desenvolvidas nas escolas-campo, sejam elas de observação ou de ação. Dessa forma, os Estágios I e II possibilitam um conhecimento de bases mais epistemológicas, pois os estagiários ao desenvolverem as atividades de observação, por exemplo, eles realizam um tipo de investigação sobre a prática docente, para então extrair dela as considerações que se revelaram mais significativas e necessárias a seus objetivos do momento ou do futuro. Nesses dois Estágios a ideia é de que o estagiário tenha a possibilidade de entender o que é ser professor, como funciona a escola e a sala de aula, quais são as tendências pedagógicas que os professores adotam para sua prática pedagógica, a concepção de ensinar e aprender, por exemplo.

Os quinze Relatórios de Estágio I e II analisados, por meio de leitura e busca por indícios que pudessem configurar-se em reflexões do estagiário sobre o fazer docente mostram que os estagiários são orientados para observarem a escola-campo em seus aspectos físicos e pedagógicos, conforme informaram os professores entrevistados. Nos documentos analisados verifiquei que os estagiários observaram tanto aulas de Língua Portuguesa, quanto de outras disciplinas. Constam nos Relatórios observações

de aulas de Português, Inglês, Física, Filosofia, Geografia, Biologia e História em diferentes séries e turmas. Essa estratégia foi usada pelos professores do Estágio I e II para que o professor em formação possa conhecer a realidade de outras disciplinas tendo a possibilidade de confrontar a realidade do ensino de português com outras áreas do conhecimento, conforme informou dois dos professores entrevistados ao serem perguntados sobre o motivo dos estagiários observarem não só aulas de Língua Portuguesa uma vez que a habilitação do curso é para essa disciplina. De acordo com os professores essa estratégia é adotada pelo seguinte:

essa estratégia é adotada por nós professores de Estágio para que os alunos tenham a possibilidade de ver como se ensina outras disciplinas, e [...] não só o português, até mesmo pra que eles possam analisar como se ensina Geografia, Física, Química, Filosofia e relacionar isso com o ensino de português. É uma possibilidade pra eles pensarem o ensino de português confrontado com as outras disciplinas (Professor 3).

eles observam aulas de outras disciplinas para poderem entender o que é ser professor de Língua Portuguesa, porque todos eles lidam com a linguagem também, mas a linguagem é problematizada na disciplina de Língua Portuguesa, mas os outros professores usam a linguagem para trabalhar os conhecimentos específicos de outras áreas. Ser professor de modo geral é uma coisa e ser professor de Língua Portuguesa será que tem diferença? (Professor 2).

Observar a ação do professor de outra área, sua metodologia de ensino, seus objetivos, o contato do aluno com outros conteúdos, tudo isso permite ao estagiário ter uma visão mais abrangente do que é ser professor de Língua Portuguesa, uma vez que é por meio dela que se ensina os demais conhecimentos de outras áreas. Acredito que ao analisar as observações realizadas nas diferentes disciplinas inclusive em Língua Portuguesa o professor em formação tem a possibilidade de realizar comparações que podem levar a reflexões que podem contribuir para ele pensar sobre o fazer pedagógico do professor de português, ajudando na constituição de sua identidade profissional, o que será melhor discutido mais adiante, durante as análises por categorias.

Em relação à estrutura dos Relatórios de Estágio analisados eles apresentam as seguintes partes: capa, folha de rosto, resumo²⁰, introdução, os relatos das aulas assistidas pelo estagiário – registrados em ordem da data em que foram assistidas as

²⁰ Essa parte não aparece em todos os Relatórios de Estágio I analisados. Acredito que esse fato ocorreu por conta das orientações do professor orientador de Estágio quanto à estrutura para elaboração desse documento, havendo algumas diferenças em relação às partes que o compõem, uma vez que são professores orientadores diferentes para cada turma.

aulas, considerações finais e referências. Não fora mencionada, nos Relatórios analisados e nem nas entrevistas, a quantidade de aulas assistidas pelos estagiários nas escolas-campo. Contudo, de acordo com o Regulamento de Estágio da Faculdade de Letras, contido no Projeto Pedagógico do Curso, a carga horária total por semestre para o Estágio I e II é de noventa e seis horas/aulas, perfazendo um total de seis aulas semanais. Ainda conforme o artigo 5º desse Regulamento, em seu parágrafo único, do total das horas de cada disciplina de Estágio, quatro horas semanais devem ser efetivadas nas escolas-campo. Dessa forma, da carga horária total do semestre, são destinadas para as aulas práticas realizadas nas escolas-campo sessenta e quatro horas e trinta e duas teóricas, realizadas nas salas de aula da FL/UFG.

A ementa da disciplina Estágio I possibilita ao professor em formação conhecer as diferentes concepções de linguagem e ensino, o espaço da sala de aula como lugar de ensino-aprendizagem, também que ele deva conhecer algumas tarefas docentes tais como: planejar, executar e avaliar. Além disso, o estagiário deve conhecer a história da disciplina de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro e também o uso das tecnologias na educação²¹. Conforme pude verificar por meio da leitura da ementa como também da análise dos Relatórios de Estágio, esse primeiro momento do Estágio se encontra voltado para uma apreensão da realidade escolar e do ensino da Língua Portuguesa numa visão mais geral do processo de ensino-aprendizagem e seus aspectos. Na disciplina Estágio II a ementa contempla aspectos do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que permite ao estagiário complementar sua compreensão a respeito de ser professor de português. Nesse Estágio os professores em formação devem conhecer o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental de segunda fase, seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, como também devem analisar e elaborar material didático²². O previsto pelas ementas pode proporcionar ao estagiário o desenvolvimento de atividades nas escolas-campo que fazem parte do dia a dia da profissão docente, direcionando o estagiário rumo à compreensão e apreensão da docência, mesmo que isso se dê em níveis diferentes para o estagiário, uma vez que muitos outros elementos estão envolvidos nesse processo de formação do professor.

²¹ A ementa do Estágio I consta do Projeto Pedagógico do Curso, no Anexo D, na página 93.

²² Conforme a ementa do Estágio II que consta do Projeto Pedagógico do Curso, no Anexo D na página 94.

3.1.2 Estágio III

Para compreender as características dos Relatórios de Estágio III analisados neste estudo, faço uma descrição desses documentos elaborados pelos estagiários ao final da disciplina de Estágio III. Para esse Estágio são destinadas uma carga horária semestral total de noventa e seis horas, distribuídas em sessenta e quatro horas para as atividades realizadas nas escolas-campo e trinta e duas para as aulas teóricas na FL/UFG.

De acordo com o Regulamento de Estágio da Faculdade de Letras, em seu artigo 9º, o produto do Estágio III deverá incluir um projeto de pesquisa a ser desenvolvido e concluído no Estágio IV. Este artigo complementa em seu parágrafo único, artigo 11º, que o aluno deverá,

[...] a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005, não paginado).

Diante de tais determinações os Relatórios de Estágio III analisados apresentam os relatos de observação e regência de aulas com o objetivo de preparar o projeto de intervenção a ser elaborado e executado no Estágio IV, como mostra a declaração a seguir registrada em um Relatório de Estágio: *no início do semestre conversamos com a professora e nos foi questionado qual seria o nosso projeto desenvolvido no próximo e último semestre [...] (Aluno 1, Estágio III, 2011)*. Um dos professores entrevistados também informa sobre essa atividade realizada no Estágio III como ilustrado a seguir:

Cada Estágio gera um produto, que pode ser um artigo, que pode ser um projeto. Eu vou falar pelo Estágio III e IV que eu tenho experiência aqui. No III nós fazemos um projeto e intervenção ou um projeto didático como se queira dizer, no Estágio III. Agora num inicia entre aspas a aplicação desse projeto ainda no Estágio III lá na escola campo, e a ideia é que no Estágio IV ele retome esse projeto e realmente faça a intervenção em sala de aula [...] (Professor 2).

De acordo com os Relatórios analisados as atividades de observação e regência de aulas, bem como o desenvolvimento de oficinas e a correção de textos tem como

principal objetivo que o estagiário faça o levantamento dos principais problemas de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa diagnosticados nas escolas-campo. Após ser feito esse levantamento os professores em formação discutem juntamente com os professores orientadores e os professores supervisores os melhores conteúdos e estratégias a serem trabalhadas nos projetos de intervenção os quais são elaborados e executados no Estágio IV, conforme determina o Regimento de Estágio da Faculdade de Letras.

A estrutura dos Relatórios de Estágio III em estudo é composta pelas seguintes partes: capa; resumo (presente somente em alguns); folha de rosto; sumário; apresentação; relatos das observações de aulas nas escolas-campo; relatos das regências de aulas nas escolas-campo; considerações finais; referências, sendo semelhantes quanto sua organização interna.

Ao ler os dezoito Relatórios de Estágio III que analisei, percebi que os relatos que os compõem – tanto os de observação e regência de aulas quanto os de realização de oficinas e correção de textos – mostram que o estagiário assume uma postura mais crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a profissão docente. Ao longo dos relatos o professor em formação vai registrando suas impressões sobre a apreensão que faz da realidade escolar e, conseqüentemente, da profissão docente, mesmo que não seja de maneira clara e explícita, foi possível perceber que no Estágio III os estagiários apresentam, em seus Relatórios, reflexões sobre a profissão de forma mais evidenciada, uma vez que eles já se encontram com mais experiência em relação ao processo de Estágio conforme informado pelos professores entrevistados.

Dessa forma, fica evidenciado que a gradação propiciada pelos Estágios é possível de ser verificada tanto por meio dos Relatórios produzidos pelos estagiários e das entrevistas realizadas com os professores de Estágio quanto por meio das ementas dessas disciplinas como também do produto exigido em cada um desses Estágios. No Estágio III a proposta da ementa avança um pouco mais em relação aos conhecimentos que os estagiários devem adquirir ao prever que eles devem focar no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, bem como na análise e elaboração de materiais didáticos desse nível de ensino²³.

Dessa forma, acredito que o Estágio cumpre com sua função de agente desencadeador de reflexões ao proporcionar ao estagiário o desenvolvimento de

²³ Conforme a ementa do Estágio III que consta do Projeto Pedagógico do Curso, no Anexo D na página 94.

atividades em que ele se envolva de alguma maneira com ações norteadoras da profissão por meio de observações, regências, aplicação de oficinas, correções, análise de documentos da escola, dentre outras atividades solicitadas pelo Estágio. Assim, o Estágio se configura num espaço que propicia ao estagiário refletir sobre uma dada ação seja dele ou de outros professores.

[...] [A] reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000, p. 35).

Refletir na ação, no contexto dessa análise, significa que o professor em formação em contato com a prática pedagógica observa-a, analisa-a e questiona-a na tentativa de compreendê-la e apreende-la para então ir construindo sua identidade profissional docente. Isso fica evidenciado nos exemplos a seguir transcrito de dois Relatórios de Estágio analisados.

- [3] O professor teve uma desenvoltura admirável nesta aula envolvendo os alunos e convidando-os a participar da aula. [...] Foi ótima a aula, o professor soube conduzir a aula com sabedoria e domínio da sala. Não exigiu nenhum comportamento “sentado-calado” sem ser agressivo ou arrogante (Aluno 6, Estágio I, 2011).
- [4] A professora de Língua Portuguesa apresenta uma grande preocupação em tratar a leitura com os seus alunos. Por isso, a Literatura tem um espaço referencial em suas aulas ministradas. Ou seja, nota-se uma motivação em fazer com que os alunos leiam, desde os clássicos como os Lisistrata, de Aristófanes até um material diversificado – escolha livre realizada pelos próprios alunos. Nota-se aí a professora como mediadora do conhecimento, ao mesmo tempo em que seleciona trechos para trabalhar com seus alunos também os deixa escolherem uma obra qualquer para realizar a leitura. Essa atividade contribui para a formação do gosto literário (Aluno 2, Estágio III, 2011).

Por meio dos exemplos 3 e 4 percebo que as reflexões dos estagiários estão voltadas para as ações que envolvem a prática pedagógica contribuindo para que eles possam retomar os conhecimentos adquiridos com as teorias e associá-los aos eventos de sala de aula, sendo capazes de identificar e selecionar as práticas que deverão nortear

seu trabalho futuro enquanto professor. Nesse sentido, os relatos se configuram em dizeres dos professores em formação sobre o que é ser professor a partir de reflexões propiciadas pela ação.

3.1.3 Estágio IV

Como prevê o artigo 9º do Regimento de Estágio da Faculdade de Letras, é no Estágio IV que os professores em formação irão aplicar o projeto de intervenção que elaboraram no Estágio III. Esse projeto se originou a partir da pesquisa realizada em forma de observação e regência de aulas, desenvolvimento de oficinas e correção de textos com o objetivo de diagnosticar problemas em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Após a realização da pesquisa o estagiário juntamente com os professores supervisores e orientadores de Estágio selecionam os conteúdos e metodologias a serem propostos no projeto e o elaboram no Estágio III, mas é no Estágio IV que os estagiários o retomam e o aplicam em sala de aula.

Conforme previsto pelo artigo 10º do Regimento de Estágio da Faculdade de Letras o Relatório Final de Estágio é o produto do Estágio IV e deverá ser considerado como o Trabalho de Conclusão de Curso exigido para o grau de Licenciado, todavia, na FL/UFG o produto que os alunos apresentam no final desse Estágio corresponde a um artigo científico, justamente pelo fato do Trabalho de Conclusão de Curso estar integrado ao Estágio. As informações a respeito desse procedimento foram fornecidas por dois dos professores entrevistados. Diante disso, neste estudo analiso esses documentos, uma vez que são elaborados a partir das reflexões dos estagiários sobre a aplicação do projeto de intervenção como afirma um professor entrevistado ao dizer que “a ideia é de que ele comece o projeto de intervenção no Estágio III e a aplicação dele se dá totalmente no Estágio IV [...] depois o aluno faz um TCC que está atrelado ao Estágio IV [...] aí o que acontece, o aluno faz uma reflexão e isso vira um artigo” (Professor 2).

Dessa forma, os dez Relatórios de Estágio IV analisados se apresentam na forma de artigo científico em que os alunos de Letras relatam informações a respeito da pesquisa que realizaram nas escolas-campo sobre o ensino-aprendizagem de português. Essas informações se encontram diluídas ao longo do texto desse artigo, porém é mais explicitada na parte de introdução e nas considerações finais. Observei que esse texto propicia a reflexão do estagiário na medida em que vai sendo construído e os resultados

da aplicação do projeto de intervenção vão sendo apresentados como estratégia para justificar a elaboração do artigo. Desse modo, o professor em formação tem a possibilidade de estabelecer relações da teoria com a prática, fazer comparações e chegar a conclusões sobre os resultados alcançados. Esse texto segue as normas de elaboração do gênero e apresenta os seguintes elementos: capa, folha de rosto, epígrafe, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento (subdividido em tópicos), considerações finais e referências.

Ao ler a ementa desse Estágio constatei que a mesma prevê que se realize a pesquisa no Estágio, uma vez que o estagiário deve realizar a experiência docente no campo de Estágio, elaborar e apresentar resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa²⁴.

De acordo com os dados analisados e a proposta do Estágio IV descrita no Regimento de Estágio da Faculdade de Letras a FL/UFG desenvolve a pesquisa no Estágio de tal maneira que incorpora o ensino e a pesquisa ao processo de formação de professores de português, possibilitando ao futuro professor pensar sua profissão como prática reflexiva, não só como reprodução de modelos observados. Nesse sentido, o Estágio configura-se num espaço que pode propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades que o habilite para o exercício da profissão docente como também para a projeção de alternativas de superação de possíveis situações-problema encontradas. Entendido dessa forma o Estágio

envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão, e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55-56).

²⁴ Conforme a ementa do Estágio IV que consta do Projeto Pedagógico do Curso, no Anexo D na página 95.

O Estágio IV da FL/UFG pode ser entendido como o resultado das observações, vivências, estudo, análise, problematização e reflexão do estagiário no contato com a realidade escolar desde o início do Estágio I, num processo de construção de conhecimentos para sua formação. Apresento a seguir um trecho transcrito de um Relatório de Estágio IV analisado que mostra a preocupação do professor em formação em adotar uma proposta de ensino-aprendizagem de língua materna que apresente uma visão menos normativa desse ensino, evidenciando que esse aluno em formação faz apreensões da realidade escolar e, a partir disso, por meio de reflexões elabora suas propostas de intervenção.

- [5] A proposta de um ensino de língua que aborde os pressupostos de uma visão aberta foi aplicado em um Colégio Estadual que está situado no município de Goiânia, para os alunos de uma turma do 7º ano. Ele teve duração de sete aulas, de cinquenta minutos cada. O objetivo foi mostrar que a língua é um instrumento de interação social, da qual não se manifesta em um único padrão. Logo, ela varia conforme o contexto de comunicação em que o enunciador se encontra e a finalidade desse enunciado (Aluno 1, Estágio IV, 2011).

O fragmento 5 mostra que o estagiário se posiciona diante do ensino de português e apresenta uma proposta de intervenção adotando as concepções de ensino-aprendizagem adquiridas, as quais provavelmente lhe acompanharão na sua carreira docente. Nesse Estágio o professor em formação que já se encontra no final do curso, se mostra mais preparado e, por isso, tende a ter mais autonomia nas propostas de intervenção que apresenta.

O Estágio IV representa a síntese integradora dos demais, uma vez que em cada um deles foram desenvolvidas atividades as quais objetivaram direcionar o estagiário para analisar, refletir e intervir na realidade escolar com a qual esteve em contato durante os quatro Estágios. Sendo assim, esse Estágio proporciona ao aluno em formação refletir sobre sua atuação e a proposta que desenvolveu permitindo-lhe realizar uma avaliação do processo como um todo, o que contribui para a reconstrução ou ressignificação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

3.2 Categorias de análises

Para conseguir compreender de que forma o professor em formação reflete sobre a profissão docente nos registros escritos que faz nos Relatórios de Estágio em análise estabeleci categorias com as quais trabalho neste estudo. O estabelecimento dessas categorias se deu a partir das orientações teóricas do materialismo histórico dialético que prevê a apreensão da realidade por meio da análise crítica dos dados conforme Frigotto (1991). Elas foram criadas a partir da leitura dos setenta e oito Relatórios de Estágio em que percebi uma maior recorrência de registros que se configuravam na apropriação do discurso do outro para a elaboração dos registros, na resposta a uma dada pergunta feita anteriormente, nos dizeres dos estagiários sobre as contribuições do Estágio para sua formação, na atenção dada aos acontecimentos de sala de aula, na percepção dos conteúdos ministrados pelos professores e as metodologias utilizadas por eles, nos relatos sobre os projetos de intervenção, na percepção da relação teoria e prática, na observação da estrutura física da escola-campo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e na análise e avaliação do Estágio. Ao ler os Relatórios realizei uma espécie de estudo laboratorial dos registros presentes neles para montar as categorias que pudessem atender aos objetivos de análise propostos para esta dissertação. A seguir apresento essas categorias e sua caracterização:

- a) *Apropriação do discurso do outro para reflexão do professor em formação* – compreende a maneira como o estagiário assimila os discursos alheios que tratam sobre questões referentes à educação, em especial, ao processo de ensino-aprendizagem para pensar a profissão docente.
- b) *O relato como resposta a uma pergunta* – diz respeito a estratégia de perguntar e responder utilizada pelo estagiário na construção dos relatos.
- c) *O discurso do estagiário sobre as contribuições do Estágio em sua formação* – abrange as marcas do discurso do estagiário a respeito das contribuições das atividades do Estágio como também das disciplinas de Estágio para a formação docente.
- d) *A percepção do estagiário quanto aos eventos da aula* – relacionado às atividades constantes da sala de aula, tais como chamada, disciplina dos alunos, relação professor-aluno, aluno-aluno.
- e) *A percepção do estagiário quanto à metodologia e os conteúdos ministrados na aula* – trata-se efetivamente das metodologias adotadas em

aula tanto pelos professores supervisores quanto pelos estagiários e dos conteúdos ministrados.

- f) *Os projetos de intervenção* – referente aos projetos elaborados e executados pelos estagiários nas aulas ministradas por eles nas escolas-campo.
- g) *A percepção do estagiário no que se refere à relação teoria e prática* – diz respeito à maneira como o estagiário percebe a relação teoria e prática e a confronta, uma vez que estuda no âmbito universitário as teorias sobre ensino-aprendizagem e vivencia no contexto escolar a prática pedagógica.
- h) *Análise e avaliação do Estágio* – corresponde à análise e avaliação que o estagiário faz sobre aquilo que o Estágio representou para ele enquanto professor em formação.

Para entender de que maneira os registros do estagiário se configuram em apreensões da realidade escolar e, conseqüentemente, da sua formação mobilizo os relatos descritos nos Relatórios de Estágio em análise inserindo-os nas categorias elencadas para esta análise.

3.2.1 Apropriação do discurso do outro para reflexão do professor em formação

Apropriar-se do discurso do outro pode ser entendido neste estudo como apropriação do discurso alheio para constituir o discurso do *eu professor em formação*, ou seja, o estagiário na interação que estabelece com outros sujeitos toma para si outras vozes e se apropria delas para estabelecer suas reflexões. Na concepção bakhtiniana essa é uma característica *responsiva ativa*²⁵ da linguagem, uma vez que ao enunciar o sujeito prevê outras vozes pronunciadas por outros sujeitos em outros contextos. . Dessa forma, faço uma análise da forma como o estagiário toma o discurso do outro para construir reflexões sobre a apreensão que ele faz da formação do professor.

Dessa forma, o estagiário ao relatar apropria-se de inúmeras outras vozes sobre a formação do professor com as quais teve contato ao longo da vida social e acadêmica para constituir-se enquanto sujeito do seu dizer. A passagem abaixo foi extraída de um relato feito após os estagiários terem assistido a um filme, sugerido pelo professor orientador de Estágio, durante as aulas de Estágio na FL/UFG. De acordo com o relato

²⁵ Expressão usada por Bakhtin em seus estudos.

desse estagiário o assunto do filme *Entre os muros da escola* gira em torno de um professor de língua, sujeito autoritário e que se considera como o detentor do saber e da verdade. O trecho abaixo revela que o estagiário ao relatar o que foi observado em aula toma para si o discurso do protagonista do filme, no caso o professor, para expor sua concepção em relação ao papel do professor, mostrando-se contrário à posição assumida pelo professor do filme.

[6]

Pelo meu ponto de vista, o filme é um ótimo exemplo para se refletir sobre a prática docente. Será que o professor deve realmente achar que está em um pedestal diante de seus alunos e enfrentá-los com ar de superioridade?

Não concordo que o professor [...] do filme faça um trabalho exemplar, inspirador, e que tente de tudo para o bem da turma. Que a sua persistência em educar seja enorme, que ele seja incansável e tente de todas as formas dar um pouco de dignidade àquelas pobres almas carentes. Ele não considera diferentes visões, visto que as culturas são diferentes. Ele é o dono da verdade absoluta.

O professor ridiculariza a turma o tempo todo e eu penso que ele faça isso porque é inseguro em relação à turma. E isso nos prova mais uma vez que no fracasso escolar todos são culpados (Aluno 1, Estágio II, 2011).

Quando o estagiário, no fragmento acima, diz: *Não concordo que o professor [...] do filme faça um trabalho exemplar, inspirador, e que tente de tudo para o bem da turma*, ele utiliza-se do discurso do protagonista do filme para se contrapor às suas concepções de ensino-aprendizagem. O discurso do estagiário é expresso a partir daquilo que ele apreende de outro discurso, numa situação de conversação reflexiva com os materiais do contexto de observação daquele momento. Isso segundo Schön (2000) se revela como aprendizado em condições de exposição direta às condições reais da prática profissional, encontrada no espaço de efetivação do trabalho docente.

Ao relatar que: *O professor ridiculariza a turma o tempo todo e eu penso que ele faça isso porque é inseguro em relação à turma. E isso nos prova mais uma vez que no fracasso escolar todos são culpados*, ele se apropria do discurso do professor que menospreza os alunos para se posicionar. Na verdade o estagiário percebe por meio do que o professor do filme fala para os alunos que ele é inseguro em relação a eles e ainda reflete sobre a questão do fracasso escolar que não está centrado em uma questão apenas, mas que é de responsabilidade de todos, desde as políticas públicas de educação até os pais e a sociedade em geral. Contrariamente ao que grande parte das pessoas pensa a escola, os professores e alunos, não são responsáveis sozinhos pelo fracasso

escolar, pelo contrário, há uma série de fatores que contribuem para isso. Essa ideia é ratificada por um dos professores entrevistados ao falar sobre a culpa do insucesso dos alunos da educação básica ao dizer que:

Não é só o professor, o aluno ou a escola o culpado pelo insucesso do aluno da escola, por exemplo, da rede pública. É o conjunto de todas essas [...] de todos esses elementos, né? Professor, escola e alunos é que são causadores do insucesso do aluno, num tem que julgar que é o professor, que é a escola, que é o aluno não, é todo o conjunto. É uma reflexão bastante interessante que ouvi do próprio aluno de estágio no que se refere à culpa do insucesso, num tem um culpado (Professor 1).

Pelo exemplo anterior retirado do Relatório de Estágio e pela fala do professor entrevistado, vejo que o estagiário tem a possibilidade de assumir sua posição frente ao que é dito pelo outro. Isso se traduz em uma grande contribuição para a formação desse futuro professor, uma vez que ele se coloca no lugar do outro e questiona sua postura e questionar significa aprender. O estagiário passa a ser um investigador da prática do outro, por meio do discurso, para construir sua própria prática, tornando uma espécie de investigador na construção dos seus saberes docentes, como aponta Pimenta (2002, p.43) ao dizer que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”.

É a partir daquilo que o professor em formação encontra no contexto escolar que torna possível a ele refletir sobre a profissão docente, como ocorre no trecho em que ele relata que de acordo com seu ponto de vista *o filme é um ótimo exemplo para se refletir sobre a prática docente* evidenciando que esse momento de prática contribui para que o estagiário na condição de aprendiz reflita sobre o que observa da prática e do discurso do(s) outro(s). Nesse sentido, o discurso alheio configura-se em material para reflexão do professor em formação, confrontando-o com as próprias concepções de ensino-aprendizagem que adquiriu. Ao se posicionar em relação ao discurso do protagonista do filme, o estagiário questiona as ideologias desse protagonista expressas através do seu discurso de professor para se posicionar em relação à sua própria formação, deixando transparecer que os ideais apresentados pelo filme são questionáveis para a prática pedagógica do professor, de acordo com a visão do estagiário. Essa visão se apresenta primeiro através do questionamento que o estagiário faz: *Será que o professor deve realmente achar que está em um pedestal diante de seus*

alunos e enfrenta-los com ar de superioridade? E depois ao afirmar que ele não considera diferentes visões, visto que as culturas são diferentes. Ele é o dono da verdade absoluta.

Nesse exemplo, o professor em formação estabelece certo tipo de diálogo com o outro – no caso o professor do filme – apropriando-se do discurso dele para legitimar sua posição em relação às ideologias que ele apresenta sobre o ser professor. Nesse caso a reflexão gerou crítica por parte do estagiário, o que pode contribuir com a formação do professor crítico-reflexivo, uma vez que observou e analisou as ações e o discurso do outro em situação de trabalho, através do filme.

Outros fragmentos evidenciam a apropriação de outros discursos para propiciar a reflexão do estagiário como o diálogo que ele estabelece com as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias, citados durante muitos relatos analisados tanto de observações de aulas quanto de regência. O trecho a seguir evidencia essa apropriação do discurso oficial sobre o ensino possibilitando ao professor em formação pensar sobre a prática pedagógica.

[7] No que diz respeito a esse tipo de leitura em voz alta, a Orientação Curricular do Ensino Médio (2006: 37) diz que: “Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais os alunos possam atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional”.

Com essa leitura em grupo e em voz alta a professora conseguiu fazer com que todos os alunos participassem da atividade e que todos conseguissem compreender o texto que explicava alguns itens da obra “Lisistrata” e conseqüentemente facilitaria a sua leitura (Aluno 3, Estágio III, 2011).

Outros dois trechos que evidenciam a apropriação do discurso do outro para a reflexão do estagiário mostram como esse profissional em formação compreende a ação do professor supervisor e, para fundamentar sua percepção utiliza-se do discurso do PCN, como mostram os fragmentos abaixo.

[8] Pudemos observar nessa aula a manifestação de alguns gêneros textuais a partir da obra “Lisistrata” e vimos um papel importantíssimo da escola que é colocar os alunos em contato com os mais diversos gêneros textuais, assim como prevê os PCN (Aluno 3, Estágio III, 2011).

- [9] As aulas de Língua Portuguesa são fundamentais para a abordagem de temas da realidade dos alunos, pois permite tais discussões, assim como prevê o PCN (1997: 36): “Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas” (Aluno 3, Estágio III, 2011).

O profissional em formação entra em contato com o discurso das ciências da educação, no decorrer de sua formação, resignificando-o ao construir seu discurso a respeito das questões que envolvem a profissão docente. Nesse sentido, os dados mostram que os relatos constitutivos dos Relatórios de Estágio veiculam diversos discursos sobre a educação os quais se configuram em reflexões dos professores em formação contribuindo para possam pensar a profissão docente também a partir dos vários discursos veiculados sobre o ser professor. Tais discursos, como mostram os dados, provem de fontes diferentes como das ciências da educação, da pedagogia dos professores orientadores de Estágio e dos professores supervisores, como também da experiência cotidiana com os alunos durante o desenvolvimento das atividades de Estágio. Ao apropriar-se dos discursos alheios o professor em formação vai se constituindo enquanto profissional do magistério e fortalecendo sua identidade profissional, a partir das reflexões mediadas por esses discursos, pois segundo Pimenta (2005) a identidade profissional se constrói também a partir da rede de relações que o professor estabelece com o outro.

Reflexões a partir dos discursos veiculados sobre a educação compõem os relatos dos estagiários contribuindo para modelar a identidade do professor em formação inicial. Para Pimenta e Lima (2004) o Estágio é um lugar por excelência para a construção e o fortalecimento da identidade profissional, considerando que o processo de formação inicial do professor pode contribuir para consolidar as bases da profissão docente. Ao assimilar o discurso do outro o estagiário compõe suas reflexões acerca da sua formação, reafirmando que é no contato com a realidade escolar que esses discursos afloram. Um exemplo retirado da parte da apresentação de um Relatório de Estágio analisado evidencia isso: *ser professor não é somente repassar o conteúdo previsto para cada série, mas é também ajudar na formação crítica e na construção da cidadania dos alunos [...] nosso objetivo maior é contribuir com a educação do nosso*

país, ajudando na formação crítica dos estudantes e construindo assim uma sociedade melhor (Aluno 3, Estágio III, 2011).

Observei nos Relatórios de Estágio analisados que os professores em formação se apropriam dos discursos alheios de muitas maneiras como, por exemplo, por meio de citações de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio e de algumas teorias como Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Marcos Bagno. Outra forma de se apropriarem do discurso do outro ocorre por meio do discurso indireto ao relatarem dizeres de professores, por exemplo. De uma forma ou de outra, a apropriação desses discursos revela o estabelecimento de um diálogo com o outro a fim de apoiar suas reflexões expressas nos relatos que produz, sendo estes os porta-vozes do estagiário que busca compreender e apreender a realidade da profissão docente. Acredito que o estabelecimento desse diálogo possibilita ao professor em formação pensar como seria sua prática docente numa espécie de autoavaliação, contribuindo para a constituição da sua identidade profissional, uma vez que ele pode pensar o que foi bom, o que pode ser melhorado e o que não deu certo.

3.2.2 O relato como resposta a uma pergunta

De acordo com Geraldi (2004) para se construir respostas é preciso partir de perguntas, ou seja, para a construção dos saberes é essencial saber formular perguntas e buscar as respostas. Isso significa repensar concepções a partir da dúvida e da incerteza, em busca de construir e/ou reconstruir novas percepções sobre a realidade social e profissional. Nesse sentido, os processos de formação de professores também demandam muitos questionamentos, os quais podem encontrar respostas nos mais diversos momentos dessa formação. Dessa forma, procuro neste item verificar como os estagiários constroem relatos que se configuram em respostas que se revelam enquanto apreensões que eles fazem a respeito de alguns eventos do contexto escolar como, por exemplo, a aula.

No caso deste estudo, verifiquei que os estagiários utilizam-se de perguntas como procedimento para apreensão da realidade escolar com a qual entra em contato por meio das atividades de Estágio. Os relatos são construídos a partir de questionamentos que o estagiário faz sobre a aula, a sala de aula, como a sala de aula

pode ou não contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, foram questões encontradas nos relatos que servem para orientar sua elaboração. Dessa forma, o relato se configura em resposta a perguntas que o estagiário tenta responder a partir da apreensão que ele faz da realidade escolar com a qual se depara durante o desenvolvimento das atividades de Estágio.

Esse procedimento demonstra que a formação de professores se dá também a partir de questionamentos sobre a realidade escolar o que contribui para a reflexão do professor em formação sobre a profissão docente. Perguntar significa, nesse contexto, a busca por respostas que contribuam para a compreensão da atividade educativa e o mundo escolar. Tardif (2011) difunde a ideia de que a construção dos saberes dos professores está ligada diretamente a uma situação de trabalho com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão, pais, dentre outros), a complexa tarefa de ensinar, situado no espaço da escola e da sala de aula, e, atrelado a uma instituição e uma sociedade. Por isso, para o autor, o saber dos professores deve ser compreendido na relação que ele estabelece com seu trabalho na escola e na sala de aula.

Sendo assim, a formação inicial do professor se configura num momento de construção de saberes e, por isso, na apreensão da realidade profissional o estagiário, em contato com a escola e a sala de aula, observa, analisa e questiona a fim de construir os saberes necessários para sua formação enquanto profissional do magistério. Observei que nos Relatórios de Estágio analisados, as perguntas norteadoras para a elaboração dos relatos cooperam para a construção de respostas que orientam os estagiários na compreensão dos aspectos inerentes à profissão. No início de alguns relatos aparece a seguinte pergunta: *O que é uma aula?*

Para responder, o estagiário, utiliza-se da seguinte citação: *“uma escola é formada por diferentes pessoas, sendo o diretor aquele que dirige, o professor quem ensina e dá aulas, e o aluno aprende e estuda os ensinamentos do professor”²⁶* (Aluno 3, Estágio I, 2011) e, depois, constrói seu próprio conceito para *aula* a partir do conhecimento que tem sobre o tema aula e afirma:

[10]

Aula é ministrada por professores que ensinam a matéria para os alunos dentro de uma sala de aula, onde há um grupo de alunos na sala. Buscam conhecimentos e para um grande crescimento na vida profissional (Aluno 3, Estágio I, 2011).

²⁶ A citação aparece no relato entre aspas, no entanto, sem a referência.

O fragmento 17 mostra que o estagiário elabora o relato a partir de uma pergunta geradora que contribui para a reflexão dele enquanto aluno em formação sobre uma das atividades da profissão que é a aula. O relato serve de ponto de partida para que ele possa refletir e construir seu entendimento sobre a atividade aula. O exemplo mostra que o estagiário concebe a aula como atividade que acontece no espaço de sala de aula e que o professor é o responsável por ensinar os conteúdos e os alunos por apreendê-los, ao dizer que: *Aula é ministrada por professores que ensinam a matéria para os alunos dentro de uma sala de aula. A concepção de aula para esse professor em formação é restrita, pois o ensino corresponde a uma ação conjunta do professor e dos alunos e, com isso, o professor assume a responsabilidade de estimular e dirigir atividades em função da aprendizagem dos alunos, de acordo com as ideias de Libâneo (1994). Para o autor, o termo aula não se restringe apenas à aula expositiva que ocorre dentro da sala de aula, mas estende-se à “todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem. [...] a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender” (LIBÂNEO, 1994, p. 178).*

Dessa forma, vejo que o professor em formação ao expor sua concepção a respeito do evento aula, como mostra o fragmento 17, ainda se encontra muito preso a concepções mais tradicionalistas de ensino-aprendizagem que a entendiam como a exposição de conteúdos e conhecimentos que o professor detinha a um grupo de alunos de mentes vazias a espera de serem preenchidas pelos mestres no espaço comum de uma sala de aula. Trata-se de uma visão reducionista de aula, uma vez que esse evento envolve aspectos complexos de organização do processo de ensino, como sua estruturação didática, os tipos de aula e métodos de ensino. Para cada evento são estabelecidos determinados objetivos a serem alcançados pelo professor e certas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, pressupondo que no conjunto de aulas ministradas, o professor pode optar por tipos diferentes de aula como também em espaços diferenciados como, por exemplo, a aula que acontece na biblioteca ou no laboratório de informática onde os alunos realizam uma pesquisa solicitada pelo professor ou mesmo em sala de aula quando o professor propõe uma atividade de produção escrita em pares ou apresentações de seminários. Todos esses exemplos se constituem aula, mesmo com formato diferente da aula expositiva em que o professor fala e os alunos ouvem em silêncio.

Ao relatar respondendo à pergunta geradora, o estagiário demonstra que ele constrói seu conhecimento a partir de dúvidas que são concretizadas em forma de perguntas, gerando respostas que podem contribuir para a reflexão do estagiário em relação a profissão de professor mediada pelo relato que esse professor em formação elabora no decorrer do Estágio. Em uma situação de observação de aula na escola campo o estagiário questiona o seguinte: *De que forma a sala de aula auxilia e dificulta no processo de ensino aprendizagem?* Em resposta, o estagiário relata que

[11]

Na sala de aula número 2 do Colégio Estadual [...] pudemos observar o ambiente da sala é razoável e quente, podendo influenciar os alunos a estarem mais fora da sala, as cadeiras muito baixas, que podem prejudicar a coluna dos alunos, o tamanho da sala é pequeno, porque se o professor precisar fazer dinâmicas nas salas é impossível.

Mas o que pode ser feito para conseguir prender a atenção dos alunos dentro da sala de aula é sempre estar renovando o ambiente como: pregar cartazes pelas paredes (bem coloridos), separar momentos durante as aulas para fazer teatro, no dia do livro, fazer cortinas nas janelas utilizando os livros para incentivar a leitura, etc.

Porque é chato o professor todo dia chegar na sala, para dar a aula e automaticamente vai para o quadro passando tarefa e textos longos é entediante. O aluno não aprende só copiando e escrevendo do quadro é preciso envolvê-los durante as aulas (Aluno 3, Estágio I, 2011).

O fragmento 18 que corresponde ao relato de uma aula em que o estagiário se encontrava observando uma aula na escola-campo mostra que a construção do relato após o desenvolvimento da atividade de Estágio proposta se deu a partir de uma indagação do estagiário. Ao analisar esse relato é possível verificar que o estagiário observa a realidade da sala de aula e diagnostica que se trata de um ambiente quente e pequeno, com carteiras desconfortáveis impossibilitando que o professor desenvolva um trabalho mais dinâmico que na visão do estagiário seria mais produtivo para o processo de ensino aprendizagem uma vez que as aulas seriam menos monótonas e os alunos se interessariam mais por elas.

Ao analisar o ambiente da sala de aula e propor soluções para melhorar a situação problema diagnosticada, o professor em formação sugere algumas alternativas para melhorar o aspecto da sala de aula e, conseqüentemente, atingir melhores resultados com a aprendizagem dos alunos, como mostra o seguinte exemplo: *Mas o que pode ser feito para conseguir prender a atenção dos alunos dentro da sala de aula é sempre estar renovando o ambiente como: pregar cartazes pelas paredes (bem*

coloridos), separar momentos durante as aulas para fazer teatro, no dia do livro, fazer cortinas nas janelas utilizando os livros para incentivar a leitura, etc.

Nesse sentido, as respostas dadas aos questionamentos levantados pelos estagiários são constitutivas dos relatos que se configuram como reflexões desse professor em formação em relação às situações problema encontradas na realidade escolar e de sala de aula. Para Pimenta e Lima (2004) essa formação baseada na prática profissional como momento de construção dos conhecimentos profissionais docentes se dá a partir da “valorização profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Ao afirmar no relato que *é chato o professor todo dia chegar na sala, para dar a aula e automaticamente vai para o quadro passando tarefa e textos longos é entediante. O aluno não aprende só copiando e escrevendo do quadro é preciso envolvê-los durante as aulas* o estagiário já demonstra seu ponto de vista em relação aos constantes procedimentos do professor em sala de aula indicando que ele, enquanto profissional em formação, percebe que a aula é um momento que deve envolver o aluno e que o ambiente de sala de aula deve contribuir para isso, caso contrário pode se tornar enfadonha e dificultar a aprendizagem dos alunos. Moraes (2011), em sua pesquisa sobre anotações de aula, aborda a questão da anotação como cópia e afirma em seu texto que tanto para os professores quanto para os alunos as estratégias de ditar e escrever no quadro-negro são consideradas importantes como formas de registros daquilo que o professor transmite e os alunos recebem de forma ativa.

Compreendo que o estagiário entende que o professor não deve restringir suas estratégias de ensino ao ato de passar matéria e atividades no quadro-negro e os alunos copiarem e responderem exercícios. É preciso que o professor desenvolva metodologias de ensino que envolva mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem para que os objetivos propostos pelo docente para a aula sejam alcançados com maior êxito. Ao afirmar que *O aluno não aprende só copiando e escrevendo do quadro é possível perceber indícios de que o professor em formação faz uma reflexão crítica sobre o evento aula, a partir de um questionamento gerador sobre a maneira que a sala de aula auxilia ou dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Vejo que os estagiários compreendem que a utilização constante dessa metodologia em sala de aula desmotiva os alunos para a aprendizagem e que os conteúdos ensinados não fazem sentido para*

eles. O professor usar como recurso metodológico prioritariamente o quadro negro e o giz não contribui para um aprendizado efetivo dos alunos, tornando as aulas chatas e sem sentido. Essa constatação fica clara na passagem a seguir quando o estagiário registra o seguinte:

- [12] Nas aulas que assisti pude perceber que os professores dão aula de uma só maneira, utilizando apenas quadro e giz. Não há nada diferente nas aulas, nada que motive o aluno a entender o porquê ele precisa daqueles conteúdos na sua vida, no seu dia a dia (Aluno 5, Estágio I, 2011).

Na parte introdutória de alguns dos Relatórios de Estágio analisados encontrei perguntas, as quais nortearam a elaboração dos relatos de aulas observadas nas escolas-campo. São perguntas como: *o que é uma aula? O que é uma aula expositiva? Que conteúdos trabalhar neste momento? Que métodos utilizar?* Ao questionar o professor em formação está em busca da compreensão do que seja uma aula, os conteúdos a serem trabalhados e os métodos a serem utilizados para se tratar os conteúdos propostos. Ele está em busca de respostas para “o como” fazer na aula, ou seja, a maneira de conduzir o ensino com determinados conteúdos, a busca por estratégias. O estagiário mobiliza os questionamentos em seu favor, procurando encontrar as respostas adequadas que no seu conjunto podem esclarecer a ele o que vem a ser a aula. Segundo Libâneo (1994, p. 177),

[...] a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas.

Para tanto, são empregadas estratégias de ensino que vão conduzir a aula de acordo com os objetivos propostos pelo professor. Dentre esses métodos de ensino, o mais comum de se observar são as aulas expositivas, as quais se constituem enquanto método de ensino, muito criticado atualmente, mas que se encontra entre as formas didáticas de condução da aula. Contudo, de acordo com todos os Relatórios de Estágio analisados, há nos relatos de aulas observadas e aplicadas pelos estagiários uma predominância do emprego do método expositivo de ensino, o que pode se justificar pelo fato de que os professores, de modo geral, assim como os professores em formação inicial tendem a imitar os modelos daquilo que vivenciou durante o período em que se

encontrava em sala de aula como aluno da educação básica. É possível que, depois de conhecer as teorias atuais que investem em conhecimentos teóricos e práticos que possibilita ao professor perceber e compreender de forma crítica e reflexiva o processo de ensino-aprendizagem, os professores em formação sejam capazes de repensar o método expositivo como predominante em sua prática pedagógica e passem a eleger outros métodos que possam somar-se a ele para a condução de aulas mais significativas para os alunos.

Libâneo (1994, p. 152) entende que

os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Nesse sentido, os métodos de ensino possibilitam ao professor conduzir as atividades de ensino tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos e a preparação deles para uma compreensão mais ampla da realidade social na qual estão inseridos. Nesse sentido, método de ensino não deve ser entendido meramente como um conjunto de procedimentos, pois estes são formas específicas da prática docente usadas em diferentes métodos, como por exemplo, quando o professor utiliza-se do método de exposição, ele pode usar procedimentos tais como explicações orais do professor, perguntas aos alunos, leitura em voz alta de um texto, dentre outros.

Após fazer os questionamentos sobre aula, aula expositiva, os conteúdos a serem trabalhados e os métodos o estagiário responde em seu relato:

[13]

Estas são perguntas pertinentes quando se trata de educação, especificamente no ensino formal. Por isso, este relatório por meio de observações realizadas nos dias 02 de março até 10 de junho apresentará algumas das respostas para estas perguntas. Assim, depois dessas observações podem-se fazer as reflexões sobre o ato de ensinar e aprender (Aluno 2, Estágio I, 2011).

A resposta do estagiário às perguntas que ele faz são exemplos de que ao relatar ele o faz respondendo ao que estabeleceu enquanto questionamentos e que depois de observar passando a ter condições de relatar fazendo *reflexões sobre o ato de ensinar e aprender*, o que possibilita ao aprendiz refletir intuitivamente e construir

conhecimentos sobre sua ação na prática pedagógica futura. De acordo com Schön (2000, p. 133) “um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal”. Isso evidencia que o relato como resposta a uma pergunta é também uma experiência interpessoal no sentido de que o profissional em formação indaga, observa, analisa e conclui para construir suas respostas em forma de relatos. Acredito que essa forma de relatar possibilita ao estagiário construir e/ou reconstruir conhecimentos ou ressignificá-los para atender suas expectativas de aprendiz.

Pude verificar, por meio da leitura dos setenta e oito Relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa, que somente no Estágio I ocorrerem registros de questionamentos e que ao levantarem determinadas questões os estagiários procuraram responder com base naquilo que observavam em sala de aula ou no contexto escolar como um todo. Essa urgência por respostas se explica com Bakhtin (2006) quando fala que toda compreensão é acompanhada de uma atitude responsiva ativa, ou seja, o sujeito que recebe o discurso do outro ele concorda ou discorda, reelabora-o, adapta-o ou complementa-o, num movimento ativo de compreensão que lhe exige uma ação concreta dotada de intencionalidade.

3.2.3 O discurso do estagiário sobre as contribuições do Estágio em sua formação

Neste item faço uma análise dos registros dos estagiários procurando verificar marcas nos seus discursos que revelem se eles consideram as atividades desenvolvidas no Estágio bem como as disciplinas de Estágio enquanto as contribuições que ajudam na sua formação profissional e como eles fazem essas apreensões.

Nos Relatórios de Estágio analisados neste estudo, aparecem especificamente nas partes de introdução e considerações finais, trechos que evidenciam o discurso do professor em formação sobre as contribuições do Estágio Curricular Obrigatório para sua formação profissional. Trago a seguir um trecho que exemplifica isso.

[14]

Este Estágio nos serviu como modelo de professores que não devemos ser e que para se despertar o interesse do aluno e consequentemente bom aprendizado é necessário que primeiramente nós professores tenhamos o interesse e a paixão de ensinar e que isso transpareça ao aluno, aí sim estaremos despertando neles o interesse em aprender. Devemos também utilizar de várias estratégias de aprendizagem, pois o aprendizado não é uniforme e o que um aluno pode aprender em uma aula tradicional, outros podem não aprender e se ele perceber que o professor não se importa com ele preferirá se

fechar ficar alheio à aula, como é o caso de vários alunos que observamos durante o semestre os quais passaram um semestre inteiro dormindo durante a aula e que nunca vimos um professor ir atrás e saber o que estava acontecendo, como se o aluno não estivesse ali (Aluno 1, Estágio II, 2011).

Nesse exemplo o estagiário considera o Estágio como oportunidade para observar a prática docente em sala de aula e, a partir disso, construir suas concepções a respeito do que é ser professor. O Estágio se configura numa atividade que propicia ao professor em formação refletir sobre a prática docente observada para, então, apreender dessa realidade como deve ser tal prática. Nessa perspectiva, ao afirmar que o *Estágio nos serviu como modelo de professores que não devemos ser*, o estagiário deixa claro que sua concepção de prática pedagógica foge ao que prevê a prática como imitação de modelos, ou seja, que o exercício da profissão docente parte da observação, imitação e reprodução de modelos preexistentes, conforme aponta Pimenta e Lima (2004).

Foi através do Estágio que o estagiário percebeu o tipo de professor que não deverá ser em sua futura prática docente. No entendimento dele ser professor é ter paixão pela profissão e motivação para ensinar, pois dessa maneira o professor terá maiores possibilidades de alcançar seus objetivos com os alunos. Para o estagiário uma das possibilidades para o aluno se interessar em aprender é perceber que o professor ensina com prazer e compromisso. Isso demanda do professor utilizar de estratégias de aprendizagem diversificadas, o que não foi observado durante a atividade de Estágio realizada em sala de aula pelo fato de que o aprendizado não é uniforme e que muitos alunos observados não tinham interesse pela aula ficando alheio e até dormindo durante a mesma. De acordo com o trecho 14 ao perceber que os alunos se encontram desmotivados, o estagiário analisa a situação problema encontrada no contexto de sala de aula, reflete sobre a mesma e registra em seu relato uma possível solução para a questão, ou seja, que o professor deve se interagir com os alunos e diagnosticar o(s) motivo(s) que os levam a essa atitude, demonstrando compromisso com a profissão docente e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, as reflexões propostas pelo estagiário no trecho em análise, mostram que o Estágio é um momento de sua formação muito importante no sentido de que contribui para que possa analisar aquilo que observa e vivencia no contexto escolar e de sala de aula para construir conhecimentos sobre a profissão docente. Assim, “o Estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço

para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 67-68).

Na análise realizada percebi que os professores em formação atribuem à disciplina de Estágio a possibilidade de relacionar a prática docente com as teorias estudadas na FL/UFG, uma vez que as atividades de Estágio colocam os alunos em formação em contato com a prática docente e nas disciplinas de Estágio são estudadas as teorias, como mostra o fragmento 18.

- [15] O objetivo da disciplina de Estágio é vivenciar a prática docente em sala de aula e a partir daí relacionar com o que sabemos da teoria que estudamos em sala de aula, pois o Estágio acontece em dois momentos distintos: primeiro são as observações feitas na escola-campo e depois os comentários sobre as aulas e leitura de textos teóricos (Aluno 1, Estágio I, 2011).

Nesse exemplo pude verificar que o estagiário não tem ainda muita clareza em relação à questão da relação indissociável entre teoria e prática no Estágio, pois no primeiro momento ele se refere à existência dessa relação ao afirmar que *O objetivo da disciplina de Estágio é vivenciar a prática docente em sala de aula e a partir daí relacionar com o que sabemos da teoria que estudamos em sala de aula*. Essa afirmação demonstra que o estagiário percebe que o Estágio contribui para a formação do professor uma vez que possibilita o diálogo entre teoria e prática pedagógica, conforme afirma Melo (2011, p. 45) ao dizer que o Estágio “deve ser proposto com propósito de articular teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, elaborando respostas ou encaminhamentos para as demandas do ensino básico”. Mas logo a seguir menciona que *o Estágio acontece em dois momentos distintos*, sugerindo que exista um momento de prática no campo e outro teórico que ocorre fora do campo, evidenciando a falta de clareza em relação à associação da teoria e a prática no desenvolvimento do Estágio. Esse fato pode ter ocorrido por conta do professor em formação se encontrar no início do Estágio e ainda ter pouca compreensão sobre essa relação, como foi informado pelos três professores entrevistados que mencionaram que no Estágio I os estagiários estão iniciando e não tem muita percepção do que seja esse processo, mesmo que eles se esforcem para realizar as atividades propostas pelo professor orientador. A leitura dos Relatórios dos demais Estágios confirma isso, como mostra o seguinte exemplo extraído de um Relatório produzido no Estágio III: *sem dúvida alguma foi uma experiência que valeu a pena e que mostrou que o exercício da docência vai muito além da teoria. Só se*

constrói um ensino melhor com a prática (Aluno 17, Estágio III, 2011). O trecho sugere que o professor em formação percebe que no exercício da docência não basta conhecer a teoria ou a prática individualizadas, mas que é extremamente importante atrelar as duas concepções para a construção de uma prática docente que seja capaz de propiciar ao aluno da educação básica um ensino de melhor qualidade.

Um dado importante ressaltado pelos entrevistados foi que muitos estagiários não dão atenção ao Estágio e a elaboração dos Relatórios e que isso ocorre até mesmo com alunos considerados bons. Pude confirmar esse fato ao ler meu *corpus*, pois tinham Relatórios com muitas observações dos professores orientadores de Estágio, demonstrando que o estagiário não cumpriu com as orientações dadas. Esses Relatórios dão a impressão de que foram elaborados e entregues simplesmente para cumprir com a obrigatoriedade exigida pelo Regimento do Estágio da Faculdade de Letras/UFG, demonstrando pouca ou nenhuma preocupação por parte desse professor em formação em considerar o processo do Estágio na perspectiva apontada por Pimenta e Lima (2004) enquanto espaço de preparação parcial para a docência, onde o estagiário possa apreender o sentido da profissão, como ser professor, o que é a escola, a realidade dos alunos e professores nessas escolas, como funciona o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Outro dado importante que pude verificar nos Relatórios em análise é que os estagiários consideram o Estágio como atividade que os coloca em contato com a profissão, como mostra os exemplos abaixo:

[16] É na disciplina Estágio que o aluno tem a liberdade para elaborar um projeto e aplicá-lo como forma de preparação e/ou treinamento para exercer a profissão de docente já que é nesse momento que o aluno terá o real contato com a sala de aula e com a prática de ensino (Aluno 2, Estágio III, 2011; grifo nosso).

[17] A prática pedagógica no curso de graduação para os alunos de licenciatura é fator crucial para o conhecimento do campo profissional. Essa prática é realizada por meio da disciplina de Estágio. É através dessa matéria que o graduando entra em contato com o que será, em seu futuro, a sua profissão (Aluno 2, Estágio III, 2011; grifo nosso).

Os trechos destacados dos fragmentos 22 e 23 mostram que o professor em formação compreende o Estágio Curricular Obrigatório enquanto “espaço que possibilita a inserção de professores em formação inicial no campo de atuação

profissional [...], configurando-se como espaço de interlocução e preparo para a inserção profissional” (MELO, 2011, p. 44). Nessa perspectiva o Estágio é visto como atividade que permite preparar o professor em formação para o exercício da profissão, uma vez que propicia ao estagiário a crítica e a reflexão sobre a realidade observada e vivenciada no contexto escolar. Trata-se da preparação para o trabalho exercitado no ambiente institucional particular da profissão, organizado “em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Palavras e expressões que revelam uma concepção de ensino-aprendizagem tecnicista foram encontradas em relatos de aulas observadas pelos professores em formação, tais como: *treinamento, modelo, transmitir conhecimentos, controlar, ensinando mecanicamente*, evidenciando que a função da educação tecnicista é a de transmitir conhecimentos considerados básicos para a manutenção e controle do espaço cultural e social, de acordo com Misukami (1986). A análise dos dados revelou que nos relatos de aulas ministradas pelos estagiários não apareceu registros de palavras ou expressões próprias da abordagem tecnicista o que mostra que os professores em formação percebem essa concepção de ensino-aprendizagem, no entanto, não a adota nos momentos em que ministra suas aulas nas escolas-campo. Esse fato aponta para a ideia de que os professores em formação ao se depararem com o professor e suas concepções de ensino na realidade escolar, reflete sobre tais posturas e adota para si aquelas que julgarem mais eficientes para sua prática docente. Nesse sentido, vejo que o estagiário observa a realidade, analisa-a, questiona-a, julga-a e se apropria daquilo que considera importante e venha contribuir com sua futura prática pedagógica. De acordo com um professor entrevistado a observação de aulas nas escolas-campo possibilita ao professor em formação analisar a prática do outro e problematizá-la, contribuindo para que o mesmo realize reflexões que o ajudem na construção de seus saberes pedagógicos, como mostra o exemplo a seguir.

[...] ele diz pôxa, o professor tal fez tal atividade, será que eu faria melhor? Por que que não deu certo aquela atividade? Será que foi o tempo que foi mal administrado? A metodologia não foi apropriada? O material didático não foi adequado? A turma não colaborou? O espaço físico? Então, entra tantas questões que ele pode problematizar (Professor 3).

Quando o estagiário levanta questionamentos como esses mostrados no exemplo acima, ele se coloca numa postura crítico-reflexiva, que aponta para um profissional transformador, que seja capaz de olhar para a prática docente, seja a sua própria ou a de outros, e analisá-la de modo a produzir e transformar conhecimentos e atitudes frente à realidade escolar com na qual irá atuar, conforme assinala Pimenta (2004) e Contreras (1997).

O discurso do estagiário materializado nos relatos em análise revela também que o Estágio auxilia no desenvolvimento da identidade profissional, sendo que lhe permite tecer comentários reflexivos sobre as ações praticadas nesta etapa de sua formação. De acordo com Pimenta e Lima (2004) mesmo que a identidade do professor seja construída ao longo de sua carreira é no processo de sua formação, em especial no Estágio enquanto lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade do professor, que são estabelecidos os fundamentos do ofício, como ilustra a fala reproduzida abaixo.

[18] Todas as experiências vividas durante estas sete aulas de Estágio foram muito importantes, me fez repensar nas minhas funções e obrigações como professor, pensar no perfil que devo assumir como profissional e principalmente, das responsabilidades que terei daqui pra frente (Aluno 4, Estágio IV, 2011).

A identidade profissional, nesse exemplo, se configura no perfil que o professor deve ter, ou seja, como um professor se constitui enquanto profissional: que funções ele deve assumir, quais obrigações e responsabilidades deve ter. Estas são reflexões que contribuem para a formação das bases identitárias da profissão docente.

Nas palavras de Kleiman (2006, p. 281) “as identidades são (re)criadas na interação e, por isso, podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”. Por meio da interação com os sujeitos do contexto escolar e da ação praticada com eles, o estagiário tem a possibilidade de construir ou reconstruir os princípios que nortearão suas ações pedagógicas no futuro.

Em outro trecho analisado e que transcrevo abaixo, é apresentada uma concepção de ensino-aprendizagem que privilegia a interação, possibilitando uma formação mais eficaz para o aluno da educação básica. Para isso, na visão do estagiário, o professor deve levar em conta os conhecimentos prévios dos educandos, bem como

fazer uso de metodologias que possam inovar as aulas tornando-as mais interessantes e chamando o aluno a participar.

- [19] Em contato com educação percebi o quão importante é ter diferentes metodologias para a aplicação de uma mesma disciplina. Considerar o que o aluno traz para dentro da sala de aula é, na verdade, se posicionar criticamente frente ao ensino. Ensinar não é transferir o que se sabe, mas modificar aos poucos o que os alunos tem formado sobre determinado assunto (Aluno 8, Estágio IV, 2011).

O discurso veiculado pelo trecho acima permite depreender que ao realizar o Estágio Curricular Obrigatório o professor em formação apreende da realidade escolar vivenciada conhecimentos necessários para sua atuação no campo educacional mediado pelas reflexões que ele elabora sobre o que observa e vivencia nas escolas-campo. Isso significa, de acordo com Tardif (2011), que a formação do aluno de Letras não é a reprodução de uma prática existente, mas denota que inovar a realidade e olhá-la de forma crítica está diretamente ligado às condições reais do exercício da profissão, contribuindo para sua evolução e transformação.

3.2.4 A percepção do estagiário quanto aos eventos da aula

A aula enquanto acontecimento em que se dá o processo de ensino-aprendizagem por meio da interação entre professor e alunos, alunos e alunos, alunos e material didático, por exemplo, possui uma certa rotina, ou seja, há ações que se repetem sempre como um ritual. São ações tais como a chamada – realizada em todas as aulas; a postura disciplinada dos alunos – que deve se manter sempre; a relação professor-aluno – que deve ser cordial e respeitosa. Apresento neste item uma análise dos eventos comuns da aula tais como a chamada, a relação professor-aluno e a disciplina dos alunos em sala de aula. Procuro verificar como o estagiário percebe e interpreta essa realidade em sala de aula e como ele se posiciona diante desses eventos.

Esses eventos podem ser considerados rotineiros nas aulas, fazem parte do cotidiano da sala de aula. São elementos constitutivos da aula e que podem ser apreendidos pelo professor em formação podendo contribuir com suas reflexões e, conseqüentemente, com sua formação docente. Nos Relatórios de Estágio analisados aparecem muitos relatos de momentos em que ocorreu a chamada, sendo realizada ora no início da aula, ora no meio – enquanto os alunos fazem alguma atividade em sala –

ou ao final. De acordo com os dados o momento da chamada torna-se um pretexto para a indisciplina dos alunos em sala de aula, conforme os exemplos transcritos a seguir.

- [20] No final da aula, o professor faz a chamada por número, enquanto isso, alguns alunos brincam com aparelhos celulares (Aluno 2, Estágio II, 2011).
- [21] A professora termina de passar o conteúdo no quadro e começa a fazer a chamada pelo nome dos alunos, chama um por um. Pede silêncio e organização durante a chamada. Os alunos estão em pé e não respeitam e nem prestam a atenção na chamada. O barulho é ensurdecedor (Aluno 4, Estágio I, 2011).
- [22] O professor põe um exercício no quadro e anda pela sala para ver se os alunos estão copiando e fazendo o mesmo. Volta para sua mesa e faz chamada, chama nome por nome. Os alunos não respeitam a chamada e conversam sem parar (Aluno 4, Estágio I, 2011).

A realização da chamada nas aulas é um procedimento que deve ser cumprido pelo professor para registrar a frequência do aluno às aulas, uma vez que cabe ao aluno ter o mínimo de 75% de frequência nas aulas durante o ano letivo, conforme o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷. Sendo assim, trata-se de uma atividade obrigatória a ser realizada pelo professor, mesmo que ele não cumpra adequadamente com essa obrigatoriedade. Mesmo assim, o momento de realização dessa atividade é entendida pelos alunos da educação básica como algo de pouca importância, uma vez que eles não respeitam-na, como mostram os três exemplos acima. Essa atitude de indisciplina e falta de respeito dos alunos durante a chamada sinaliza para algumas questões a serem pensadas, mas que não me foram respondidas neste estudo. Será que os alunos se comportam dessa maneira por acharem ultrapassada essa forma de registro da frequência às aulas? Agindo dessa maneira os alunos estão se posicionando diante da obrigatoriedade de frequentar as aulas e dizendo que estar em sala de aula é escolha e não obrigação? Ou será que essa postura é reveladora do grande desinteresse da sociedade na busca pelo conhecimento e da cultura? Essas são apenas algumas indagações que me inquietaram durante a leitura dos Relatos dos estagiários ao registrarem sobre esse evento que acontece sistematicamente em sala de aula, numa espécie de ritual que deve ser cumprido pelos professores.

²⁷ Lei Federal Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Nos trechos 20 e 22 é relatado que o professor faz a chamada no diário de classe pelo número e não pelo nome do aluno, o que caracteriza uma despersonalização do outro, como ocorre nos quartéis. A chamada realizada pelo nome do aluno possibilita personificar e individualizar o tratamento, possibilitando maior aproximação entre professor e alunos. Chamar alguém pelo nome significa dizer que ele existe e que é percebido em meio a um grupo, que ele não é só mais um no grupo de tantos alunos. Esses registros sobre a maneira como os professores observados realizam a chamada em sala de aula são pistas que me fazem acreditar que nesses momentos os estagiários estabelecem uma relação de interação com a prática docente que observa e do diálogo que se estabelece entre o conhecimento que o estagiário já tem e a ação que observa, gerando diversos e complexos saberes docentes, como sugere Sacristán (1999).

Observei que nos relatos de regência de aulas as referências ao momento da chamada são meramente informativas. Os estagiários simplesmente informam a realização dessa atividade, sendo mencionado o seguinte: [...] *fiz a chamada* [...], sem que faça nenhum tipo de comentário sobre o comportamento da turma nesse momento ou qualquer tipo de reflexão a respeito da chamada.

Outro aspecto relevante nesta análise referente às rotinas da sala de aula percebidas pelos estagiários trata-se da disciplina dos alunos em sala de aula, questão bastante focada em discussões de educadores em geral. A disciplina ou indisciplina dos alunos em sala de aula está diretamente relacionada com o desempenho deles no processo de ensino-aprendizagem e muitos fatores internos e externos à sala de aula contribuem para isso.

Nos Relatórios analisados percebi que os estagiários abordam com muita frequência em seus relatos – tanto naqueles de observação de aulas quanto nos de regência de aulas – essa questão. O professor na sala de aula lida com os conteúdos sistematizados concernentes à sua área de atuação através do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, muitas das vezes, eles não são significativos ou atrativos na visão do aluno, o que pode gerar desinteresse pela aula. Essa falta de interesse pelo que está sendo ensinado acaba por gerar certos conflitos e insatisfações em sala de aula, pois o estudante acaba se envolvendo em outras atividades, promovendo a indisciplina como mostram os trechos abaixo transcritos dos Relatórios de Estágio analisados.

- [23] Percebi que eu falava para apenas 10% da sala (da turma), enquanto os demais ficavam de costas, em rodinhas, conversando, bebendo refrigerante, entretidos com algum jogo de passatempo. Expliquei sobre a importância daquelas aulas e falei da necessidade de se trabalhar os gêneros orais (entrevista, debate, seminário) na escola. E a conversa paralela só aumentava. Calmamente fui até a carteira destes alunos e pedi silêncio. Tudo em vão (Aluno 7, Estágio IV, 2011).
- [24] A professora distribui folhas com um poema para que os alunos copiem, porém poucos fazem a atividade, alguns deles escutam música e outros atendem o celular durante a aula. A professora repreende a turma, mas eles ignoram o que a professora diz. A professora segue fazendo a análise do poema e tenta de todas as formas, interagir com a turma, nenhum aluno participa da aula e ela fala sozinha o tempo todo (Aluno 2, Estágio II, 2011).

Observei no fragmento 23 que o estagiário não se mostra passivo diante da situação de indisciplina dos alunos na sala de aula e procura resolver a situação optando por dialogar com eles, a fim de atingir seu objetivo, que era prender a atenção deles na aula, por compreender que os conteúdos propostos eram importantes para a aprendizagem dos educandos. Isso mostra que o professor em formação entende seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e que a indisciplina durante as aulas deve ser amenizada. Como na situação transcrita, o estagiário se encontra em regência de aula, como professor da turma, ele diagnostica o problema e procura resolvê-lo. Nessa situação o estagiário se encontra como sujeito ativo na sala de aula, ou seja, assume o real papel de professor e, por isso, age ativamente na tentativa de convencer os alunos a participarem da aula. Com esse exemplo, verifiquei que o problema da indisciplina em sala de aula é uma constante e que um dos fatores que gera essa atitude é a falta de interesse dos alunos pelas aulas. Dessa forma, entendo que o processo de ensino-aprendizagem, de modo geral, está marcado por inúmeros problemas que, na maioria das vezes, foge ao alcance dos professores para resolvê-los. Esses entraves no processo estão ligados à questões políticas, culturais e sociais que envolvem não só atitudes dos educadores, mas de uma série de outras instâncias que se encontram além dos muros da escola. Mesmo estando diante da turma como regente, o estagiário se mostra incapaz de atingir seu objetivo de motivar os alunos e fazer com que eles tenham interesse em participar da aula, sentindo-se frustrado ao final de uma sequência de ações praticadas por ele que poderiam contribuir para a conscientização dos alunos diante da necessidade de estudar os conteúdos ministrados pelo professor-estagiário. Num primeiro instante ocorre o diagnóstico do estagiário de que a turma está dispersa e não demonstra

interesse pela aula, depois ele desenvolve uma ação para conscientizar os alunos da importância do conteúdo que estava sendo ministrado e, por último, ele muda de estratégia falando individualmente com os alunos. Essa sequência de tentativas para que o aluno participe da aula mostra que o professor em formação está atento para a função interativa de educação, em que educador e educandos devem se interagir e promover o diálogo para a construção do conhecimento e que o papel do professor diante de situações problema como as relatadas é o de sujeito ativo capaz de se colocar diante das dificuldades e procurar solucioná-las.

Já no fragmento 24, o estagiário se encontra em situação passiva, é observador da situação de sala de aula e, por isso, não pode interferir na situação. O relato mostra que o estagiário percebe as tentativas da professora em chamar a atenção dos alunos para a aula sem êxito, no entanto, o exemplo apresenta indícios de que o estagiário depreende que a ação da professora na tentativa de prender a atenção dos estudantes na aula é inútil ao afirmar que: [...] *nenhum aluno participa da aula e ela fala sozinha o tempo todo*. Os fragmentos 23 e 24 transcritos acima mostram que a indisciplina dos alunos não se dá pelo fato do estagiário não ser o professor da turma e, por isso, os estudantes não o respeitarem, pois a turma se mostra indisciplinada também quando a regente é a professora deles. Isso aponta para outras causas que estão contribuindo para a indisciplina de alunos em sala de aula, não é meramente o fato de quem ministra as aulas, podendo ser um estagiário ou o próprio professor das disciplinas. Tanto o estagiário quanto o professor regente da turma promovem ações na tentativa de chamar a atenção dos alunos para a aula, como mostram os exemplos 23 e 24, no entanto, nem um deles consegue ter êxito. No primeiro exemplo, o professor age de modo mais amigável como os alunos, tentando conscientizá-los por meio do diálogo, já no segundo exemplo o professor inicialmente se impõe aos alunos, repreendendo-os na tentativa de conter a indisciplina e levar os alunos a participarem da aula. Só depois, ao prosseguir com a aula, que o professor procura se interagir como a turma, mas sem sucesso. As diferentes atitudes deixam entrever que o professor enquanto estagiário além de procurar alcançar seus objetivos também se preocupa em não criar indisposições com os educandos, apelando para o estabelecimento de um diálogo com eles na tentativa de se interagir e realizar seu trabalho de modo satisfatório como mostra a seguinte afirmação: *Calmamente fui até a carteira destes alunos e pedi silêncio* (grifo nosso). Entendo que se o estagiário não estivesse preocupado em manter uma relação amigável com a turma ele não usaria a expressão *calmamente* ao relatar os fatos

ocorridos durante essa regência como aconteceu com o professor da turma que os *repreende* na tentativa de conseguir a atenção deles. Essas duas ações me permitem pensar que a prática pedagógica dos professores em situação de trabalho efetivo na sala de aula se distancia daquela prática que eles realizaram durante sua formação inicial. Então, me pergunto o que leva a essa mudança de postura? Será que a postura assumida pelo professor em formação durante o Estágio não corresponde totalmente àquela que ele irá assumir durante o exercício de sua profissão? O que o leva a mudar de atitude? Essas são algumas questões que levantei durante essa análise, mas que não me foram respondidas nesta pesquisa, ficando para um estudo futuro.

Em outro relato de observação de uma aula de Química o estagiário diz que:

[25] A professora diz bom dia e começa a explicação sobre a pesquisa feita na última aula. Os alunos prestam atenção e participam da aula. Ela faz experimentos e ao mesmo tempo explica seus processos, os alunos observam atentamente o que acontece no laboratório. Alguns alunos se mostram dispersos, mas a maioria demonstra interesse. [...] Mesmo sendo uma aula diferente, que não é somente teórica, alguns alunos estão dispersos e não prestam atenção ao que está se passando no laboratório (Aluno 2, Estágio II, 2011).

Nesse exemplo a utilização de uma metodologia diferenciada para a abordagem dos conteúdos utilizada pela professora em sala de aula ajuda a despertar nos alunos o interesse pela aula, o que pode auxiliar na aprendizagem deles. O relato mostra que o estagiário percebe que a estratégia metodológica da professora funciona, no sentido de motivar a maior parte dos alunos para a aula. Ao dizer que *é uma aula diferente*, e que por esse motivo os estudantes prestam mais atenção a ela, o professor em formação deixa entrever que a disciplina dos alunos em sala de aula contribui com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor melhor desempenho no alcance dos seus objetivos e aos alunos maior aprendizado. Relacionando os exemplos 23 e 24 com o exemplo 25 notei que nos dois primeiros se trata de conteúdos de Língua Portuguesa, que são os gêneros orais (entrevista, debate e seminário) e poemas e as aulas foram expositivas. Nos relatos dessas aulas foi mencionado uma grande falta de interesse e muita indisciplina dos alunos. Já no segundo exemplo trata-se de um conteúdo da área de química e a aula foi realizada fora do espaço da sala de aula e por meio de experimentos concretos e mesmo assim, alguns alunos não participaram da aula se mostrando desinteressados e dispersos, mesmo que a maioria deles tenha ficado atenta à aula e tenha participado. Esses indícios mostram que uma boa metodologia e conteúdos

mais significativos para os estudantes sozinhos não resolvem o problema da falta de interesse e da indisciplina em sala de aula. Trata-se de elementos que contribuem para motivar os educandos, prendendo-lhes a atenção na aula e, conseqüentemente, diminuindo a indisciplina. São elementos que devem ser considerados e bem planejados para efetivamente contribuir com o bom andamento das aulas.

Atrelada à questão da disciplina dos alunos em sala de aula se encontra a relação professor-aluno, que ocorre por meio da interação entre ambos. A interação e a mediação entre professor e aluno são essenciais para o processo educativo, no sentido de que esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos indivíduos. Para Vygotsky (2000), a interação é a peça principal para a aquisição de conhecimentos, sendo, portanto a relação professor-aluno uma forma de interação estabelecida na sala de aula. A convivência quase diária e muito próxima entre professores e alunos em sala de aula acaba por possibilitar esse relacionamento entre ambos, mediado pela interação. Portanto, nem sempre essa relação é afetuosa, o que pode gerar conflitos que acabam por interferir no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Esse aspecto da aula é captado pelo estagiário e registrado nos Relatórios de Estágio, propiciando-lhe refletir sobre o papel da interação entre professor e aluno em aula, como mostra esse trecho transcrito de um relato de observação de aula no Estágio III: *Aulas como estas vêm com o sentido de elevar a interação entre professor e aluno, tanto em classe quanto fora dela [...] (Aluno 4, Estágio III, 2011)*. Na percepção do estagiário essa interação deve ser estimulada e praticada com maior intensidade dentro da sala de aula como também fora dela.

Em outro relato de observação de aula no Estágio II, o professor em formação apreende da situação observada que quando a relação entre professor e alunos é estremecida, os alunos apresentam menos interesse e motivação pela aula, como evidencia esse fragmento: *A professora é bastante rude com a turma e os alunos não demonstram nenhum interesse pelo que está sendo dito, dormem, ouvem música e brincam o tempo todo, sem se importar com a presença da professora (Aluno 4, Estágio II, 2011)*.

Nos Relatórios analisados neste estudo verifiquei que os professores em formação percebem que a relação professor-aluno é um aspecto importante para o bom êxito na aprendizagem ou não, sendo que quando a relação entre eles é abalada por algum motivo a tendência é de que os alunos não se interessem pelas aulas, conforme

mostrou o exemplo 25. Ao passo que o contrário faz com que os estudantes se motivem e interessem pela aula, o que contribui com uma aprendizagem mais produtiva. O trecho a seguir é um exemplo de que a boa relação entre professor e alunos contribui para que a aula seja mais produtiva e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos também. Trata-se de um fragmento transcrito de um relato de observação de aula no Estágio II. *A professora fala o tempo todo com um tom de voz baixo, e os alunos a respeitam e demonstram interesse e concentração na aula. Todos fazem a atividade proposta por ela (Aluno 4, Estágio II, 2011).*

Conforme os dados analisados, um dos fatores que contribui para uma boa relação professor-aluno é o fato do professor respeitar o desejo dos alunos em certos momentos importantes para eles. No exemplo a seguir fica evidenciado que o estagiário ao deparar-se com uma situação dessas em momento de regência ele opta respeitar a vontade do aluno e, com isso, consegue fazer com que eles participem das atividades propostas em aula.

[26]

Assim que comecei minha aula, questionando se eles haviam lido, pesquisado mais sobre os temas dos seminários. Poucos demonstraram preocupação, já que esperavam, ansiosos, a liberação (prometida pela coordenação) para assistirem ao jogo “Brasil X Argentina” que já havia começado.

Entretanto, devido a agitação e desordem, a coordenadora os proibiu de assistirem ao jogo. Eles se revoltaram. Tentei acalmá-los e pedi para que eles fizessem a Produção Escrita da Fala, já que não haviam terminado na aula passada.

Logo que me entregaram a atividade fui liberando, no canto da sala, para que fossem assistindo ao jogo pelo celular.

Procurei entrar em acordo com eles, já que percebi que qualquer imposição da minha parte seria em vão naquele momento (Aluno 7, Estágio IV, 2011).

No trecho acima, fica evidenciado que o professor deve estar atento ao surgimento de um fato novo no contexto da sala de aula que pode interferir no desenvolvimento das atividades planejadas anteriormente para a aula. Acredito que o estagiário diante dessa situação refletiu sobre a melhor maneira de resolver a situação fazendo com que a atividade acontecesse e também que os alunos pudessem ser atendidos. Como mostra o exemplo, o professor em formação, ao perceber que não iria conseguir prender a atenção dos alunos na aula já que o interesse deles naquele momento era outro, usou como estratégia a negociação com a turma para que ambos os lados pudesse alcançar seus objetivos, ou seja, o professor conseguiu que os alunos

concluísem a produção escrita e os estudantes conseguiram assistir ao jogo que tanto desejavam. Nesse caso, o professor em formação estabeleceu uma boa relação com os alunos para conseguir com eles o que desejava. Entendo que ele teve um olhar crítico sobre a situação-problema encontrada, o que lhe permitiu refletir e encontrar a melhor maneira de resolver aquele problema. Conforme aponta Nóvoa (1992) essa experiência permitiu ao professor em formação um pensamento autônomo numa perspectiva crítico-reflexiva na reelaboração dos seus saberes e construção de novos saberes, uma vez que a própria situação lhe exigiu isso.

Um dado importante que apareceu com muita frequência nos Relatórios de Estágio analisados, especificamente nos relatos de aulas observadas ou ministradas pelos estagiários, foi a respeito do cumprimento do professor aos alunos no momento em que chega à sala de aula. Cumprimentar os alunos significa abrir o canal para a interação, mostrando que para o professor os alunos são importantes e estão ali à sua frente, ao passo que adentrar a sala sem saudar os estudantes se configura como um ato de desvalorização ou menosprezo a eles. Isso pode facilitar ou dificultar o estabelecimento de uma interação entre professor e alunos, sendo que a ação de saudar ou não alguém implica estabelecer um ponto de convívio com o outro. O simples ato de saudar o outro pressupõe contato, interação imediata, reciprocidade, trata-se de uma maneira de se chegar até o outro, é como se o professor dissesse estou aqui e te vejo, estamos juntos nessa jornada.

Pelos exemplos citados acima percebi que as rotinas de sala de aula como a chamada, a disciplina dos alunos e a relação professor-aluno são percebidas e apreendidas pelos professores em formação de modo a contribuir com suas reflexões a cerca da complexidade do que é a sala de aula como também o evento aula. Assim, de acordo com os relatos dos estagiários, a observação e análise dessa realidade, propiciada pelo Estágio, traduz-se em momento de construção de conhecimentos a partir de um ensino prático reflexivo como aponta Schön (2000).

3.2.5 A percepção do estagiário quanto à metodologia e os conteúdos ministrados na aula

Pimenta e Lima (2004) ao falar em metodologia consideram não apenas a elaboração e aplicação de técnicas de ensino. Para as autoras a metodologia envolve: conceitos, relações do professor com sua área de conhecimento, a compreensão de

mundo do professor, seus valores e ética profissionais. Dessa forma, apresento neste item, uma análise da percepção do estagiário em relação à metodologia de ensino e aos conteúdos de Língua Portuguesa ministrados em aula presentes nos Relatórios de Estágio analisados neste estudo. Procuo ver se o estagiário realiza reflexões sobre esses aspectos que possam fornecer pistas que revelem a construção de sua identidade profissional.

Num trecho transcrito de um relato de aula observada no Estágio I, é evidenciada a apreensão que o professor em formação faz da aula tradicional que não prende a atenção dos alunos ao dizer que:

[27] A professora virou-se para o quadro e escreveu várias perguntas para serem respondidas pelos alunos. Depois disso a sala virou uma bagunça, ficaram dispersos da aula. Ela não conseguiu controlar a bagunça na sala.

A metodologia da professora é tradicional, perguntas no início da aula e tarefas no quadro (Aluno 3, Estágio I, 2011).

Para o estagiário a forma de conduzir a aula, considerada por ele como tradicional, não prendeu a atenção dos alunos e, por isso, eles ficaram indisciplinados ao ponto da professora perder o controle da sala. Percebo no fragmento 27 indícios de que esse professor em formação ao observar essa situação ele analisa, questiona e reflete sobre a mesma, concluindo que a *metodologia da professora é tradicional*, ou seja, o contexto escolar atual exige uma postura metodológica mais moderna capaz de motivar os alunos para a aula. Não é mais aceitável que o professor não repense suas metodologias e as inove, pois é na sala de aula que se encontram os alunos com suas concepções inovadoras de mundo, valores e modos de ser. Insistir com uma concepção de ensino tradicional significa perder tempo em sala de aula, pois os alunos estão mais interessados nas novidades tecnológicas que encontram fora do contexto escolar. Acredito que as metodologias de ensino devam contemplar os recursos tecnológicos disponíveis como formas mais inovadoras de desenvolvimento das aulas, caso contrário, dificilmente os alunos irão se dispor a participarem, como mostrado no exemplo acima. Acredito que o estagiário ao observar essa aula apreendeu que a metodologia deve ser apropriada e inovadora acompanhando o desenvolvimento da sociedade atual. Ao afirmar que a postura da professora é tradicional o estagiário deixa pistas que permitem entrever que ele assume uma postura crítico-reflexiva nesse momento da sua formação que o leva a relatar que a professora adota uma concepção tradicional de ensino.

Considerar a metodologia da professora na perspectiva tradicionalista de ensino é adotar a postura de um ensino centrado no professor, em que o aluno apenas executa aquilo que lhe é prescrito pela autoridade do mestre. O estudante é um receptor passivo dos conteúdos que lhes são transmitidos, podendo repeti-los a outros indivíduos que ainda não detenha esses conhecimentos. Dessa forma, o conhecimento é considerado como algo que deve ser armazenado, num processo de memorização de conteúdos e conhecimentos. Assim, o papel dos alunos na elaboração e aquisição do conhecimento é insignificante, uma vez que o professor é considerado o detentor e, por isso, o transmissor desses conhecimentos.

Em outra passagem, o professor em formação se mostra indignado com a postura da professora em sala de aula, ao perceber a insegurança que ela teve em relação ao conteúdo que ministrava. De acordo com o relato isso fez com que os alunos ficassem entediados e alheios ao que a professora estava fazendo na aula. O estagiário deixa entrever no trecho 34 transcrito a seguir que uma das posturas metodológicas do profissional docente em sala de aula corresponde ao domínio do conteúdo por ele ministrado, o que demanda planejamento e estudo, atribuições inquestionáveis da profissão.

[28]

O que podemos observar é que a professora estava fazendo uma revisão sobre o que é morfema, reflexões, e os principais tópicos que eles abordavam, e também aplicando conceitos novos. Exemplos: sufixos, prefixos, morfemas, modo, tempo, lugar, espaço, etc.

Ao decorrer da aula a professora ficava nos interrogando, perguntando se era realmente aquela matéria que ela estava escrevendo no quadro, pois se estava idêntica ao que já vimos na faculdade. Ela mostrava na frente dos alunos insegurança, tudo que escrevia voltava atrás. E todo segundo ela perguntava para nós se tinha alguma coisa errada na definição que foi escrita por ela no quadro.

Todos os alunos estavam entediados pelas repetições da professora. E, além disso, uns ficavam passando recadinhas para os outros alunos, jogando caneta, andando na sala, conversinhas paralelas, tirando fotos, etc (Aluno 3, Estágio I, 2011).

No exemplo 28 o relato do estagiário mostra que o professor fica incomodado com a presença dele na sala de aula e agiu como se estivesse despreparado e não tivesse domínio do conteúdo, demonstrando estar apreensiva com o julgamento dos estagiários. Isso mostra que ainda existem professores despreparados e inseguros quanto sua prática pedagógica que atuam na educação básica, contribuindo com o descrédito dos alunos

com esse ensino, como fica evidenciado no exemplo acima quando o estagiário relata que *todos estavam entediados pelas repetições da professora*. Acredito que a percepção do estagiário, evidenciada por meio de seu relato, é a de que o processo de ensino-aprendizagem não deve conceber uma aula em que não estimule a participação recíproca do professor e dos alunos, que objetiva uma formação competente e crítica para os estudantes. A estratégia de relatar sistematicamente o que acontece na aula a começar por informar sobre o conteúdo, depois a metodologia usada e, depois, a atitude dos alunos, é uma pista que demonstra que o professor em formação percebeu que havia algo errado com aquela aula e isso revela que o estagiário fez em uma análise crítica daquela situação.

Nos Relatórios de Estágio analisados aparece registrada, tanto em relatos de observação quanto nos de regência, as seguintes metodologias mobilizadas pelos professores: textos e atividades passadas no quadro negro (os alunos não se preocupam em copiar e em resolver as atividades mesmo que a professora dê visto nos cadernos), aplicação de provas escritas (o estagiário diz que percebe uma divisão da turma em relação à aprendizagem uma vez que parte dos alunos apresentavam facilidade para responder a prova e outra parte teve muita dificuldade, inclusive alguns alunos nem responderam nada), seminários orientados pelos professores, aulas expositivas, questionamentos orais aos alunos sobre o conteúdo em estudo, atividades do livro, leitura de textos realizada pelo professor, resumos de textos, relatórios de aulas, correção oral e no quadro de atividades, produção de textos de gêneros diversos, leitura silenciosa, relatos orais de textos literários.

Cada uma dessas metodologias citadas pelos estagiários nos Relatórios foi conduzida de maneiras diferentes pelos professores, uma vez que os objetivos de cada aula também são diferentes. Em apenas dois relatos dos dezoito analisados do Estágio III os professores em formação disseram que a metodologia utilizada pelos professores foi positiva, nos demais casos a maioria dos alunos se mantiveram dispersos, indisciplinados, desatentos, desmotivados ou até mesmo envolvidos em outras atividades em sala de aula como: usando o celular, trocando bilhetinhos, tocando violão, andando pela sala, conversando em pequenos grupos.

Nesse sentido Cunha (2004) diz, em seu estudo, que entre as características apontadas para os melhores professores estão o fato do professor ser capaz de tornar as aulas mais interessantes; estimular a participação do aluno na aula; saber se expressar de forma que todos entendam, por exemplo. Isso mostra segundo a autora que, dentre

outros, o aspecto metodológico adotado pelo professor pode contribuir para uma boa prática pedagógica, que vá estimular o aluno a participar com maior interesse e satisfação do processo de aprendizagem. Segundo Cunha (2004, p. 72) “o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (grifo do autor).

Os trechos a seguir ilustram duas apreensões positivas que o estagiário faz da realidade observada em relação à metodologia empregada em aula. São relatos de duas observações de aulas de uma professora da disciplina de Filosofia. Os dois relatos também são da mesma aluna.

[29] A professora fez brincadeiras para explicar o conteúdo²⁸ e chamou a atenção da turma, pois ela utilizou exemplos que partem do cotidiano deles e isso prendeu a atenção de todos. Os alunos pareciam gostar da forma da professora explicar, ela andava o tempo inteiro pela sala enquanto falava e pedia que eles olhassem para ela. Enquanto a professora explica, os alunos interagem com ela e fazem perguntas pertinentes à aula e não faziam brincadeiras para atrapalhar a aula como era de costume nas outras aulas. Os alunos que dormiam, agora estavam prestando atenção nela. Após explicar o conteúdo a professora perguntou aos alunos se eles tinham alguma dúvida, pediu como tarefa de casa o relatório e explicou como fazer. [...] Gostei muito da aula desta professora, achei diferente de todas as outras que assisti, pois nunca havia visto a turma tão calada e interagindo com a professora o tempo inteiro (Aluno 1, Estágio I, 2011).

[30] A professora entrou em sala atrasada e disse bom dia à turma [...]. Depois, pediu que os alunos fizessem um círculo para começar a aula. [...] A professora iniciou falando sobre Sócrates e pediu que eles seguissem falando. Os alunos começaram a falar sobre o assunto, interagindo com a professora, respondiam e completavam as informações dos outros. Os alunos que ainda não haviam falado, estudavam. Todos participavam e ninguém dormia. Diferente de seminários, eles não usavam lembretes e falavam com uma espontaneidade muito grande. Eles se sentiam importantes por estar passando informações aos colegas. Ninguém dormia e nem falava enquanto outro estava falando. A aula foi muito produtiva (Aluno 1, Estágio I, 2011).

Os trechos 29 e 30 evidenciam uma visão que a maior parte dos alunos da educação básica apresenta, de que a disciplina de Língua Portuguesa é chata e difícil, por isso pouco atrativa. Assim, o fato dos alunos se interessarem por estas aulas e participarem pode ser entendido como indício de que aulas de outras disciplinas sejam

²⁸ O estagiário não registrou o conteúdo que a professora trabalhou nessa aula.

mais interessantes do que as de português? De acordo com a análise dos dados em outras disciplinas como Física, Geografia, Química, por exemplo, os alunos se mostraram desmotivados, desinteressados e com pouca ou nenhuma participação nas aulas, o que evidencia que a escolha da metodologia adequada para se apresentar os conteúdos, conforme os objetivos propostos pelo professor é muito importante para prender a atenção dos estudantes e fazer com que eles participem das aulas e não só os conteúdos ou a área do conhecimento. Na visão de Libâneo (1994) na abordagem metodológica dos conteúdos é imprescindível que o professor considere a situação individual e social dos alunos, a fim de criar condições didáticas capazes de alcançar a aprendizagem dos alunos, o que pressupõem considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Considerar isso implica dar voz ao aluno chamando-o para participar da aula e, conseqüentemente, tomar parte na construção do seu conhecimento.

Ao participar desse processo de construção o estudante deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser ativo no processo de ensino-aprendizagem de forma participativa, o que contribui para motivá-los a participarem, como mostra o fragmento 29 quando o estagiário registra que: *A professora fez brincadeiras para explicar o conteúdo*²⁹ *e chamou a atenção da turma, pois ela utilizou exemplos que partem do cotidiano deles e isso prendeu a atenção de todos [...]. Os alunos que dormiam, agora estavam prestando atenção nela;* e o 30 ao ser relatado que: *A professora iniciou falando sobre Sócrates e pediu que eles seguissem falando. Os alunos começaram a falar sobre o assunto, interagindo com a professora, [...] Todos participavam e ninguém dormia.*

Esses trechos revelam que o estagiário se encontra atento à questão da escolha apropriada ou não da metodologia para o bom desempenho da aula, levando em conta que se trata de um elemento importante, dentre outros, que contribui para assegurar que as aulas sejam mais produtivas. Além disso, nenhuma aula é igual à outra e, por isso, uma metodologia que tenha dado certo na aplicação de um dado conteúdo pode não dar certo em outro momento com o mesmo conteúdo, por exemplo, pois o evento aula é algo dinâmico e variável como aponta um dos professores entrevistados: *tem aula que hoje não é tão boa e que amanhã é excelente. Tem ... uma série de ... é ... de acontecimentos que ocorrem na aula [...] que agente não prevê (Professor 1).*

Atrrelada à metodologia estão os conteúdos trabalhados nas aulas de português que, de acordo com o descrito nos Relatórios de Estágio analisados, foram trabalhados

²⁹ O estagiário não registrou o conteúdo que a professora trabalhou nessa aula.

conteúdos variados como: verbos e conjugações verbais, leitura, produção e análise de poemas, leitura e compreensão de textos, artigo de opinião, leitura e produção de crônicas, leitura e discussões orais sobre textos literários, entrevista, análise linguística a partir das produções dos próprios alunos, relato oral de histórias de livros literários lidos, debate, notícia, formulação de argumentos, literatura de cordel e tipos textuais.

Nos relatos dos estagiários os conteúdos disciplinares desinteressantes ou desmotivadores provocam a passividade dos alunos implicando na indisciplina dos mesmos, como é evidenciado no trecho a seguir:

[31] A professora entrou na sala, não deu bom dia aos alunos, pediu que fizessem um círculo e começou a explicar sobre Barroco. Os alunos não prestavam atenção ao que ela falava e fazia piadas com o conteúdo explicado. Toda a turma ignora a professora (Aluno 1, Estágio II, 2011).

O exemplo acima evidencia que o fato do professor não estabelecer interação como os alunos, mesmo que por meio de uma saudação ao adentrar em sala, se revela como aspecto significativo para o professor em formação, uma vez que a falta de interação entre professor e alunos gerou desinteresse da turma ao ponto deles ignorarem a professora e o conteúdo ministrado por ela. Vejo que, muitas vezes, não é o conteúdo em si ou a metodologia que não foi adequada que desagrada o aluno, mas sim a maneira de agir do professor, ou seja, o distanciamento que ele estabelece com os educandos. Pois conforme ideias de Sacristán (1999) a prática docente envolve o diálogo entre o conhecimento e a ação, o que pode contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, possibilitando-lhe pensar e agir sobre a realidade para transformá-la.

O professor em formação evidencia em seus relatos aspectos que julga serem importantes em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula tais como a importância de se abordar a diversidade de gêneros textuais nas aulas de português conforme mostra esse exemplo transcrito de um relato de aula observada no Estágio III: *Pudemos observar nessas aulas que a professora trabalha com vários gêneros textuais como carta, poesia, contos, crônicas, jornalísticos e etc (Aluno 10, Estágio III, 2011).*

A abordagem que o professor faz dos conteúdos pode ser o diferencial no momento de trabalhar com conteúdos gramaticais tidos pela maioria dos estudantes como pouco importantes, como mostra o exemplo a seguir.

[32]

A professora da turma foge do que podemos chamar de modo tradicionalista de ensinar. Ela sempre inova na forma de abordar assuntos na sala de aula, proporcionando assim, atividades sempre novas, evitando a repetição e monotonia. [...] Na primeira aula assistida por nós, a professora propôs uma análise linguística tendo como base trechos retirados de produções textuais dos alunos [...], nos quais eles deveriam encontrar possíveis ‘problemas’ e adequá-los à norma padrão da língua.

Para realizar a atividade, a turma foi dividida em duplas e deveriam discutir os principais ‘problemas’ encontrados e caso aparecesse alguma dúvida eles poderiam recorrer às estagiárias (Aluno 3, Estágio III, 2011).

Ao relatarem sobre as metodologias mobilizadas para trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa pelos professores é possível perceber que o professor em formação comenta sobre a importância de se trabalhar conteúdos significativos para os alunos de modo a motivá-los para que tenham uma boa aprendizagem. Há indícios nos Relatórios de Estágio analisados que apontam para o fato de que o professor em formação faz uma análise crítica das abordagens metodológicas em sala de aula no tratamento dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Ele deixa entrever que o docente deva priorizar uma metodologia que possa permitir ao aluno da educação básica compreender melhor os conteúdos; uma maneira clara e objetiva de explicar os conteúdos bem como as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; a condução que o estagiário dará para avaliar aquilo que o aluno produziu. Nesses trechos o estagiário registra suas reflexões acerca do trabalho docente, possibilitando a ele uma formação inicial que lhe permita construir um aprendizado do seu futuro ofício a partir daquilo que ele mesmo produz enquanto conhecimento.

3.2.6 Os projetos de intervenção

Intervir, segundo o dicionário, significa interferir em algo, modificar, participar. Nesse sentido, os estagiários em uma das atividades de Estágio fazem intervenções no processo de ensino-aprendizagem de português por meio dos chamados projetos de intervenção que acontece no Estágio III e IV. Nessa categoria de análise procuro indícios que possam se configurar em reflexões sobre as ações de elaborar e executar atividades de docência nas escolas-campo que possam contribuir com a construção da identidade profissional do professor.

Esses projetos são elaborados e executados com o objetivo de instigar a pesquisa no Estágio. Por isso, sua elaboração exige do estagiário a observação de aulas, bem como o desenvolvimento de outras atividades como correção de textos e promoção de oficinas para os alunos da educação básica, a fim de diagnosticar possíveis problemas com o ensino-aprendizagem de português para que possa ser sugerido como tema dos projetos de intervenção aplicados pelos professores em formação na forma de regências.

A execução desses projetos possibilita ao estagiário assumir efetivamente o papel de professor em sala de aula, uma vez que é destinado um número específico de aulas para seu desenvolvimento. Essa atividade de Estágio propicia ao professor em formação a prática da docência se revelando como uma experiência positiva ou negativa para o futuro professor e que poderá fazer a diferença no momento de decidir em seguir a profissão docente ou desistir dela. Apresento, a seguir, exemplos que ilustram essa constatação:

- [33] Somente na prática é que podemos saber os prós e os contras de uma profissão. Mesmo com diversas dificuldades enfrentadas pelos professores, como pouca remuneração, falta de estrutura e desinteresse dos alunos, é possível sim fazer algo em prol da educação no Brasil. [...] foi de total valia o Estágio 3 de Português, pois tivemos oportunidade de colocar em prática aquilo que estudamos durante anos e de vivenciar as barreiras enfrentadas pelo professor, como também o deleite de passar ao próximo o conhecimento que temos (Aluno 8, Estágio III, 2011).
- [34] Essas experiências vivenciadas por nós, estagiários do curso de Letras, [...], foram de suma importância para nossa reflexão enquanto futuros professores, na medida em que nos possibilitou a oportunidade de aplicarmos, por meio de aulas programadas e planejadas, um pouco do conhecimento crítico-teórico que ao longo destes anos temos adquirido no curso, seja em relação à literatura ou à língua portuguesa (Aluno 9, Estágio III, 2011).
- [35] Esse trabalho direto com a regência foi muito proveitoso para minha vida acadêmica, com certeza aprendi muito com as colegas, a professora e, principalmente, com os alunos (Aluno 10, Estágio III, 2011).
- [36] Durante seis aulas apliquei o plano de atividade com o livro [...]. A turma demonstrou interesse e poucos alunos não atenderam às solicitações. [...] Por quatro aulas, [...] executei meu plano de intervenção também na outra turma do 2º ano. Foi uma experiência frustrante. Os alunos, em sua maior parte, demonstraram pouco interesse já de início, não paravam de conversar entre si e não atendiam às minhas solicitações, [...] (Aluno 11, Estágio III, 2011).

- [37] [...] discutimos na graduação o futuro da realidade educacional, porém, baseados nas utopias de teorias da educação que não nos ajudam muito. [...] Nessa perspectiva, o Estágio 3 de Língua Portuguesa nos possibilita ter contato com a rede de conflitos que é o ensino no Brasil. Nos mostra o quanto são contraditórios os Projetos Políticos Pedagógicos e a prática de ensino (Aluno 18, Estágio III, 2011).

Os exemplos transcritos acima mostram que a docência de aulas durante a formação do estagiário é indiscutivelmente importante para a compreensão do papel do professor em meio a um grupo de alunos podendo se depara com as mais variadas e complexas situações de sala de aula. Nos momentos em que o professor em formação assume o papel de sujeito da ação de ensinar, ele passa, então, atribuir sentidos mais diretos à profissão, pois ele entra na sala de aula e coloca-se diante dos alunos, “esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” Tardif (2011, p. 167).

Os projetos de intervenção que os estagiários elaboram e executam nas salas de aula das escolas-campo sob a orientação dos professores orientadores de Estágio, visam contribuir com os alunos da educação básica no sentido de amenizar alguma deficiência de aprendizagem diagnosticada pelos professores em formação durante o desenvolvimento das atividades de Estágio. A contribuição destes projetos para o estagiário é quanto à sua preparação para o exercício da profissão docente, no sentido de possibilitar-lhe investigar e diagnosticar problemas de aprendizagem, selecionar conteúdos e metodologias adequadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos, executar adequadamente o que foi planejado nos projetos, avaliar as contribuições do projeto para a aprendizagem dos alunos da educação básica, refletir sobre os conhecimentos adquiridos sobre a prática docente com o desenvolvimento desta atividade do Estágio, dentre outros.

De acordo com um dos professores entrevistados a maioria dos estagiários avalia a elaboração e execução dos projetos de intervenção de forma positiva, poucos são os que consideram irrelevante essa atividade por acharem que *aula é tudo igual, sempre é a mesma coisa, aí eu digo que não ... então alguns deles começam a socializar suas experiências e dizer em que que o projeto ajudou os alunos e eles também (Professor 3)*. Atenta a essa perspectiva verifiquei nos dados que em nenhum momento aparece registrado o desnecessário desenvolvimento dessa atividade, pois encontrei em alguns registros que fazem uma avaliação positiva dessa atividade e em outros não há

nenhum tipo de registro sobre esse aspecto. Aqueles estagiários que avaliam positivamente a atividade com os projetos de intervenção registram isso de maneira bem explícita nos itens referentes às *considerações finais* ou a *análise da aplicação* que aparecem nos Relatórios, como mostra o exemplo a seguir:

[38] Logo concluímos que foi satisfatória a intervenção no Colégio, visto a melhoria da escrita, leitura e interpretação ao longo do semestre. Tal intervenção também foi considerada satisfatória pelos alunos em avaliação realizada ao final do semestre (Aluno 12, Estágio III, 2011).

Um dado relevante observado nos Relatórios de Estágio analisados diz respeito aos títulos dos projetos de intervenção que acabam por revelar os conteúdos que foram propostos para serem trabalhados em sala de aula. A título de exemplo, cito alguns como: *Projeto de leitura e interpretação de poesias*, *Oficinas de criação poética*, *Projeto de leitura e escrita*, *Letramento por meio de gêneros*, *Repensando as produções orais em sala de aula*, *Lendas e contos de fadas: rompendo os paradigmas da escolarização*, *Redação e ensino: outro ângulo possível*. Os conteúdos subjacentes a esses títulos revelam que o estagiário está atento às orientações curriculares para o ensino de Língua Português como o PCN (1998), por exemplo, que foca o ensino de gêneros diversificados – orais e escritos – nas aulas de português com o objetivo de promover um ensino que habilite o estudante para o uso proficiente da sua língua.

De acordo com os dados analisados os estagiários tendem a propor nos projetos conteúdos que foquem o ensino de leitura, a produção escrita e a oralidade por meio de propostas de trabalho com gêneros textuais tais como: crônicas, artigos de opinião, esquema, carta pessoal, notícia, literatura de cordel, por exemplo. Eles buscam nas teorias estudadas no espaço acadêmico as orientações para essa seleção de conteúdos a ser ensinados, como o PCN – LP, OCEM, teóricos como Irandé Antunes, João Wanderley Geraldi e Magda Soares. O fragmento transcrito a seguir evidencia a preocupação do professor em formação em estar selecionando conteúdos de ensino para os projetos de intervenção que atendam às orientações teóricas atuais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

[39] “Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos”. (PCN, 1998, p. 46). Trazer esse gênero literário para a sala de aula é mais que uma proposta de

atividade, é tentar mostrar ao aluno (e isso é papel fundamental na vivência escolar) uma manifestação literária brasileira que não é tão trabalhada, ou melhor, aprofundada pelos professores de Língua Portuguesa. Retrata assim o objetivo citado na OCM (2006), à leitura literária ou tratamento da Literatura como forma “de conhecimento de si e do mundo” (Aluno 2, Estágio III, 2011).

Ao mobilizar os conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico para fazer reflexões sobre a elaboração e execução dos projetos de intervenção o professor em formação demonstra estar articulando os saberes profissionais para o processo de sua aprendizagem e formação docente. Nesse sentido, essa atividade de Estágio cumpre com um dos seus objetivos em relação à formação inicial do professor, que diz respeito a vincular a pesquisa ao Estágio, proporcionando ao estagiário compreender que o profissional docente é também um pesquisador que participa ativamente do processo de construção de conhecimentos sobre sua profissão.

Pimenta e Lima (2004) entendem o Estágio como um espaço aberto para a pesquisa, uma vez que essa visão permite que o professor seja um profissional pensante que possa ser um investigador das práticas pedagógicas no contexto escolar e da sua própria prática possibilitando-lhe encontrar novas soluções para as situações problemas possíveis de serem encontradas no exercício da profissão.

Em um dos Relatórios analisados a apreensão que o estagiário faz da aplicação dos projetos de intervenção nas salas de aula das escolas-campo é positiva, levando em consideração três aspectos: a) é uma forma do professor em formação colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos; b) trata-se de um momento que permite ao estagiário identificar possíveis causas dos problemas de aprendizagem, e; c) possibilita ao estagiário pensar sobre o papel do professor diante do grupo de alunos da educação básica.

A aplicação de projetos de intervenção enquanto atividade de Estágio provoca reflexões sobre a prática pedagógica em sala de aula, como mostra o fragmento transcrito a seguir.

[40]

Pensando no objetivo inicial do projeto entendo que cumpri grande parte e de alguma forma colaborei no processo de aprendizagem desses alunos. Ainda me preocupa a dificuldade nas habilidades de leitura e escrita destes alunos, em alguns casos é notadamente falta de interesse, mas em outros trata-se de uma dificuldade. Nos dois casos, entretanto, é preciso tomar providências.

No papel de professora, acredito que posso e devo colaborar para que este cenário mude, que de alguma forma durante minha

prática docente eu pense em estratégias de ensino que possibilite uma melhora nesse sentido (Aluno 4, Estágio III, 2011).

Ao afirmar que: *Ainda me preocupa a dificuldade nas habilidades de leitura e escrita destes alunos* o estagiário deixa entrever que ele conseguiu analisar o desenvolvimento do projeto que propôs de maneira crítica, de modo a constatar que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita é um processo demorado e que a não se resolve com o desenvolvimento de uma atividade apenas, mas que exige muitas ações para amenizar essa dificuldade. Ele se posiciona criticamente ao analisar seu papel de professor frente a um ensino de Língua Portuguesa que se apresenta com problemas em relação à leitura e escrita, ao afirmar que: *posso e devo colaborar para que este cenário mude, que de alguma forma durante minha prática docente eu pense em estratégias de ensino que possibilite uma melhora nesse sentido*. Sendo assim, o Estágio se configura num dos momentos da formação inicial do professor que lhe possibilite agir de maneira mais crítica e reflexiva diante dos complexos problemas do ensino de Língua Portuguesa.

Com a análise dos dados foi possível depreender que a aplicação do projeto de intervenção para o professor em formação se traduz em um momento de vivência da prática docente, o que lhe permite identificar ou não com a profissão professor, como mostra o seguinte trecho: *Esse semestre no colégio campo trouxe momentos satisfatórios e crescimento pessoal, percebo que a cada vez mais me identifico com a profissão na qual escolhi* (Aluno 1, Estágio III, 2011).

Dessa forma, acredito que tanto a elaboração quanto a execução dos projetos de intervenção nas escolas-campo contribuem de maneira significativa para a aquisição de conhecimentos concernentes à profissão, uma vez que o estagiário tem a oportunidade para observar a prática docente de outros professores, analisá-la, questioná-la, refletir sobre pontos positivos e negativos, diagnosticar dificuldades de aprendizagem dos alunos, mobilizar conhecimentos teóricos para então elaborar, em forma de projetos, propostas de ensino-aprendizagem que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos. Quanto à aplicação dos projetos de intervenção, os dados mostram que o professor em formação apreende que a prática docente no Estágio traduz-se em um processo de aprendizagem na própria ação, conforme afirma Tardif (2011, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Isso significa dizer que a prática, para o professor em formação, se traduz em um momento de aprendizagem em que ele tem a oportunidade de ressignificar os conhecimentos adquiridos dentro ou fora do campo acadêmico, de acordo com a realidade escolar com a qual se depara. Trata-se de um momento que possibilita a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática e as contribuições de uma em relação à outra para a constituição da identidade desse profissional em educação.

3.2.7 A percepção do estagiário no que se refere à relação teoria e prática

De acordo com a concepção de Pimenta e Lima (2004), o papel da teoria é iluminar a prática no sentido de que as teorias possam oferecer instrumentos para análise e investigação que permitam questionar as práticas docentes institucionalizadas. Nessa direção é possível pensar que teoria e prática estão atreladas no espaço educacional, uma vez que é na prática que se encontram os dados para a construção das teorias e, em contrapartida, depois de elaboradas elas sustentam a prática. Nessa perspectiva procuro analisar nesta categoria a apreensão que o professor em formação faz da relação teoria e prática no fazer pedagógico do professor. Se ele as considera numa relação indissociável ou se não.

De acordo com os dados analisados a percepção do profissional docente em formação a respeito da relação teoria e prática é a de que só o conhecimento dos aportes teóricos sobre educação não é suficiente para ser professor, é essencial que esse profissional, durante sua formação, entre em contato com a realidade prática da profissão. Assim, o futuro professor tem a possibilidade de aplicar seus conhecimentos teóricos em situação real de trabalho, podendo avaliar aquilo que seja possível de aproveitar em função de um bom projeto de ensino-aprendizagem. O registro transcrito a seguir revela que o estagiário percebe que na atividade docente não basta conhecer a teoria, mas que também é necessário aprender a prática, no sentido de que ambas caminham juntas no exercício da docência, ao dizer que: *para ser professor é preciso conhecer a realidade prática [...] após este período de visitas e observação de aulas pode-se fazer as primeiras reflexões sobre o ato de ensinar e aprender (Aluno 3,*

Estágio I, 2011). Esse registro denota a ideia do estagiário em relação à importância de considerar a atividade docente na perspectiva da relação entre teoria e prática. O estagiário demonstra que sua formação profissional exige não só os conhecimentos teóricos, mas também os conhecimentos advindos da prática pedagógica, uma vez que as ações que aparecem nas práticas pedagógicas estão intimamente ligadas aos aportes teóricos que as sustentam, conforme aponta Sacristán (1999).

Observei, nos Relatórios analisados, que o professor em formação compreende enquanto prática não só a atuação dele em sala de aula no papel de educador. Para ele a prática refere-se a todos os momentos de contato com a escola-campo, seja para visitas, observação de aulas ou do ambiente escolar como um todo, estudo e análise de documentos da escola, dentre outros. Na perspectiva do estagiário esses momentos de desenvolvimento das diversas atividades do Estágio se configuram enquanto ações que contribuem para sua reflexão e, conseqüentemente, para a aquisição dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão como mostra o fragmento transcrito a seguir.

[41]

A observação de aulas é de suma importância para aqueles que estão se preparando para serem professores, pois nos coloca num ambiente onde tudo aquilo que foi estudado na teoria até o momento, pode ser visto funcionando na prática e com isso é possível adquirir experiência e adquirir novas vivências da teoria aplicada dentro de sala (Aluno 2, Estágio II, 2011).

Quando o estagiário enuncia que a observação das aulas lhe proporcionou perceber que a teoria se faz na prática pedagógica dos professores em sala de aula, ele consegue depreender que o trabalho docente não se constitui no momento de aplicação da prática, mas, pelo contrário, que há nele um movimento recíproco entre teoria e prática. Entendo que essa percepção do professor em formação se configura em reflexões que propiciam a construção de saberes sobre o fazer pedagógico. Conhecer a teoria contribui muito para a formação do professor, uma vez que ele pode relacionar esse conhecimento os acontecimentos advindos das atividades desenvolvidas nas escolas-campo para construir novos saberes sobre a profissão docente. Esse tipo de percepção por parte dos estagiários revela que o estabelecimento da relação teoria e prática é primordial para a formação de professores, uma vez que a teoria dota o sujeito professor de pontos de vista variados para que ele, em contato com a realidade escolar, possa exercer uma postura crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Pimenta (2006) aponta para uma visão de prática como atividade material, transformadora e social. Com isso, concordo com as ideias da autora ao defender que a educação é uma prática social, a qual exige uma relação teórica com ela para assumir uma postura de atividade transformadora da realidade educacional e, por conseguinte, social.

Em momento algum apareceu nos Relatórios analisados registros que pudessem levar a uma interpretação de que o estagiário conceba a teoria e a prática separadamente no exercício da profissão docente, o que mostra que a perspectiva formadora que procura preparar um profissional que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos teóricos para melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem e construir sua prática pedagógica.

3.2.8 Análise e avaliação do Estágio

É comum nos trabalhos acadêmicos, os alunos produzirem ao final as considerações finais com o objetivo de análise ou avaliação daquele estudo que foi realizado. O mesmo acontece com os Relatórios de Estágio, em cada um deles os estagiários fazem suas considerações como forma de analisarem e avaliarem o que foi desenvolvido durante o processo de Estágio. Ao realizarem esses registros os professores em formação mostram como as apreensões que fizeram da realidade escolar se revelam para eles enquanto profissionais em formação, o que se traduz em reflexões que marcam a identidade desse futuro professor. Dessa maneira, procuro ver nesta categoria como o estagiário analisa e avalia o Estágio enquanto um dos momentos de sua formação em que se dá o real contato com o contexto escolar. Portanto, nessa categoria faço uma análise apenas das considerações finais dos Relatórios em estudo.

O fragmento a seguir, retirado de um Relatório de Estágio analisado comprova que as atividades desenvolvidas durante o Estágio podem apresentar reflexões realizadas pelos futuros professores resultantes de análises críticas de situações vivenciadas em sala de aula ou, até mesmo, do contexto escolar como um todo, envolvendo ações tanto dos professores titulares quanto dos alunos da educação básica como também dos próprios estagiários.

[42] A disciplina de estágio nos mostrou que um professor vai muito além de uma simples fonte de conhecimento, até porque ministrar uma aula não é só transmitir saberes e sim uma troca de experiências que refletirá na formação de um cidadão. E para que ocorra essa formação é necessário que o professor inove as suas formas de lecionar e que priorize sempre os conhecimentos dos alunos, tornando as aulas sempre interessantes, com muita participação e troca de experiências. Todo esse processo de observação e de atuação em sala de aula nos mostrou a luta diária que é ser professor, sempre inovando, elaborando aulas diferentes, estimulantes, evitando a monotonia e a repetição de conteúdos para chamar a atenção dos alunos e fazer com que eles participem das atividades (Aluno 3, Estágio III, 2011; grifo nosso).

Os trechos em destaque no fragmento 42 revelam que o aluno em formação inicial concebe o período de Estágio como um espaço que propicia conhecimento e familiaridade com seu futuro ambiente de trabalho, além de contribuir para focalizar a prática pedagógica em seu espaço real, possibilitando ao professor em formação analisar, criticar e compreender sua prática profissional desencadeando e potencializando ações futuras. A expressão *troca de experiências*, inserida no texto do estagiário, denota a concepção interacionista³⁰ de ensino, isto é, reflete a interação entre professor e alunos dentro da sala de aula encontrada em Tardif (2011, p. 118) ao afirmar que “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas”. Para esse autor, o ensino se manifesta num espaço de interações humanas, em que o profissional estabelece os mais diversos tipos de interações com o grupo de alunos com quem trabalha, a fim de atingir determinados objetivos de ensino.

O estagiário demonstra que a experiência adquirida com a realização do Estágio lhe permitiu compreender que a profissão docente requer do profissional mais do que a transmissão de conhecimentos. Para ele o professor deve ampliar seus horizontes enquanto docente e inovar no exercício de sua profissão, o que é evidenciado pelo emprego dos vocábulos e expressões tais como: *innovar, inovando, interessantes, aulas diferentes, estimulantes*, por exemplo. Nesse sentido, o estagiário deixa entrever que a prática docente do professor deve considerar o aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem de modo que ele possa ter voz e construir conjuntamente com o professor seus conhecimentos. Nesse sentido, esse profissional em formação concebe o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de interação entre educador e

³⁰ Para compreender a concepção interacionista de educação, ver os trabalhos de Lev Vygotsky, principalmente, Vygotsky (2000).

educandos, uma vez que, para ele, o professor deve buscar a participação do aluno nas aulas tornando-as momentos de *muita participação e troca de experiências*. Isso demonstra que o estagiário concebe o Estágio enquanto parte de sua formação profissional que lhe possibilita a aquisição de conhecimentos necessários para sua futura atuação como professor de Língua Portuguesa assim como ele demonstrou no fragmento 1 ao dizer que espera que as experiências do Estágio contribua com sua formação de modo que ele possa se destacar e fazer a diferença em sala de aula.

Para os professores entrevistados, a elaboração dos Relatórios de Estágio permite que ele reflita sobre sua formação enquanto professor, ou seja, que tipo de professor ele quer ser. Dessa forma, para esses professores os estagiários, quando fazem as considerações finais de seus Relatórios, afirmam que o Estágio contribui para a formação inicial do professor como mostra a afirmação a seguir de um dos professores entrevistados.

Quando ele faz a conclusão do Relatório ele mostra que o Relatório fez diferença para ele. Ele não faz só aquele comentário daquilo que ele assistiu, ele faz uma conclusão sobre aquilo que ele vivenciou. E é nessa conclusão que ele mostra que o Relatório foi importante para ele, que o Estágio foi importante para ele e que ele percebeu o que é ser professor. Aquilo que ele deve seguir e aquilo que ele não deve seguir daquilo que ele viu (Professor 1).

Outro exemplo demonstrativo de que o estagiário faz reflexões sobre a profissão docente durante a realização do processo de Estágio pode ser verificado no trecho a seguir em que ele afirma:

[43] Ser professor não constitui uma tarefa simples, ao contrário, é uma tarefa que requer amor e habilidade. Se alguém assume o papel de professor ele precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que realizará. Exige não apenas competência técnica, mas também compromisso e responsabilidade, permitindo-nos avançar para a exigência da compreensão humana do processo (Aluno 10, Estágio I, 2011).

Nesse exemplo o estagiário fez sua apreensão sobre o que significa para ele ser professor numa perspectiva que vai além do simples ato de estar em sala de aula como um mero transmissor de conhecimentos. Para ele para ser professor, a pessoa deve compreender muitos outros aspectos que envolvem a profissão docente para que esse profissional possa *avançar* na compreensão do processo de ensino e isso não é *uma tarefa simples* como é afirmado por ele.

Outra análise que os estagiários fazem sobre a contribuição do Estágio é em relação à oportunidade que esse processo dá ao professor em formação de, diante da prática pedagógica, descobrir se realmente deseja seguir na carreira docente como mostra o seguinte exemplo: *apesar de não estar certa se desejo mesmo ser professora, essas aulas serviram para levar a refletir sobre algumas coisas a respeito da profissão (Aluno 9, Estágio I, 2011)*. O estagiário também avalia a realização do Estágio enquanto oportunidade para desmistificar algumas ideias sobre a prática docente, conforme afirma um desses estagiários dizendo que esse processo serviu para *amenizar algumas ideias preconceituosas que tínhamos de início e repensarmos a prática do professor em sala de aula (Aluno 9, Estágio I, 2011)*. Em outro Relatório o estagiário diz que: *As aulas assistidas por mim, foram de grande valia. Conheci uma realidade, que não era esperada por mim como professora (Aluno 6, Estágio I, 2011)*.

Esses registros deixam entrever que ao avaliarem o que o Estágio representou para a formação do estudante de Letras, eles também revelam que o professor em formação, muitas vezes, não tem uma visão exata do que seja a profissão docente e que isso só fica mais claro para ele por meio da realização do Estágio. Em conformidade com esse pensamento dos estagiários, os três professores de Estágio entrevistados disseram que alguns estudantes dessa licenciatura não têm muita noção da profissão e que o Estágio dá a oportunidade para eles conhecerem e compreenderem melhor o significado de ser professor. Os professores reiteraram que ao realizarem elaborarem os Relatórios de Estágio eles registram as apreensões que fizeram sobre a realidade escolar durante o período do Estágio e que essas reflexões contribuem para a constituição da identidade do professor. Segundo um desses professores o estagiário *mostra como ele pretende fazer como professor. Quando ele chegar lá na frente o que ele vai fazer e como vai fazer (Professor 1)*.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 61)

o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Dessa forma, acredito que a elaboração das considerações finais do Relatório de Estágio corresponde à parte deste documento que oportuniza ao estagiário rememorar o que foi vivenciado por ele durante esse processo e registrar aquilo que se revelou como

mais significativo para ele. Considero esse exercício de elaboração muito significativo para o professor em formação, pois possibilita-lhe a construção e reconstrução de seus saberes docentes.

Considero que analisar e avaliar uma atividade é uma possibilidade de aprendizado, pois ao fazer isso o professor em formação rememora experiências observadas e vivenciadas no contexto escolar, o que pode desencadear diferentes reflexões. Alguns estagiários demonstram em seus registros que o Estágio lhes serviu como contribuição para sua formação, considerando os mais variados aspectos referentes à prática docente tais como: conteúdos, metodologias, relação professor-aluno, papel do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem, são alguns exemplos. Outros já registram que o Estágio serviu para reafirmar certas convicções que eles já tinham a respeito da profissão docente e, de modo geral, da educação, como mostra o exemplo a seguir.

- [44] A cada prática de estágio nos vem a certeza de que a carreira de docente não é a realidade que projetamos enquanto acadêmicos. Há um grande distanciamento entre as teorias e a prática real de ensino. Isso nos deixa imensamente decepcionados, pois pensávamos a educação como forma de mudar o mundo, tornar mais racional as avaliações humanas sobre as coisas. [...] Todavia, toda experiência é de extrema relevância. Os conflitos da realidade nos fazem optar mais antecipadamente quanto seguir na carreira de educadores (Aluno 5, Estágio III, 2011).

Nesses registros fica evidenciado que antes da experiência com o Estágio, muitas vezes, a ideia que o professor em formação tem da realidade da profissão não corresponde àquela encontrada por ele durante o desenvolvimento das atividades de Estágio. Ao refletir sobre essa realidade encontrada o estagiário se mostra decepcionado, pois possuía outra crença sobre a educação, mas mesmo assim, trata-se de uma experiência indispensável para sua formação, uma vez que ela permite-lhe assumir uma posição crítica e avaliar se irá ingressar na carreira ou não. Nesse sentido, entendo que o Estágio se configura num espaço possibilitador de reflexões sobre a profissão docente e, conseqüentemente, favorece “a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades” (BRZEZINSKI, 2001, p.16).

De maneira geral, pude verificar que os estagiários fazem análises e avaliações sobre a importância do Estágio na sua formação no sentido de que é por meio dele que o professor em formação tem a oportunidade de observar, vivenciar, analisar, criticar e

julgar a prática docente de modo que ele possa construir e reconstruir saberes e crenças que o ajudarão na construção de sua identidade profissional docente, mesmo que o tempo para sua realização seja pouco como é evidenciado nos exemplos a seguir.

[45] Pode-se afirmar que a experiência adquirida nesta oportunidade de estágio, seja na elaboração do plano de aula, seja na oportunidade de regência ou na observação das aulas, em muito contribuíram para a formação proposta e pretendida na graduação do curso de Letras, mesmo que tivemos pouco tempo para realizar as atividades (Aluno 6, Estágio IV, 2011).

[46] O estágio foi muito construtivo para nossa formação de professores de língua portuguesa. [...] tivemos a oportunidade de refletir e analisar estratégias que são capazes de contribuir, enquanto professores de língua portuguesa, para melhorar a situação atual nas instituições de ensino. Porém acreditamos que o tempo de trabalho realizado foi ínfimo para esperar uma resposta imediata dos alunos (Aluno 15, Estágio III, 2011).

Os trechos 45 e 46, transcritos acima, revelam que o professor em formação apreende a complexidade da docência e que o Estágio é um dos componentes curriculares que permite ao estagiário vivenciar a realidade da profissão. Ele reconhece também que, diante de um quadro que se apresenta com uma multiplicidade de elementos a serem considerados, o tempo destinado ao desenvolvimento do Estágio é pequeno, uma vez que ele traz muitas contribuições para sua formação. Desse modo, acredito que, mesmo diante de alguns entraves como o pouco tempo destinado para a realização dessa atividade, o Estágio se mostra de grande valia para a construção e o fortalecimento da identidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, focalizei a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no contexto formal de realização das disciplinas de Estágio I, II, III e IV do curso de licenciatura em Letras, oferecido pela FL/UFG do campus de Goiânia. Para tanto, investiguei as produções escritas finais, denominadas Relatórios de Estágio, produzidos pelos estagiários dessa licenciatura.

Dessa forma, a análise dos dados com os quais dialoguei para a elaboração desta dissertação permitiu-me traçar algumas constatações as quais apresento, resumidamente, como minhas considerações que assinalam o final de uma etapa de trabalho. Procuo neste item responder mais diretamente às perguntas de pesquisa propostas neste estudo sem, contudo, ter a pretensão de esvaziar o horizonte de olhares que recaem sobre o tema.

Para construir minha discussão retomo as indagações que sustentaram esta pesquisa, procurando verificar, nos Relatórios de Estágio dos alunos da graduação em Letras, reflexões que pudessem se configurar na constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa. A primeira questão que trago é a seguinte: os Relatórios de Estágio apresentam reflexões que indiciam a constituição da identidade do futuro professor ou se configuram apenas como documentos em que se registram as atividades desenvolvidas nos Estágios, se apresentando mais como trabalhos para arquivo e avaliação e/ou verificação do INEP/MEC?

Para responder a essa questão fiz algumas considerações neste trabalho que me possibilitaram dizer que os Relatórios de Estágio não se apresentam apenas como documentos que registram o cumprimento das atividades de Estágio, mas são produções que apresentam registros que se configuram em reflexões dos professores em formação que contribuem para a sua formação profissional. As análises mostraram que a formação inicial de professores de português representa um momento em que são desvelados conhecimentos, pensamentos, crenças e valores pessoais e sociais inerentes à profissão. E o Estágio enquanto parte dessa formação se revela como o momento de real contato do futuro professor com o contexto escolar, o que incita no estagiário o aparecimento de ideias, pensamentos e posturas que se revelam como reflexões sobre

sua experiência nas escolas-campo. Assim, o Relatório de Estágio emerge desse meio, considerado um campo efervescente de representações sobre a profissão docente. Assim, os registros que os alunos em formação inicial elaboram dão voz ao futuro professor em relação às impressões que passa a ter a partir do momento em que ele entra em contato com a realidade do contexto escolar e da sala de aula.

Dessa forma, concordo que o Estágio, dentre outros, é o lugar de excelência para a construção da identidade do professor de Língua Portuguesa, pois possibilita ao estudante de Letras refletir sobre as ações que observa e desenvolve no contexto escolar e isso possibilita a ele construir saberes sobre a profissão, os quais lhe possibilitará o exercício docente. A análise que deparei neste estudo mostrou que ao se inserir e participar do meio escolar o professor em formação observa, experimenta, analisa criticamente e reflete, o que lhe possibilita construir sua identidade profissional uma vez que o exercício da reflexão crítica permite a construção e reconstrução de saberes docentes.

A segunda pergunta desta pesquisa pauta-se no seguinte: os Relatórios de Estágio constituem um gênero discursivo, que pode ser tomado como instrumento de constituição da identidade do professor de português? Verifiquei neste estudo que o Relatório de Estágio apresenta os três elementos apontados pela concepção bakhtiniana de gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e construção composicional, o que revela que estes documentos são gêneros discursivos que corroboram para a constituição da identidade do professor, pois são registrados neles as impressões que os professores em formação tiveram do contexto escolar durante a realização das atividades de Estágio.

A outra pergunta questiona se os registros encontrados nos Relatórios de Estágio revelam a reflexão do estagiário como um professor em formação refletindo a prática pedagógica alheia na construção de sua própria prática? De acordo com a análise dos registros dos estagiários nos Relatórios de Estágio e as entrevistas com os professores posso dizer que esses professores em formação refletem sobre o que observa da prática pedagógica dos professores das escolas-campo para a construção da sua prática. Isso fica evidenciado principalmente nos momentos em que eles relatam sobre: a) as contribuições do Estágio em sua formação; b) os eventos de sala de aula. c) as metodologias e conteúdos ministrados em sala de aula nas escolas-campo.

Diante de tais considerações me remeto à hipótese que mobilizou minhas análises desde o início, de que o Relatório de Estágio é um gênero discursivo em que

são registradas as experiências vivenciadas pelo professor em formação inicial durante a realização das atividades desenvolvidas nos Estágios I, II, III e IV, configurando-se em possíveis reflexões do estagiário sobre o contexto escolar e a prática docente. Ao retomar minha hipótese posso dizer que a produção do Relatório de Estágio instaura o desencadeamento da reflexão sobre ser professor, sendo que a elaboração do mesmo deixa rastros que permitem entrever, a partir da análise dos documentos, que esse aluno já vai compreendendo as nuances da profissão e, assim, construindo sua identidade profissional. O contato direto do estagiário com a escola-campo e a realidade do ensino, ora por meio de observações e ora por meio de ações como a regência de aulas, por exemplo, desencadeia no professor em formação um complexo de reflexões materializadas nos Relatórios de Estágio por meio dos registros daquilo que foi mais significativo para ele. Trata-se, portanto de um gênero discursivo, segundo a perspectiva bakhtiniana, que se apresenta sob dois aspectos: a) documento de bases legais exigido pelo curso ao final de cada disciplina de Estágio que serve como comprovação da realização do Estágio Curricular Obrigatório; b) gênero que traz os registros dos professores em formação que se configuram em reflexões que revelam a constituição da identidade docente.

Dessa forma, o Relatório de Estágio não é só mais um dos trabalhos acadêmicos que os alunos da licenciatura em Letras devem elaborar em cumprimento ao que lhe é exigido pelo currículo das disciplinas de Estágio ou pelo Regulamento do Estágio, pelo contrário, trata-se de um gênero que potencializa a formação docente, uma vez que se apresenta como um instrumento desencadeador de reflexões críticas resultando na ressignificação da prática pedagógica do futuro professor.

Destaco que muitas questões ainda podem ser discutidas em outros trabalhos que focalizem a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, tendo como objeto de estudo os Relatórios de Estágio. Espero que esta dissertação possa despertar o interesse dos leitores em realizarem outras pesquisas sobre o tema focalizado aqui, aprofundando ainda mais as questões discutidas.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P. O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-154600/pt-br.php>>. Acesso em: 24 dez. 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BARBOSA, C. L. *Os professores e a constituição de sua identidade profissional*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

BENITES, L. C., CYRINO, M.; NETO, S. de S. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 563-574.

BERTOLDO, E. S. O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e língua estrangeira e a formação do professor: uma introdução. In: _____. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-22.

BORTONI-RICARDO, E. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001. Resolução: CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 02 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRZEZINSKI, I. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiples* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. A. da. *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: PUC-GO, 2011. p. 15-50.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998, *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, B. O. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-440. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

CAPDEVILLE, E. N. Algumas reflexões sobre as relações entre tempo, memória e identidade na formação de professores. *Caderno de educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 29-35, 1995.

CARDOSO, T. M. Apontamentos para a construção de profissionalidades docente biocêntricas. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 670-687. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. O estágio supervisionado. In: _____. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987. p. 3-6.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata, 1997.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

CORACINI, M. J. R. F. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

DALBEN, A. I. L. de F. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In: _____. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 166-187. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. _____. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16 – 41.

EUFRÁSIO, D. A. *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-153148/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

GAMERO, R. P. *Pesquisa? Só no paper!:* a constituição da identidade de professor – pesquisador em formação inicial. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GARIGLIO, J. A. O campo disciplinar e a constituição dos saberes da base profissional dos professores da educação básica. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 393-420. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. F.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 352-379.

GUERRA, M. D. S. *A reflexão de um processo vivo em Estágio Supervisionado: dos limites às possibilidades*. 1999. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: _____. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade*. Paulo: Papirus, 2006. p. 129-150.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 267-302.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LEAL, M. C. D. Gênero, identidade e controle no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 211-222.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. F. de. Saberes docentes e práticas pedagógicas inter/multiculturais: tecendo relações. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 354-374. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

LOPES, L. P. da M. Discursos e identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 303-330.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MELO, L. C. de. *Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, E. M. M. *Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MORO, A. F. A formação do professor de língua estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 153-177.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, C. M. F. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 339-353. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso: 08 jan. 2013.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. *DELTA*, v. 15, n. 2, p. 355-359, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 21-45.

RODRIGUES, M. A. N. *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ROJO, R. H. R. Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros – aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. *Revista Intercâmbio*. São Paulo, v. 8. p. 1-18, 1999.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectivas sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: LOPES, M. L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991. p. 65-92.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. F.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 119-148.

SACRISTÁN, J. G. A prática institucionalizada: o contexto da ação educativa. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 70-98.

_____. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. F.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 149-195.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São

Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2012.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 77-92.

SERRANO, G. P. Técnicas de investigación en educación social: perspectiva etnográfica. In: _____. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II – técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, 1994. p. 13-70.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente, *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 002, p. 7-24. Braga, Portugal, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.) *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Os estudos sobre identidade e língua(gem) em Linguística Aplicada. In: BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: UFRN, 1999. p. 63-67.

SILVA, A. V. A dimensão formadora da disciplina de estágio supervisionado no curso de licenciatura. *Perspectiva*, Erechim, v. 28, n. 104, p. 71-75, dez. 2004.

SILVA, W. R. (Org.). *Caderno didático: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa*. Goiânia: Grafst, 2008.

SILVESTRE, M. A. *Estágios Curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia*. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMIÃO, L. F. A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: experiências vivenciadas no PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 207-220.

SZUNDY, P. T. C. Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino da língua inglesa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. São Paulo: Pontes, 2009. p. 167-181.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TARDIF, M. Ambiguidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. *Vertentes*, São João Del-Rei, n. 15, p. 7-19, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2007*. Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://www.lettras.ufg.br/uploads/files/Proj.Ped.-do-Curso-de-Letras-2008.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. *Resolução CEPEC N° 731, 2005*. Goiânia, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://www.prograd.ufg.br/uploads/90/original_Resolucao_CEPEC_2005_0731.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANINI, R. A identidade do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4523>. Acesso em: 28 dez. 2012.

ZEICHNER, K.; FLESSNER, R. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução de Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente, *Revista Educação e sociedade*, Campinas, v. 29, n 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista

Professor (a)

1. Fale sobre a função do relatório que os alunos fazem nos Estágios.
2. Os alunos têm um roteiro para realizar os registros?
3. Há uma estrutura fixa para os alunos seguirem ao fazer o relatório?
4. Os relatórios favorecem a reflexão do aluno no que se refere a sua prática pedagógica como professor? Como (De que forma?).
5. Como se dá a organização dos relatórios I, II, III e IV? Qual a diferença de cada um deles?
6. Em qual ou quais Estágios a reflexão do aluno pode ser percebida?
7. Em sua opinião, os relatórios de Estágios contribuem para a construção da identidade do professor de Português? Se sim, em qual dos Estágios isso pode ser percebido?
8. Como os alunos veem a elaboração dos relatórios? Uma tarefa ou uma oportunidade para reflexão?
9. Relate algum fato em que os relatórios de estágio tenham contribuído para a reflexão dos alunos na aula.
10. É possível perceber através dos relatórios de estágio a apreensão dos alunos no que se refere à formação como professor? Como? Dê exemplos.
11. Em sua opinião, como se dá a construção da identidade do professor de Português?