

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES NO CURSO DE LETRAS/ PORTUGUÊS DA UFPB

## *SUPERVISED TRAINEESHIP AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS ON UFPB'S PORTUGUESE LANGUAGE COURSE*

Socorro Cláudia Tavares de Sousa\*  
Josete Marinho de Lucena\*\*  
Daniela Segabinaz\*\*\*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre Estágio Supervisionado e ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras/Português da Universidade Federal da Paraíba. Para a realização deste objetivo, empreendemos uma análise qualitativa no Projeto Político Pedagógico do curso e em relatórios de estágio. Constatamos que o estágio supervisionado não é apenas o *locus* para identificarmos dificuldades no ensino da Língua Portuguesa, mas tem o potencial de registrar o percurso formativo do futuro professor de português.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado; ensino de língua portuguesa; curso de Letras.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the relationship between Supervised Traineeship and teaching of Portuguese language in the course of Languages/Portuguese from the Federal University of Paraíba. To accomplish this goal, we undertook a qualitative analysis on the Political Pedagogical Project of the course and in traineeship reports. We verified that the supervised traineeship is not only the *locus* to identify difficulties in the teaching of Portuguese, but it also has the potential to register the formative path of the future teacher of Portuguese

**Keywords:** supervised traineeship; portuguese language teaching; languages course.

---

↔ Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: [sclaudiats@gmail.com](mailto:sclaudiats@gmail.com).

↔ Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: [lucenatoc@yahoo.com.br](mailto:lucenatoc@yahoo.com.br)

↔ Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: [dani.segabinazi@gmail.com](mailto:dani.segabinazi@gmail.com)

Ser professor não é fácil, mas ir às escolas depois de quase dois anos de teoria torna a missão ainda mais difícil. Os estágios são importantes para uma única função: identificar (julgar diversas vezes), pois o que vamos fazer em sala é o que nos foi imposto, porque a escola quer, e se queremos “comer”, obedecemos. (Graduanda de Letras/Português UFPB, turno manhã)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A epígrafe acima revela algumas das problemáticas vivenciadas pelos graduandos dos cursos de licenciatura em Letras quando se deparam com a realidade da “prática de ensino”, dentre elas: ausência de relação entre teoria e prática no currículo do curso, estágios como espaços apenas para a prática de um “criticismo vazio”, falta de parceria entre universidade e escola, dentre outros.

Na academia, o estágio supervisionado tem se constituído campo de investigação para muitas pesquisas. Especificamente em Linguística Aplicada, identificamos estudos como o de Silva (2012) que descreveu o gênero textual relatório de estágio supervisionado em diferentes licenciaturas, o de Reichman (2012) que discutiu a relação entre as práticas de letramento e a formação identitária no estágio supervisionado em ensino de língua inglesa, o de Silva e Melo (2008) que investigaram o processo de formação do professor e a construção de objetos de ensino na disciplina de Estágio Supervisionado em ensino de Língua Portuguesa, dentre outros.

Dando continuidade a esse veio de pesquisas, o presente trabalho tem como objetivo discutir a relação entre Estágio Supervisionado e ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras/Português da Universidade Federal da Paraíba (doravante UFPB), explorando os limites e possibilidades deste componente curricular em nossa realidade. Nesse sentido, partimos dos seguintes questionamentos: qual o papel desempenhado pelos componentes curriculares do Estágio Supervisionado no curso de Letras/Português da UFPB e que tipo de relações tem sido estabelecido entre o Estágio Supervisionado e o ensino de Língua Portuguesa?

Para atingirmos o objetivo pretendido, inicialmente, realizamos uma discussão a respeito das concepções de estágio supervisionado, fundamentando-nos em Leahy-Dios (2001) e Pimenta e Lima (2012); em seguida, defendemos a tese de que o estágio supervisionado se constitui em espaço para o conhecimento e transformação da realidade do ensino de Língua Portuguesa; depois, descrevemos e analisamos como se constituem os estágios no Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do curso de Letras/Português na UFPB; por fim, examinamos a relação entre estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa a partir de relatórios de estágio supervisionado elaborados no período de 2009 a 2011. Afora as considerações iniciais e finais, a discussão teórica deste trabalho foi desenvolvida na primeira e segunda seções deste artigo, enquanto as discussões sobre a prática dos estágios supervisionados foram realizadas na terceira e na quarta seções.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE É? PARA QUE SERVE?

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, ao longo dos anos, tem sofrido com a posição que ocupa, ora por terem sido ministrados por professores do Centro de Educação e, portanto, não apresentavam grau de proximidade e experiência com as disciplinas específicas do curso de origem da formação docente, ora porque parte dos alunos e dos professores, da própria graduação, parecem não compreender a importância do estágio para a formação do professor, o que é mais grave, já que são diretamente interessados e responsáveis pela habilitação que o curso prevê em seu Projeto Político: a docência.

Não obstante os problemas acima destacados que, parcialmente, já foram sanados com a nova diretriz curricular para a formação de professores da Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE /Conselho Pleno - CP 01/2002) e com a resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 02/2002), temos que enfrentar o campo de estágio, a escola, para construir convênios e, principalmente, constituir laços de estreita ligação entre a orientação e a supervisão realizada na universidade e o acompanhamento e necessidades do professor e da instituição de ensino a que ele está atrelado.

Enfim, podemos dizer que ministrar aulas na disciplina de Estágio, na licenciatura, tem se mostrado um enorme desafio para os professores que atuam nessa área. De modo geral, encontramos dificuldades que emperram o bom andamento e a qualificação dos nossos futuros docentes. Acreditamos que pensar no estágio, compreender seu lugar e sua relevância em cursos que habilitam a profissão docente é vital para essa formação, pois o estágio é “a espinha dorsal” que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre todos os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura. Contudo, por muito tempo

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 33).

Esses e outros discursos têm construído uma imagem negativa dos estágios; por isso, precisamos entender e estender o conceito desse componente curricular para uma visão que esteja em convergência com a concepção sociointeracionista do ensino de Língua Portuguesa. Assim, emprestaremos algumas concepções do que é o campo de estágio, das autoras Pimenta e Lima (2012, p. 55-56), as quais, após longa discussão e reflexão, apoiadas em demais teóricos, concluem:

Esse conhecimento 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. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a 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. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

Considerando a definição acima, na qual as autoras reafirmam a importância e a abrangência do estágio e, principalmente, mostram todas as atividades que envolvem esse componente, apresentamos algumas reflexões que permeiam nossa compreensão a respeito do tema. As questões postas são inúmeras e nos remetem a perceber que o estágio é a congregação de todos os conhecimentos construídos ao longo da graduação; é a culminância dos conteúdos, conceitos e teorias que foram apresentados, abordados, debatidos e aplicados ao longo do curso. Neste caso, o aluno deve recobrar os estudos adquiridos até o momento e propor uma intervenção pedagógica que tenha como pressuposto a teoria e a pesquisa, logrando uma nova visão do estágio, isto é, campo de estudo que vai muito além das simples aplicação prática de um plano de aula.

Embora o foco do estágio sejam ações de execução de projetos pedagógicos ou práticas de ensino em sala de aula, envolvem muitos outros movimentos por parte dos alunos, professores e escola como um todo. Nas ações de observar e realizar o diagnóstico de uma turma, por exemplo, estão implicadas várias questões conceituais da didática, do planejamento, da avaliação e do ensino de língua específicas ao objetivo daquela intervenção. Certamente, o discente necessitará retomar estudos anteriores para analisar a situação-problema a sua frente e refletir sobre as possíveis soluções, o que, posteriormente, o conduzirá a formular propostas de mediação do ensino-aprendizagem de determinado objeto de estudo.

Outro momento importante, durante as atividades do estágio, que evidencia a postura investigativa do discente, é a proposição da prática pedagógica implementada através da elaboração dos projetos de trabalho que conjuguem conhecimentos específicos da área e do campo da educação. Assim, o aluno precisará apresentar concepções de propostas metodológicas, selecioná-las e utilizá-las no seu projeto, bem como deverá mostrar os fundamentos a respeito do objeto de estudo e sua familiaridade com a temática.

Nesta perspectiva, o estágio passa a ter uma responsabilidade imensa nos cursos de formação de professores da educação básica. Certamente, ao absorvermos essa concepção, passamos a compreender que o componente deve propor situações de abordagem teórico-prática e não somente “prática”, de aplicação de conhecimentos, como vemos nos discursos correntes de alunos e de colegas professores. No tocante, aos cursos de Letras, isso não tem sido muito diferente,

A atual prática de ensino da licenciatura em Letras, estágio final da formação de docentes de língua e literatura nacionais, é um indicador preciso das lacunas, falhas e dos dilemas encontrados na precária integração entre teoria e prática, entre o processo pedagógico e o produto profissional final, entre os objetivos de um curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e a ação político-educacional de uma maioria de futuros professores de escolas estaduais, de outro. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 19).

Em pesquisa mais recente, Segabinazi (2011) destaca que, apesar das alterações do novo Projeto Político Pedagógico dos cursos de Letras, que ampliou a carga horária dos estágios para 400 (quatrocentas) horas, subsistem as contradições e falhas nesse componente curricular. Inclusive, em sua tese, a autora demonstra que os estágios no curso de Letras da UFPB separam-se, entre teóricos e práticos, ou seja, o próprio PPP viabiliza a ruptura entre esses conhecimentos que deveriam associar-se. Isso porque estão definidos sete estágios, sendo os três primeiros com ementas que preveem conteúdos teóricos e os quatro últimos de conteúdos práticos. Entretanto, apesar do descompasso, das lacunas existentes na formação docente de Letras, parece-nos que estamos em busca de alternativas para encontrar possibilidades de corrigir o problema; já constatamos em algumas publicações a presença de discussões e sugestões para equacionar a situação (cf. LEAHY-DIOS, 2001; PAIVA, 2005; FARIA, 2008), o que indica a preocupação de um processo de formação mais integrado.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Como foi apresentado na seção anterior, nos distanciamos de uma visão dicotômica entre teoria e prática na qual teorias são colocadas no início do currículo das licenciaturas em Letras e práticas são apresentadas no final, em geral, materializadas por meio do componente curricular Estágio Supervisionado. Partindo dessa perspectiva, é que iremos discutir as relações entre o estágio supervisionado e o ensino de Língua Portuguesa, advogando a ideia de que o estágio pode se constituir um espaço para o conhecimento e a transformação da realidade da prática de ensino.

Para desenvolvermos este ponto de vista, é necessário destacar que o estudo do português como disciplina curricular vem assumindo diferentes denominações e feições desde sua inserção na instituição escolar. E não é absurdo afirmar que as abordagens dadas à “prática de ensino” também sofreram alterações. Considerando que o conhecimento desse percurso, é fundamental em nossa discussão, apresentamos sucintamente a história da construção da disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Soares (2004), do império até os anos 40 do século XX, o ensino de português se constituiu da Retórica, Poética e Gramática, já nos anos 50 passa por uma modificação no conteúdo e essas disciplinas são substituídas por gramática e texto. Para a autora:

A fusão gramática e texto deu-se de forma progressiva, nesse período, como não poderia deixar de ser, se se considera que ela vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. É uma progressão que pode ser claramente identificada nos livros didáticos publicados nos anos 1950 e 1960. Assim, é que, nos anos 1950, já não se tem mais a conveniência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade [...]. (SOARES, 2004, p. 168).

Soares (2004) ainda destaca que houve uma primazia da gramática em relação ao texto. Diferentemente, nos anos 70, sob a égide da ideologia do regime militar, o estudo da Língua Portuguesa é visto como um instrumento de comunicação a serviço do desenvolvimento. Há, portanto, uma mudança na denominação e no conteúdo da disciplina que passa a ser chamada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries terminais. Essa alteração se explica pela influência da teoria da comunicação no ensino de língua materna. Para Soares (2004, p. 169), “já não se trata mais do estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”. Os textos não são mais selecionados pelo critério literário, mas pela sua presença nas práticas sociais.

Na segunda metade da década de 80, por sua vez, há um retorno à denominação “Português”, já que houve questionamentos sobre os resultados obtidos no desempenho dos alunos no período anterior e ausência de respaldo da concepção de língua como instrumento tanto no contexto político e ideológico quanto no contexto científico. Nesse período, as teorias desenvolvidas na Linguística começam a adentrar as salas de aula de Língua Portuguesa da educação básica, embora nos cursos de Letras essas teorias já tenham sido introduzidas desde os anos 60.

O desenvolvimento de teorias linguísticas promoveu mudanças nas concepções de ensino de língua e fomentou a necessidade de uma política linguística oficial que embasasse essa nova visão. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, é um exemplo da presença das teorias linguísticas nesse “discurso de mudança” sobre o ensino de português. Segundo Marcuschi (2001), é possível identificar conteúdos linguísticos nos parâmetros, tais como: o acolhimento da noção de variedade linguística e de gêneros textuais, a adoção de uma concepção de língua que privilegia os aspectos sociais e históricos, a definição do texto como unidade básica de ensino, dentre outros.

Considerando as transformações pelas quais passou a disciplina de português, é crível supor que as concepções de língua, sujeito, leitura e escrita, por exemplo, vigentes em cada uma das diferentes etapas acima destacadas interferiram na forma de compreender e intervir na realidade de ensino de língua. Como ilustração, quando houve um predomínio da perspectiva formalista no ensino de português, a “prática de ensino” fundamentava-se, por exemplo, nas didáticas e nas metodologias de ensino de língua.

Essa percepção deixa claro que a realidade do ensino de Língua Portuguesa não é imutável e sofre influências decisivas de fatores macro sociopolíticos e epistemológicos.

Sobre essa questão, Surdi da Luz (2009) dá um passo adiante quando afirma que há uma conjunção entre os saberes da Linguística e os saberes do ensino ao analisar a presença da Linguística em um curso de Letras, voltado à formação de professores. Para a autora:

O contexto sócio-histórico em que é construído o projeto do Curso de Letras é determinante para que se compreendam suas especificidades, uma vez que ele será afetado pela constituição do discurso da mudança no ensino de língua (Pietri, 2003) que emerge nos anos finais da década de 70 e início da década de 80. **Nessa época, tomam corpo os discursos sobre a necessidade de se repensar os rumos do ensino de língua materna e do papel da Linguística nessa reformulação. E é após essa emergência que o curso se configura, sendo, pois, afetado e determinado por tal contexto ou, nos termos da AD<sup>1</sup>, pelas condições de produção.** (SURDI DA LUZ, 2009, p. 180). (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, podemos concluir que o “discurso de mudança” no ensino de língua materna interfere decisivamente tanto na constituição da disciplina de Língua Portuguesa quanto nos currículos dos cursos de Letras. Consequentemente, a visão de estágio supervisionado e a observação e a intervenção dos graduandos na sala de aula de Língua Portuguesa seguiram o curso dessas transformações. Dessa forma, considerando a “conjunção de saberes” proposta por Surdi da Luz (2009), o acesso dos estudantes a uma visão sócio-histórico discursiva de língua não os possibilitaria o exercício de uma prática pedagógica que refletisse esta concepção? Em tese, supomos que sim.

Mas a ideia a que nos propomos defender precisa ser destrinchada: o Estágio Supervisionado pode se constituir em espaço de conhecimento e transformação da realidade? Em primeiro lugar, o estágio não pode ser visto em uma perspectiva instrumental, um empirismo desconexo, sem uma relação dialógica com diferentes teorias (da Linguística e de outros campos do conhecimento). Anteriormente, fizemos menção à aproximação entre Linguística e ensino, ilustrações não faltam na literatura discutindo as contribuições de diferentes áreas, tais como: a Linguística de Texto (cf. KOCK, 1999), a Sociolinguística (cf. CARVALHO, 2010), a Psicolinguística (cf. MONTEIRO, 1997), dentre outras.

Especificamente em relação à Linguística Aplicada ao ensino de línguas são grandes as contribuições visto que um dos objetivos da área é resolver problemas da prática de uso da língua, ao mesmo tempo em que dialoga com teorias e métodos de diferentes áreas disciplinares (cf. MOITA LOPES, 2009). Por outro lado, em relação às outras áreas do conhecimento, temos consciência de que apenas o conhecimento de teorias e, em especial de teorias linguísticas, não é suficiente para mudar a realidade do ensino do português, mas acreditamos que sem esses fundamentos é muito mais difícil pensar a prática.

<sup>1</sup> A autora se refere à Análise do Discurso.

Em segundo lugar, o estágio deve se constituir em espaço de reflexão sobre a prática, seja a dos professores, seja a dos graduandos. Em relação ao primeiro aspecto, não importa se o aluno de Estágio Supervisionado observa “boas” aulas, o que interessa é que saiba abstrair os elementos subjacentes a esta aula e consiga perceber criticamente os problemas e as experiências positivas que atravessam as práticas pedagógicas. Destacamos, outrossim, que essa reflexão não pode ser compreendida como “criticismo vazio” que serve apenas para “[...] rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionalistas’ e ‘autoritários’ [...]” (*PIMENTA e LIMA*, 2012, p. 40). Uma atividade mais produtiva seria o exercício de compreensão e de significação das diferentes práticas observadas e vivenciadas. Por exemplo, em vez de criticar a aula de produção textual que foi desenvolvida em uma perspectiva de produto, por que não refletir a respeito dos significados dessa prática em conexão com o processo de formação do professor, com as diferentes visões de língua deste, com os materiais didáticos utilizados?

Em relação ao segundo aspecto, nos referimos a uma reflexão sobre a atuação dos graduandos nas salas de aula de português instaurando o ciclo ação-reflexão-ação. Várias são as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa que podem advir dessa postura crítica, tais como: conduzir ao aprimoramento da prática, a partir do refazer do caminho percorrido e da identificação dos pontos positivos e negativos; permitir novas releituras sobre a sala de aula de português, por meio da resignificação de crenças e/ou conhecimentos já adquiridos; e construir ou desconstruir identidades enquanto professor de português.

Em relação às crenças, fazemos remissão ao que Almeida Filho (2009) denomina competência implícita do professor de línguas que são as crenças de como ensinar e aprender línguas advindas de experiências anteriores. Em nossa perspectiva, a reflexão propiciaria a passagem da prática pedagógica embasada no conhecimento implícito para a prática pedagógica fundamentada no conhecimento explícito. Como ilustração, a crença de que o ensino da gramática normativa levará os estudantes a produzirem textos coerentes e coesos (SOUSA e VAGO, 2008) poderia ser alterada diante do processo de ação-reflexão-ação dos estudantes de Letras.

Já em relação à ação-reflexão-ação e a des(construção) de identidades, nós partimos do princípio de que a identidade não é imutável e as práticas reflexivas vivenciadas no Estágio Supervisionado contribuem para que os graduandos possam construir novas identidades pedagógicas ancoradas em uma visão de língua sociointeracionista. Sobre essa questão, Oliveira (2006, p. 109) traz à tona a relação com o currículo do curso de Letras:

[...] a discussão da relação teoria e prática não pode dispensar uma discussão sobre a organização curricular dos saberes de referência, os saberes disciplinares, que subjazem aos cursos de licenciatura em Letras, entendendo os currículos como instrumentos de viabilização de políticas públicas, lugar onde são processados, produzidos e transmitidos conhecimentos, construindo subjetividades e identidades, espaços privilegiados de seleção dos conhecimentos. Em outras palavras, significa

pensar o currículo de cursos de formação de professores comprometidos com uma “metaformação”, uma formação consciente, a partir de uma visão de educação que questione o “fazer” pedagógico, no caso específico dos professores de língua materna, **formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura de línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social.** (Grifo nosso).

Acatar a afirmação de Oliveira (2006) de que as identidades dos graduandos são constituídas a partir de saberes curriculares é reafirmar a imbricada relação entre teoria e prática, visto que alguns conhecimentos que são discutidos nos bancos acadêmicos não deveriam transformar-se em conhecimento abstrato e sim incorporar-se nos fazeres pedagógicos. E, por último, o estágio pode se constituir um espaço para a construção de saberes que permitem alimentar a simbiótica relação teoria e prática. É o que Pimenta e Lima (2012, p. 48) denominam “epistemologia da prática docente”, e que consiste

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Por outro lado, não estamos defendendo a hegemonia de uma “epistemologia da prática” em detrimento de uma “epistemologia dos conteúdos”, ao contrário, reafirmamos a complementariedade desses saberes. A nosso ver, a conjunção dessas epistemologias pode conduzir a proposição de um “professor pesquisador”, ou seja, de um professor que seja capaz de analisar a realidade e trazer contribuições para a prática docente. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Bagno (2001, p. 66) propõe um ensino crítico da norma padrão pautado na investigação das manifestações linguísticas materializadas em diferentes gêneros textuais e de variedades de língua. Ainda, segundo o autor,

[...] é fundamental e indispensável que o estudante de Letras, o futuro professor de língua, conheça profundamente essa tradição gramatical, bem como as teorias linguísticas que vêm se desenvolvendo em épocas mais recentes. Afinal, o professor de língua tem de ser um linguista, um pesquisador, um profissional do seu campo de interesse, um especialista na sua área de atuação [...]

Embora a identidade do professor de português, proposta por Bagno (2001), não corresponda ainda ao perfil dos graduandos em Licenciatura em Letras, pelas deficiências de leitura de escrita que trazem da educação básica, acreditamos na necessidade de persistir na formação de docentes que apresente essas competências. Afinal, qual seria o papel da formação inicial se não tentar conjugar conhecimentos do campo da língua e sua interfaces com a pesquisa e o fazer pedagógico?

Nesta seção, apresentamos três concepções de estágio, enquanto perspectiva não instrumental, enquanto espaço de reflexão sobre a prática e enquanto espaço de construção de saberes, que possibilitam o conhecimento e a transformação da realidade da sala de aula de português. Observamos que essas visões se interconectam visto, que em

todas elas está subjacente a concepção de que teoria e prática estão umbilicalmente ligadas. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 45) que afirmam: “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. Em outras palavras, é o contexto da sala de aula de português o *locus* onde a prática se realiza e não o Estágio Supervisionado.

Considerando essa discussão teórica entre estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa, na seção a seguir, abordaremos tal questão a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras/Português e de relatórios de estágio elaborados pelos estudantes, buscando responder as seguintes questões: qual o papel desempenhado pelos componentes curriculares do Estágio Supervisionado no curso de Letras/Português da UFPB e que tipo de relações os alunos estabelecem entre o Estágio Supervisionado e o ensino de Língua Portuguesa?

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UFPB**

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB, Campus I, foi publicado em maio de 2006, após sete anos de discussões, ajustes às realidades a que deveria adequar-se o curso de Letras, em suas cinco habilitações, a saber: em Língua Portuguesa, sob a responsabilidade do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (doravante DLCV) e as habilitações em línguas estrangeiras modernas (Inglês, Francês, Espanhol e Alemão), sob a responsabilidade do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (doravante DLEM).

Aliada à necessidade de rever a estrutura do curso, sua elaboração teve início em 1999, por exigência do Edital do MEC 04/97, que convocava as Instituições de Ensino Superior a revisarem seus currículos e elaborarem os seus Projetos Políticos Pedagógicos, com a finalidade de se adequarem à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), como se encontra justificado no próprio Projeto Político Pedagógico de maio de 2006 (doravante PPP).

Participaram das primeiras discussões, professores dos dois departamentos (DLCV e DLEM) que formaram uma comissão responsável pelas discussões e elaborações do documento que nortearia o trabalho pedagógico nessa instância da UFPB. Nesses longos sete anos, novas resoluções surgiram e a realidade social a que foi submetido o Curso de Letras passou por muitas transformações, que levaram a elaboração do PPP ser prorrogada e sua publicação ser postergada. Uma dessas alterações deu-se exatamente nos pontos nevrálgicos da então Prática de Ensino, disciplina do currículo antigo, responsável por formar ou formatar o fazer pedagógico. Essa disciplina, de um modo geral, era ministrada por docentes dos cursos de Educação, que não tinham formação específica na área de língua e que trabalhavam a visão didático-metodológica. Nesse modelo, o licenciando ia às escolas de ensino básico apenas para observar aulas,

fazer algumas intervenções e relatar depois essa prática. Não havia, portanto, de certo modo, relação dessa prática com as disciplinas teórico-práticas do curso.

Em decorrência das mudanças sociais e das novas perspectivas do ensino básico, implementadas, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a necessidade de uma formação continuada para os professores em exercício, urgia uma reformulação principalmente no tocante a novas atribuições que o futuro docente precisa ter para se inserir no contexto escolar. Como afirma Segabinazi (2011, p.183),

[...] o perfil indica que a formação deve proporcionar ao futuro docente, além da profissionalização, o compromisso com a cidadania e com a ética, exigindo uma atuação social que se estenda para além dos muros escolares. Ou seja, não podemos mais constituir currículos que atendam apenas a conteúdos mínimos para a formação teórica e científica dos nossos professores. São necessárias atitudes e atividades que desenvolvam ações de crescimento pessoal e social, que conscientizem nosso aluno a pensar e tomar para si a responsabilidade de participação e compromisso com a sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, abrem-se novas possibilidades de compreender as licenciaturas também em decorrência do profissional e cidadão que se deve formar para que, tanto as disciplinas “teóricas” quanto as consideradas “práticas” façam um novo sentido na formação inicial. Ao lado dessa necessidade de formar o docente capaz de exercer a sua cidadania nas escolas e, conseqüentemente apto a formar cidadãos éticos e críticos, é que a elaboração do PPP ajusta-se para cumprir a Lei Federal nº 11.788, de 25/09/2008, que regulamenta 400 horas para a realização do Estágio Curricular obrigatório, nos cursos de graduação. Em consonância, o PPP do curso de Letras/ Português determina o cumprimento da carga horária de 420 horas, distribuídas em sete componentes curriculares de Estágio Supervisionado, todas com carga horária de 60 horas, iniciando a partir do 5º período letivo do curso. Esses componentes curriculares de Estágio no DLCV encontram-se separados com abordagens literárias e linguísticas, como podemos ver ilustradas no quadro a seguir.

Quadro 1: Estágio Supervisionado no currículo do Curso de Letras/Português da UFPB.

Língua	Literatura	Modalidade do Estágio
Estágio Supervisionado I (Para o Ensino Fundamental II)	Estágio Supervisionado III (Para o Ensino Fundamental II e Médio)	Sem intervenção na sala de aula.
Estágio Supervisionado II (Para o Ensino Médio)		Sem intervenção na sala de aula.
Estágio Supervisionado IV (Para o Ensino Fundamental II)	Estágio Supervisionado V (Para o Ensino Fundamental II)	Com intervenção na sala de aula.
Estágio Supervisionado VI (Para o Ensino Médio)	Estágio Supervisionado VII (Para o Ensino Médio)	Com intervenção na sala de aula.

No presente artigo, debruçamo-nos na situação do Estágio Supervisionado IV que tem em sua ementa a abordagem focada na “aplicação” de conteúdos voltados para a análise linguística, leitura e produção textual, com foco na intervenção em sala de aula do Ensino Fundamental II como encontra-se descrita a seguir (PPP, 2006, p. 65).

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Ementa: Iniciação à docência e intervenção no cotidiano escolar: aplicação de conteúdos básicos de Língua Portuguesa em sala de aula do Ensino Fundamental (leitura, produção de texto e análise linguística).

Pela ementa descrita acima, podemos observar o viés prático imputado a esse componente curricular, descrito, sobretudo, por meio da palavra “aplicação”, o que significa dizer que o graduando vai à sala de aula como o propósito apenas de levar as teorias linguísticas para sua prática em sala. Aspecto este já questionado há muito tempo pelos estudiosos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PAIVA, SILVA e GOMES, 2009).

Em 2009.2, tivemos as primeiras turmas do novo currículo, o qual trazia em sua composição os componentes curriculares de Estágio Supervisionado IV e V, que têm em suas ementas a exigência de realizar a prática em Língua e Literatura na sala de aula de Ensino Fundamental II, o que não ocorria nos estágios anteriores. Com o início dessas novas atividades curriculares no DLCV, começam outros desafios, pois a inserção do graduando nas escolas do ensino básico requer não só o cumprimento das leis, mas a tarefa de relacionar as teorias vivenciadas à época no curso à realidade encontrada nas escolas do Ensino Fundamental.

Aliada a essas dificuldades, acrescenta-se a aceitação do graduando nas escolas municipais que, em sua maioria, já contam com um número expressivo de estagiários do Apoio Pedagógico às Atividades de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita), Matemática, Ciências e Inglês<sup>2</sup>. Além desse aspecto, aparecem questões relacionadas à concepção desse estágio obrigatório e não remunerado para a comunidade escolar, bem como para os professores da graduação em Letras/Português e, conseqüentemente, o próprio graduando que considera os componentes curriculares de Estágio Supervisionado pouco relevantes para a sua atuação profissional.

---

<sup>2</sup>Projeto de parceria entre a Secretaria Municipal de João Pessoa e a UFPB, através do qual os graduandos de Letras/Português podiam realizar o estágio remunerado e não obrigatório e atuar como monitores na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas municipais. Esse projeto teve vigência até o ano de 2012.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nas salas de aula de Estágio Supervisionado, ouvimos com muita frequência os graduandos dizerem que são muitas horas de Estágio, que seria mais proveitoso se essas horas fossem usadas no ensino da gramática normativa. Neste sentido, a concepção de ensino de Língua Portuguesa restringe-se a ensinar gramática normativa e, por isso, as disciplinas da licenciatura em Letras/Português, no seu novo currículo, de 2006, segundo declarações dos próprios graduandos em relatório de estágio, “não preparam o graduando para enfrentar a sala de aula do Ensino Fundamental, porque a gramática não é ensinada no curso e por este motivo, vamos para as escolas meio perdidos e com muitas dificuldades de entrar em sala de aula” (Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2009.2).

Apesar das inúmeras discussões e estudos realizados na academia, que enfatizam o ensino de língua a partir do texto, estes parecem insuficientes para que o estagiário utilize o texto como objeto de ensino e aprendizagem. Opondo-se à preponderância do texto no ensino da Língua Portuguesa, temos a realidade vivenciada pelo estagiário que permite refletirmos sobre o que se efetiva como objeto de ensino. Após as observações de aulas do professor de português na escola dos Ensinos Fundamental e Médio, o graduando deverá ministrar sua aula, respeitando o programa do professor e, logo, deverá seguir o que lhe foi proposto como descrito no excerto do relatório abaixo.

[...] fomos até a professora e ela nos orientou no assunto a ser abordado: tipos de predicado (verbal e nominal) - que está inserido no tema sintaxe. Ela disse que não aprofundasse muito o assunto, que ficasse num nível superficial, para que os alunos não sentissem muitas dificuldades. Em seguida, nos indicou o livro didático utilizado pela escola: *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães. (Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2009.2).

Observamos, portanto, que a preocupação do ensino de Língua Portuguesa encontra-se totalmente voltado para o trabalho com classificações, como prevê Antunes (2003); contudo, a autora também afirma que dar aulas de português é auxiliar o educando no aperfeiçoamento do falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa. Perguntamo-nos então: ensinar Língua Portuguesa é insistir na classificação dos termos da oração em detrimento de seu uso para realizarmos a fala, a escuta, a leitura e a escrita ou produção de textos?

Por conseguinte, todas as competências enumeradas no questionamento acima se realizam por meio do texto. Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 110) considera que o texto é o objeto de estudo e ensino da língua, portanto, é responsável por “[...] condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e as atividades pedagógicas”. Em outras palavras, não deve o texto ser meramente usado para servir ao estudo gramatical; ao contrário, deve aparecer como objeto que serve para refletir os usos da gramática e todos os demais aspectos que ajudem a compreendê-lo e produzi-lo.

As experiências recentes nos mostram que prevalece a gramática normativa como objeto de ensino nas salas de estágio, por exemplo, nas microaulas propostas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Mesmo mediante das orientações de alguns professores de estágio que tentam implementar conteúdos de análise linguística para a realização da leitura e da produção textual, o graduando só consegue, em sua maioria, trabalhar a gramática normativa. Ou seja, nessa concepção de ensino de língua materna, para nós, o português, a aula de português parece servir apenas para ensinar e aprender gramática normativa e essa é o único tipo de gramática existente. Para alguns graduandos, a sua ida às escolas para a realização do estágio reforça a necessidade de ter o texto apenas como pretexto para a exploração gramatical. É o que se confirma nos relatórios:

[...] utilizando exemplos extraídos dos textos apresentados inicialmente, foi explicado aos alunos noções de predicado verbal e nominal. Com base no texto de Maria Eugênia Duarte, “Termos da oração”, realizamos nosso embasamento para ministrar a aula. Dessa forma, pretendemos evitar incertezas e palavras contraditórias com a explicação gramatical. Por fim, com base na nossa intervenção, alcançamos um debate sobre como aplicar as teorias vistas na graduação na realidade escolar. Durante todo o estudo na universidade, somos advertidos da ineficácia do ensino de gramática tradicional, contudo, ao chegar à escola, vemos que não há oportunidade para colocar tais teorias em prática. A escola parece não estar preparada para novos ensinamentos e conteúdos. Logo, houve uma certa distância entre aquilo que vimos nas salas de aula da academia, as teorias de linguística aplicada, e o que vivenciamos na escola, através da professora titular. (Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2009.2).

Esse fato nos faz visualizar o afastamento entre universidade e escola, mesmo diante da possível parceria que é feita entre essas instituições na formação inicial. Desta forma, a inserção da universidade ainda não é suficiente para favorecer a compreensão necessária à visão mais ampla do ensino de Língua Portuguesa. Podemos também atribuir essa dependência ao ensino de gramática normativa, ao fato de a proposta sociointeracionista, na educação brasileira, tão presente em geral nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, ainda não ter sido realmente entendida. O que observamos é que parece haver um desencontro entre os discursos da universidade, dos documentos oficiais e da escola. Nessa perspectiva, até que ponto os componentes curriculares do curso de Letras/Português, eminentemente teóricos, têm dialogado com a prática na sala de aula de português e de literatura?

Retomando a questão da supremacia da gramática normativa em detrimento do ensino voltado ao texto, remetemo-nos ao currículo atual da nossa licenciatura em Letras. Segundo o PPP de 2006, a licenciatura em Letras/Português tem o seu currículo composto de 2880 horas como está descrito no quadro 02.

Quadro 2: Composição curricular do curso de Letras/Português da UFPB.

Conteúdos curriculares	Carga horária	Créditos
1 Conteúdos básicos profissionais	1800	120
Conteúdos básicos de língua e literatura	1080	72
Formação pedagógica	300	20
Estágio supervisionado	420	28
2 Conteúdos complementares	1080	72
2.1 Conteúdos complementares obrigatórios	720	48
2.2 Conteúdos complementares optativos		
2.2.1 Gerais	120	08
2.2.2 Da formação pedagógica	120	08
2.3 Conteúdos complementares flexíveis	120	08
<b>TOTAL</b>	<b>2880</b>	<b>192</b>

Nos grupos de conteúdos básicos profissionais de língua e literatura, há componentes curriculares que têm como objetivo preparar o aluno para trabalhar com conteúdos relacionados à estrutura da língua, ou seja, conteúdos considerados do núcleo rígido como é o caso da Morfologia, Sintaxe, Fonética e Fonologia, entre outras, e componentes curriculares voltados para o estudo e a reflexão sobre leitura e produção textual. Mesmo com todas essas distinções, todos os componentes curriculares deveriam possuir implícita ou explicitamente uma relação com a formação docente por tratar-se de licenciatura como temos discutido neste artigo.

Perguntamo-nos, no entanto, por que o graduando não consegue fazer essa ligação entre estágio e os demais componentes curriculares do curso? O que o impede de fazer essa relação? Há duas disciplinas de Leitura e Produção de Texto, com ementas que se diferenciam apenas pelo fato de a primeira ser voltada para o trabalho com a leitura e a segunda com a escrita de texto, porém, ambas buscam reunir teoria e prática para a produção e leitura de textos, permitindo que o graduando tanto realize a reflexão e a prática na universidade como no espaço escolar onde fará o estágio. Vejamos a ementa das disciplinas Leitura e Produção de Texto I e II para discutirmos como seria possível esse diálogo.

### LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I

Ementa: Concepções de leitura. A relação leitor, texto e autor. Reflexões teórico-práticas: abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos.

## LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II

Ementa: Concepções de escrita. Papel da escrita e o lugar do escritor na sociedade. Reflexões teórico-práticas: produção de textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos.

Como podemos observar, as ementas contemplam a relação teoria e prática, aspecto já legalizado por meio do Parecer do CNE/Câmara de Educação Superior (CES) 492 de 2001 e que não encontramos referendado nas demais ementas dos conteúdos básicos obrigatórios<sup>3</sup> do PPP, o que nos faz constatar que a ausência dessa relação não contribui para a formação do futuro professor de português. Por outro lado, temos consciência de que ementas dessa natureza não são suficientes se os docentes do curso não vivenciarem a imbricada relação teoria e prática.

Ao nos reportarmos precisamente à relação dos demais componentes curriculares do PPP com o estágio, podemos vislumbrar a frequência de situações em que o graduando prepara seu projeto de estágio utilizando a teoria e a prática do estágio com base no que foi trabalhado precisamente nessas disciplinas; porém, em geral, há resistência por parte das escolas em compreender a proposta que o graduando tem em mãos por conta do conteúdo que a disciplina de Língua Portuguesa se propõe a cumprir e da necessidade que tem de “vencer o livro didático”.

Entretanto, em situações em que a escola dá a abertura ao graduando, ao mesmo tempo em que este se propõe a vivenciar a prática e a teoria, usando a relação com os demais componentes curriculares do curso, vemos reflexões que o fazem entender também que é a oportunidade de colocar à prova os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade. Conhecimentos estes construídos nos estágios passados, nas disciplinas de Didática e da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, como menciona uma graduanda do Estágio Supervisionado IV, ao refletir sobre a relação teoria e prática em salas de aula.

Muita coisa já foi feita para que o ensino de língua seja uma atividade mais fácil de ser executada, porém nem sempre o que se diz na teoria é colocado em prática de forma correta e com os objetivos bem estipulados. Com isso o que percebemos é que talvez o problema seja na forma como as teorias estão sendo praticadas desse modo nos levando a pensar se o melhor não é fazer um aprofundamento junto aos professores [das escolas] dessa disciplina para que os mesmos entendam o “como fazer” e finalmente os alunos entendam e compreendam o aprender língua portuguesa. (Relatório 2011.1; Estágio Supervisionado IV).

Por outro lado, mesmo diante das dificuldades, é possível levar o graduando a perceber elos que integram os componentes curriculares do curso de Letras com a sua prática em sala de aula. Dessa forma, o licenciando em Letras tem oportunidade durante o curso de vivenciar componentes curriculares que o auxiliam na estruturação do

<sup>3</sup> Disciplinas de conteúdos básicos profissionais: Língua Latina I, História da Língua Portuguesa, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Morfologia da Língua Portuguesa, Sintaxe da Língua Portuguesa, Semântica, Leitura e Produção de Texto I, Leitura e Produção de Texto II e Pragmática.

estágio, sobretudo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, às concepções de língua, texto, leitura, produção textual, dos componentes curriculares do considerado “núcleo rígido”, da análise linguística e de tantos outros aspectos que auxiliam na formação de um docente de Língua Portuguesa, capaz não só de lecionar a disciplina, mas de ver a sala de aula como um amplo e vasto campo de pesquisa. O excerto a seguir comprova essa afirmação.

Retomando toda a trajetória realizada desde as disciplinas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II até chegar ao Estágio Supervisionado IV, observamos que a junção das referidas disciplinas renderam bons frutos, resultantes de um diálogo entre as teorias vistas no decorrer de tais disciplinas que abrangem o currículo do Curso de Letras com as experiências vivenciadas na sala de aula a partir dessa articulação entre teoria e prática, tornou-se possível uma análise crítica do que significa ser professor de língua materna. (Relatório 2010.1; Estágio Supervisionado IV).

De posse da reflexão sobre a relação entre os componentes curriculares do curso Letras/Português, faz-se necessário avançarmos na discussão trazendo um questionamento sobre teoria e prática dentro do Estágio Supervisionado e dentro da própria escola. Há quem entenda o Estágio Supervisionado como uma disciplina eminentemente prática, talvez pela maneira como fora encarada antes da reforma curricular, quando ainda se chamava Prática de Ensino. Entretanto é plausível observarmos que a prática deve advir de uma teoria e, indubitavelmente, leva a construção de novas teorias e renovação de outras já existentes. Com o Estágio Supervisionado não é diferente, principalmente por oportunizar a pesquisa relacionada ao ensino, campo vasto para detectarmos situações-problema que promovam a constante mudança no fazer pedagógico. E, em se tratando do ensino de língua materna isso se torna mais instigante.

Nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado da UFPB, é possível buscar uma realização teórico-prática. Ao cumprir as ementas dos Estágios I e II, o professor da disciplina na UFPB é impelido a trabalhar com documentos oficiais que trazem discussões sobre teorias vistas nos demais componentes curriculares do curso e nas teorias que embasam esses documentos, bem como é impelido a trabalhar com a avaliação de materiais didáticos. Antes de ir às escolas-campo, professores que ministram os Estágios IV e VI podem levar o graduando a repensar as concepções de ensino de língua e suas respectivas metodologias, bem como concepções que norteiam os materiais didáticos a serem aplicados em situação de ensino. De posse dos conhecimentos teóricos, o graduando elabora material para sua futura intervenção em sala de aula, quer por meio de sequências ou projetos didáticos de ensino, quer por meio de atividades a serem realizadas nas escolas (minicursos). Portanto, ao elaborar esses materiais e ao pensar em sua prática, o licenciando necessita de embasamento teórico, tanto para refutar os conhecimentos que considera desnecessários à sua prática com o ensino do português, quanto para justificar a escolha de conhecimentos e métodos a serem contemplados na prática.

Dessa forma, teoria e prática no estágio é completamente indissociável por tudo já aqui colocado e pelas possibilidades de diálogo e reflexão que estão presentes no fazer pedagógico que esse componente curricular impõe, sobretudo, quando se refere ao tratamento que precisa ser dado à língua nos dias atuais, não mais de uma língua desconexa da realidade. Apesar das inúmeras dificuldades pelas quais parecem passar o licenciando de Letras/Português no tocante ao estágio, observamos também que o futuro professor consegue atingir objetivos propostos nesses componentes curriculares que lhes dão a oportunidade de vivenciar o ensino de língua na escola básica, alavancando assim reflexões teóricas do próprio estágio.

Pode ser o estágio também esse momento, tanto para o graduando quanto para o professor da escola, o momento de refletir sobre sua prática e tomar consciência de quão pesquisadores esses sujeitos precisam ser. Além desses atores, é fundamental que o professor formador reflita sobre sua prática e torne-se partícipe no processo de construção pedagógica nas escolas-campo em que estão envolvidos estagiário e docente. Isso porque nos parece que o professor formador assume apenas a postura de observador dessa realidade.

Nessa perspectiva, os componentes curriculares de estágio podem proporcionar ao graduando o estabelecimento de elos entre a pesquisa e a prática docente como é possível constatar no excerto a seguir.

Devido à falta de pesquisas como essa que realizamos na disciplina de estágio supervisionado IV, os professores quando acabam a graduação ficam perdidos sem saber o que fazer e como agir na sala de aula, essas práticas de pesquisa são muito relevantes para o aluno/professor de letras, pois faz com que esse aluno tenha reflexões e experiências em relação ao contexto educacional. (Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2010.2).

Nesse sentido, é importante observar que o trabalho do estágio não é apenas colocar o graduando na escola-campo e fazê-lo pensar na docência. O papel que o Estágio desempenha nas licenciaturas vai além da prática em sala de aula, pois permite que o graduando reflita sobre o papel do docente na sociedade atual e sobre as competências necessárias para atuar como professor. O excerto a seguir é uma demonstração do lugar do estágio no processo de formação profissional dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Os momentos de observação, ministração e reflexão da prática docente que constituem a disciplina de Estágio Supervisionado IV são, enfim, um momento essencial para o futuro professor, pois é nesse confronto com as peculiaridades da sala de aula que o professor vai se formando, repensando seus conceitos, elaborando suas ações [...] Em suma, avaliar uma disciplina tão decisiva para a formação do aluno do curso de Letras implica realizar uma avaliação maior dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. O estágio, na verdade, vem a ser um momento importante e como este vem dividido em diferentes disciplinas até chegar à prática docente faz com que o

estagiário consiga aplicar uso e reflexão de tudo o que vem/foi trabalhado ao longo da graduação. (Relatório de Estágio Supervisionado IV, 2010.1).

Embora tenhamos observado entraves e lacunas que podem obliterar as funções do Estágio Supervisionado na licenciatura em Letras, a análise ainda nos permitiu identificar que o papel desempenhado pelo estágio é fundamental para ampliar o diálogo, a troca de ideias, informações e experiências entre docentes do ensino superior e básico e graduandos na perspectiva de criar possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e de pesquisa. Por fim, o Estágio Supervisionado se constitui em espaço para o fortalecimento da resignificação das práticas docentes na área de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a refletir a relação entre Estágio Supervisionado e ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras/Português da UFPB, explorando os limites e as possibilidades deste componente curricular em nossa realidade. Para a realização deste objetivo, inicialmente apresentamos uma concepção de estágio supervisionado que se caracteriza por possibilitar ao graduando uma formação integral, em que as discussões teórico-práticas realizadas ao longo do curso estejam em consonância com a proposta de intervenção pedagógica que se pretende realizar na escola. Essa intervenção, por sua vez, deve ter um cunho investigativo de ação-reflexão-ação, ou seja, durante a práxis do estágio se retorne a teoria e se revejam novas ações.

Em seguida, defendemos a ideia de que o estágio pode se constituir em espaço para o conhecimento e transformação da realidade da prática de ensino de Língua Portuguesa. Fundamentamo-nos nos argumentos de que o estágio supervisionado deveria apresentar uma relação dialógica com diferentes componentes curriculares, constituindo-se momento de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores da escola e da universidade e dos graduandos e momento de construção de saberes teóricos e práticos.

A análise do Projeto Político Pedagógico do Curso nos permitiu observar que a almejada relação entre a teoria e prática na formação docente esbarra na própria estrutura curricular do curso, que divide esses campos, conforme a leitura das ementas das disciplinas. Também foi possível observar os entraves dessa relação nos relatórios dos graduandos, na crença de que a gramática normativa representa o universo do ensino de Língua Portuguesa, seja por parte da escola e de seus professores, seja por parte dos próprios estudantes de Letras.

Com base nas análises realizadas, podemos afirmar que o Estágio Supervisionado não é apenas o *locus* para identificarmos dificuldades, seja em relação à desvalorização desse componente curricular por parte de alunos e de professores da própria gradua-

ção, seja pela falta de articulação entre o estágio e as outras disciplinas do curso. Por outro lado, o Estágio Supervisionado tem o potencial de fotografar o percurso formativo do futuro professor de português, avaliando a adequação ou inadequação do currículo do curso de Letras, indicando percursos teóricos e práticos que precisam ser abandonados, fortalecidos e/ou construídos. Dentre os limites e desafios identificados, acreditamos que as discussões teóricas e empíricas realizadas neste artigo fomentaram as reflexões sobre o currículo dos cursos de Letras, o processo de formação para a docência e a prática pedagógica de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2013.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2013
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013
- CARVALHO, A. M. Contribuições da Sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez. 2010.
- DLCV/DLEM. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. João Pessoa: UFPB, 2006.
- FARIA, V. Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente. *Revista Horizontes*. v. 26, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2008.
- KOCH, I. G. V. Contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. *Revista do Gelne*. ano 1, n. 1, p. 16-20, 1999.
- LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papyrus, 2001.

MARCUSCHI, L. A. O papel da lingüística no ensino de línguas. *Investigações Lingüística e Teoria Literária*. Recife, v.13/14, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTEIRO, R. S. Contribuições psicolinguísticas para o ensino de língua portuguesa. *Revista de Letras*. Fortaleza, v. 19, n. 1/2, p. 60-63, jan./dez, 1997.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITICH, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Advanced research in English Series: a interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2005, v. 8, p. 345-363.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, p. 954 2012.

SEGABINAZI, D. M. *Educação literária e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI*. 2011. 299f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.13, n.1, p.171-195. mar. 2013.

\_\_\_\_\_; MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47, n. 1, p. 131-149, jan./jul. 2008.

SURDI DA LUZ, M. N. Um olhar sobre o ensino de linguística na formação de professores de língua portuguesa. In: SCHERES, A. E.; PETRI, V. (Orgs.). *Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento*. Santa Maria: Laboratório Corpus (PPGL-UFSM) e Labeurb (Nudecri-Unicamp), v. II, 2009, p. 172-181.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In.: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUSA, S. C. T.; VAGO, R. M. A. Crenças dos professores sobre o ensino de gramática e formação linguística: uma interseção necessária. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, v. 2, 2008. p. 129-157.

Recebido em 30/03/2014.

Aprovado em 20/04/2014.