

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E IDENTIDADE DOCENTE: PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO¹

Pedro Fernandes da Silva Júnior² (UEPB)

p2.junior@hotmail.com

Luana Francisleyde Pessoa de Farias³ (UFPB)

lfrancisleyde@yahoo.com.br

Introdução

Durante muito tempo, o estágio supervisionado tem sido visto apenas como uma etapa de formação, a qual possibilita aos discentes vivenciar sua futura realidade profissional. Muito é discutido a respeito desse processo de aperfeiçoamento, pois a díade teoria e prática induz a essa necessidade de conhecer mais de perto as situações que serão enfrentadas e, conseqüentemente, construir novos conhecimentos a partir de discussões, reflexões e de um novo olhar sobre o papel do professor.

A partir das situações em que são submetidos nos estágios, modalidades de observação e regência, como é o caso da licenciatura, o estagiário consegue construir conhecimentos sobre a realidade da educação e o papel do professor como agente de transformação. As limitações, inovações, discussões e abordagens acerca do processo de ensino-aprendizagem são alguns dos pontos que esse profissional da educação deve questionar.

Nesse sentido, nosso trabalho é fruto de uma pesquisa pautada nos relatos de experiências e questionários de duas alunas do 4º ano do curso de Letras, Habilitação Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, as quais vivenciaram essa experiência do estágio supervisionado na segunda fase do ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de Guarabira/PB, e que trazem, a partir daí, concepções e propostas de trabalho para a sala de aula.

Um das grandes ofertas do estágio na formação docente é a possibilidade do estagiário estar a todo instante acrescentando experiência à sua futura profissionalidade, esperando-se dali um profissional reflexivo, que adapte os conhecimentos adquiridos durante esse período à sua prática de ensino futura. Por isso, muitos destacam o estágio como um momento de configuração do profissional. Segundo Kulisz (2004, p. 17), “a formação de professores pode resgatar um papel importante na caracterização de uma nova profissionalidade docente [...]”.

Assim, nessa ampla visão do estágio, enfatizamos as experiências das estagiárias nas duas modalidades, observação e regência, que tanto acrescentam ao currículo docente em formação e, ao mesmo tempo, fomentam a prática e reflexão, abrindo novas concepções ao que diz respeito a essa fervorosa relação de ensino-aprendizagem.

Nossa pesquisa efetivou-se, também, a partir dos estudos de alguns teóricos, que pesquisam, refletem e discutem sobre a formação docente, a exemplo de Guedes (2006), Barreiro e Gebran (2006), Imbernón (2011), Kleiman e Cavalcanti (2007), entre outros.

¹ Recorte do trabalho monográfico intitulado *Estágio Supervisionado e a construção identitária do futuro professor de língua portuguesa*, defendido em março/2014 na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

² Graduado em Letras/Habilitação Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba.

³ Doutoranda em Linguística (UFPB/PROLING/CAPES) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann, pesquisadora-bolsista vinculada ao Grupo de Estudos em Letramentos Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e membro-colaboradora do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL/UFPB/CNPq).

Estes relatórios demonstram parte do que discutiremos nas seções seguintes acerca do processo de construção identitária do professor de língua portuguesa. Para isto, investigamos nos relatórios, alguns fatores que são primordiais para a nossa discussão, a exemplo do papel do estágio supervisionado em sua formação, o nível de experiência adquirida e as contribuições dadas a partir do estágio.

A fim de também obter maior precisão nos resultados da pesquisa, foram aplicados questionários com as mesmas alunas que produziram os relatórios. A partir desses dados, fizemos algumas considerações sobre a construção identitária na formação inicial docente em língua portuguesa, tendo como base a etapa do estágio supervisionado.

No primeiro momento de nosso trabalho, apresentamos algumas considerações sobre o estágio supervisionado, buscando através das diretrizes e do contexto histórico compreender o processamento didático dessa etapa curricular. Mais adiante, promovemos algumas discussões acerca da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, o curso de Língua Portuguesa, as disciplinas cursadas, a pertinência de algumas teorias etc. Logo em seguida, tecemos algumas considerações sobre a construção identitária do professor de Língua Portuguesa, com enfoque nos elementos que contribuem para a construção da formação do professor de Língua Portuguesa. Por fim, analisamos os relatórios, as respostas obtidas através dos questionários e apresentamos a que conclusão chegamos.

1 Estágio supervisionado na formação inicial: um espaço em construção

O estágio supervisionado possibilita a reflexão dos saberes docentes, permitindo nessa etapa que o aluno reconfigure seus conhecimentos, complementando ainda mais as estratégias e objetivos que serão atrelados à sua prática de ensino.

O contexto histórico nos traz muita informação acerca do processo curricular docente. Assim, contextualizaremos a partir da década de 40, quando se promulga uma reformulação na educação com base na Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 02 de Janeiro de 1946, onde estabelecia um currículo estatal unificado, reorganizado parte do sistema educacional. Pimenta (1997, p. 27) aponta:

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Prática de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista).

Mas, com o decorrer das discussões e necessidades de uma reformulação nos padrões curriculares da educação, até então preexistentes, e com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de acordo com o parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, promoveu-se novas propostas de disciplinas as quais incluíam, entre outras, a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, o qual conseqüentemente, através de outro parecer teria que constituir 5% da carga horária do curso, que além de executado receberia comprovação expedida pelas instituições de ensino.

1.1 As concepções de estágio

O estágio curricular supervisionado, para grande maioria, é visto como a aplicação das teorias aprendidas no decorrer da graduação. Mas se considerarmos que a finalidade do estágio é permitir ao aluno uma aproximação com a realidade escolar que ele irá atuar, este "se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso" (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 45).

No meio acadêmico, ainda é recorrente a ideia de que o estágio supervisionado é apenas mais uma das disciplinas didáticas que tem por finalidade aperfeiçoar os conhecimentos sobre a prática de ensino, porém, mais do que isso, ele resulta em um espaço que possibilita a construção identitária do futuro professor. Assim,

O estágio curricular pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade (BARREIRO & GEBRAN, 2006, p. 20).

Dessa forma, percebemos com maior clareza, no que diz respeito à reflexão do estagiário enquanto futuro professor, uma teoria aliada à prática, isto é, há a necessidade de uma atividade em que ele mobilize os conhecimentos adquiridos em meio à realidade de ensino. Barreiro e Gebran (2006, p. 21) acrescentam:

Isso significa, pois que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

O estágio é, portanto, o momento que privilegia atividades de investigação e intervenção no meio escolar, em uma realidade, onde se fundamenta a reflexão, por isso há a necessidade de considerar todo o processo de formação, dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso até mesmo a própria relação entre o professor supervisor e o estagiário. Assim, faz-se necessário o trabalho pautado em acompanhamento e orientações, tendo em vista a efetiva reflexão dos futuros professores sobre o fazer docente.

Em resumo, o estágio é esse espaço que possibilita ao aluno-estagiário reconhecer - se como um futuro profissional. Todavia, não é o único ambiente que proporciona este desenvolvimento, mas, no processo da formação inicial, é onde ele pode se enxergar, refletir, moldar e intervir em uma realidade, de forma a construir-se profissionalmente e contribuir com a elaboração de novos conhecimentos.

O estágio na formação de qualquer profissional é imprescindível ao seu desenvolvimento e crescimento, pois dele extrair-se-á elementos necessários para a construção de novos saberes e novas perspectivas. Com relação à formação do professor de Língua Portuguesa, o estágio deve:

(...) propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. (BAGNO, 2002, p. 52)

Assim, teremos uma aprendizagem efetiva, voltada à discussão dos objetos de ensino e, conseqüentemente, uma melhor formação e preparação do alunado, no tocante ao aprendizado, uso e funcionalidade da língua. O futuro professor, além desses saberes, deve também visualizar outros fatores, os quais também são de suma importância no processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido,

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongamento (prolongado se aceitamos a formação como desenvolvimento durante toda vida profissional) [...], emitem juízos e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática. (LANIER, 1984 apud IMBERNÓN, 2011, p. 30)

Para obter uma aprendizagem efetiva, precisamos usufruir de condições suficientes para que isto aconteça, como afirma Barreiro (2006). Por sua vez, Pimenta e Lima (2010, p. 37) advertem: “No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”.

Sabemos também que, em toda e qualquer troca de conhecimento e/ou experiências, é necessário que conhecimentos sejam apresentados. Da mesma forma, no ensino da língua portuguesa não é diferente, pois os fatores que têm por finalidade exercer o papel de base, a exemplo da família, influenciam diretamente à aquisição da língua materna. Por isso, ao falar do aprendizado da língua, é importante que se considere o contexto de inserção do aluno, pois muitos filhos concebem os mesmos hábitos linguísticos, manias e até mesmo comportamentos iguais aos dos pais ou responsáveis por sua formação humana e intelectual. Porém, não recai apenas sobre os pais este papel, mas também sobre a escola e o próprio aluno, visando um aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos entre ambas as esferas.

2 A construção identitária do futuro professor de língua portuguesa

Ao falarmos em identidade, acionamos, inicialmente, uma concepção de algo acabado, já constituído. No âmbito docente, seriam as características próprias do professor ou futuro professor, as quais nos permitiriam enquadrá-lo em determinado perfil. Contudo, trataremos enquanto processo em desenvolvimento, uma construção, mas antes precisamos conhecer o que se concebe como identidade nesse contexto.

Para uma melhor compreensão, Hall (2011) inicia a discussão acerca da identidade a partir de três bases de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, caracterizando-os, respectivamente, como aquele que detém a capacidade da razão, o que vê a necessidade do social, do outro em sua relação de experiência e, por fim, o sujeito pós-moderno, surgido através da variedade sociocultural.

Em sua formação, o professor abre-se a muitas concepções no que diz respeito ao ato educativo, influenciando diretamente em seu desenvolvimento profissional. Tudo isso está relacionado às competências que são atribuídas a ele, enquanto detentor de uma prática educacional.

Todo o conjunto de atribuições e regulamentos dirigidos ao professor está ligado às estratégias de ensino-aprendizagem das diversas instituições educacionais. Os projetos políticos pedagógicos, os planos de ensino, as ementas traçadas e os objetivos que devem ser alcançados são modelos em seu desenvolvimento profissional.

[...] objetivos, eficácia, eficiência, produtividade, estratégias e tantos outros, buscam depreciar e desqualificar as práticas e os saberes experiências dos professores e enquadram o fazer e prática docente, ou mais especificamente a pedagogia, a um conjunto de princípios que orientam uma outra organização do ato educativo e da organização das escolas e das práticas pedagógicas. A implicação desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional. (SOUZA, 2006, p. 34)

A partir das afirmações de Souza (2006), podemos concluir que, na crise da identidade docente, os conflitos ganham papel relevante, tendo em vista que contribuem com a sua reconfiguração. Assim, passemos a partir de agora a enxergar a identidade como algo que se constrói no decorrer de uma vivência, em função de uma realidade. Desse modo, a identidade docente toma forma em meio ao contexto de inserção, aos desafios e as medidas desenvolvidas no intuito de colaborar ou facilitar a efetividade do ensino-aprendizagem. Por isso, a necessidade de observar o processo de construção identitária e sua relação direta com a formação profissional. Leahy-Dios (2001, p. 19) comenta sobre a prática docente da seguinte maneira: “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, das falhas e dos dilemas encontrados na precária integração entre teoria e prática [...]”.

Essa amplitude da construção identitária é o que nos permite observar, analisar e extrair concepções sobre as situações capazes de transformar, moldar e até mesmo traçar personalidades. Comumente conhecemos ou até passamos por situações que exigem ter como base alguma característica influente que admiramos. Tudo isso refletirá, conseqüentemente, em uma identidade, em uma maneira de pensar e agir que toma forma a partir de uma situação, de um determinado contexto, de uma realidade. Os conhecimentos teóricos são elementos que ajudarão nessa construção profissional, pois questionamentos surgem em razão da busca do saber. Sobre a formação teórica do professor de língua portuguesa, Guedes (2006, p. 60) argumenta:

Sua formação teórica orienta-o na formulação de uma proposta que se tornou o ponto de referência para toda discussão a respeito do ensino de português daí por diante. Isso quer dizer que é verdade a *formação teórica* pode levar ao traçado de um caminho, tal como levou a *Subsídios metodológicos...* mas não é verdade nem que a *formação teórica* que levou a *Subsídios metodológicos...* esteja ao alcance de todo o professor a quem se manda tratar de sua formação teórica nem que sua formação teórica seja necessariamente o ponto de partida para que um licenciado em letras se torne professor de português.

A formação teórica, como afirma o autor, pode ou não influenciar as visões e análises realizadas a partir das aulas regidas nos estágios. No caso dos relatórios que serão discutidos neste estudo, veremos que esse conhecimento subjaz os discursos das estagiárias, uma vez que a partir dele elas discutem e ampliam a realidade da sala de aula, especificamente no âmbito do ensino da língua portuguesa, cuja realidade de ensino exige novos olhares sobre as concepções que se tem formado a respeito da língua como padrão estético da fala e da escrita de maneira normativa.

Nessas contribuições, percebemos a forma como isso acontece no ensino aprendizagem da língua portuguesa. As situações (os meios) extraescolares em que esses futuros professores são submetidos revelam grandes contribuições no que tange ao uso da língua como fator de comunicação. O ensino de língua materna, portanto, exige do profissional da área mais do que o simples fato de ensinar a ler e a escrever, exige dele um conhecimento amplo sobre as diversas manifestações da língua: a normatividade, as variedades, os usos e as representações sociais.

3 Professores em construção

Como explanado no início deste trabalho, para que tivéssemos maior precisão e pertinência nas discussões, analisamos alguns relatórios (observação e regência no ensino fundamental) de alunas estagiárias da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (campus III), do 4º ano do curso de letras, língua portuguesa. Também, na oportunidade, aplicamos alguns questionários com objetivo de compreender melhor a contribuição do estágio supervisionado à sua formação. As duas colaboradoras serão identificadas, no decorrer do texto, como R.O e M.N.

Ainda, nesse intuito de clareza e organização, tratamos cada situação e/ou caso separadamente, afinal estamos analisando a construção da formação, que consiste em discutir a individualidade da vivência no estágio, ou seja, de cada realidade, até mesmo pelo fato de estarmos trabalhando com dados de contextos distintos, que surgiram durante o período do estágio de cada aluna-estagiária.

Essa investigação a partir de relatórios é extremamente produtiva quando se quer refletir sobre a formação de professores. Vemos isso a partir das considerações de Signorini (1998):

Tomar esses relatórios como dados de pesquisa, considerando o contexto de circulação dessa escrita, pode contribuir com as pesquisas científicas sobre formação inicial do professor, desenvolvidas a partir de uma abordagem que se deseja transdisciplinar da Linguística Aplicada.

Assim concebemos as produções escritas dos estagiários e, para comprovar a riqueza dos dados gerados, discutiremos a seguir a vivência no estágio supervisionado a partir desses documentos e dos questionários aplicados.

3.1 A aluna R.O

É importante a realização do estágio para que tenhamos uma noção de como e o que iremos encontrar quando estivermos atuando como professores. (Trecho retirado do relatório de observação)

A partir desse trecho, compreendemos a concepção da aluna sobre o estágio supervisionado, pois como visto, é comum querer atribuir a esse espaço de construção a responsabilidade de fornecer conhecimentos necessários para a futura prática profissional. Isto ocorre porque o estágio é um campo de pesquisa real que possibilita entrar em contato com os desafios enfrentados pelo professor em sua jornada de atividade, além de também promover a “execução” da teoria. Assim, constatamos essa afirmação no seguinte relato da aluna: “*é importante também, para que saibamos o real significado da junção teoria e prática que, vem sendo discutida*”.

Ao questionarmos a aluna sobre o papel do estágio supervisionado em sua formação supervisionado, tivemos como respostas ao quesito que é neste espaço que há a oportunidade de vivenciar o trabalho do professor em meio a tantas dificuldades que aparecem no dia a dia, fora e dentro do contexto escolar. Em seguida, questionamos sobre a vivência significativa do estágio na prática docente. Nessa questão tivemos como resposta que o estágio permitiu perceber o nível de esforço que lhe será exigido em seu trabalho docente, fazendo, de certa forma, sentir-se preparada para enfrentar os futuros obstáculos que estejam por vir.

Por último, ao indagar-lhe sobre a pretensão de seguir na profissão docente e se o estágio contribuiu para essa decisão, foi clara ao dizer que grande foi a contribuição, pois, antes se sentia insegura, pois não conhecia a realidade profissional do professor e mesmo sabendo dos obstáculos que pode enfrentar, considera-se satisfeita por contribuir com o desenvolvimento educacional de várias pessoas.

Já no relatório de observação da aluna R.O, verifica-se uma visão crítica sobre as aulas observadas, além de mencionar, a todo instante, mudanças nas atividades desenvolvidas na sala aula e na estruturação do contexto de ensino. Impressões presentes no seguinte trecho:

O ensino de língua portuguesa, como já mencionado, não está sendo transmitido de maneira coerente. O número de alunos que concluem seus estudos sem obter uma compreensão apresentável da linguagem é decorrente da fixação dos professores em ensinar apenas a gramática em si. Ela deveria ser utilizada para que os alunos conheçam a língua escrita e suas “normas” e compreendam a linguagem dos textos e, a partir daí, realizar uma interpretação adequada dos assuntos englobando não só contextos científicos como sociais. (Trecho retirado do relatório de observação da aluna R.O).

Em contrapartida ao que refletira durante as observações, a aluna R.O manifestou concepções contrárias sobre o processo de ensino-aprendizagem no relatório de regência, no qual demonstrou, através de suas palavras, as várias dificuldades que o professor enfrenta na sala de aula. Em determinado momento, a estagiária responsabilizou os alunos pela situação enfrentada por ela.

Não adianta, às vezes, o professor inovar seus métodos ou utilizar produtos tecnológicos, como “pedem” alguns teóricos para trazer a atenção dos alunos para o ensino-aprendizado. (Trecho retirado do relatório de regência da aluna R.O).

Assim vemos, a partir deste conflito de situações, uns dos mais comuns casos enfrentados pelos professores, encarar a realidade social dos seus alunos e mobilizar habilidades que venham a contribuir para desenvolvimento da relação professor-aluno, de modo a criar um ambiente propício à aprendizagem do aluno.

3.2 A aluna A.N

Em seus relatórios de observação e regência, a aluna deixa explícito que o estágio supervisionado é um espaço que contribuiu para uma análise reflexiva sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, além de proporcionar um acompanhamento real das atividades desenvolvidas pelo professor ao reger algumas aulas, como também a aluna considera esse espaço como um meio que visa promover aos educadores estratégias de fortalecimento expressivo da prática pedagógica.

O que podemos constatar na sala de aula, são indivíduos com contextos distintos, com personalidades diferentes, com isso o educador tem como função exercer seu ofício levando em consideração os aspectos que norteiam a realidade de cada um deles, acreditando sempre na capacidade do aluno. (Trecho retirado do relatório da aluna A.N)

A partir dessa afirmação da aluna-estagiária, concluímos que, para ela, cabe ao professor adequar os conhecimentos necessários à aprendizagem dos alunos de acordo com a realidade encontrada, pois são várias as faces que estão inseridas naquele contexto da sala de aula. Isso pode ser possível quando o professor se põe na posição de um indivíduo que está ali para auxiliar, mediar o conhecimento considerando os saberes preexistentes. Guedes (2006, p. 41) acrescenta:

Sua apropriação pessoal desse conhecimento e dessa habilidade, a observação da própria prática, a reflexão a respeito de suas experiências, a avaliação de seus erros e acertos, a repetição corrigida de procedimentos, esse é o trabalho que vai torná-lo capaz de levar seu aluno a construir a própria autoestima de indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender.

Tomando como ponto de partida essa discussão, que envolve a prática docente e os fatores da sala de aula, percebemos que nos questionamentos feitos à aluna A.N acerca do papel do estágio supervisionado em sua formação, ela demonstrou a concepção de que o estágio pressupõe um exame da prática docente, que permite o aluno-estagiário avaliar-se em sua função, capacitando pedagogicamente e especificamente no tocante ao ensino da língua portuguesa, como é o caso da aluna. Ela identificou o estágio como um ambiente que dá

suporte para os estagiários se enxergarem como futuro professor, fazendo uma autoavaliação do papel do mesmo e das possíveis medidas que devem ser tomadas em função de uma atividade reflexiva sobre o ensino de língua portuguesa.

Por conseguinte, é comum vermos essa discussão girando em torno do ensino de língua portuguesa, a partir do qual, geralmente, propaga-se uma concepção de língua voltada apenas à normatização gramatical, mas como afirma Guedes (2006, p. 52):

O professor de português que se dispuser a assumir esta tarefa, em vez de preparar-se para repetir o mesmo velho discurso a respeito da gramática ou para compor um novo discurso a respeito do que quer que seja, precisa dispor-se a ensinar-se português para aprender a ensinar português.

Interpretadas desse modo e considerando as diferenças existentes, as aulas passam a ser um espaço de interação entre professor e aluno, em que ambos estarão em contínuo processo de aprendizagem.

Conclusão

Os resultados obtidos através da análise dos relatórios de estágios e dos questionários aplicados mostram-nos o quanto diversa são as concepções sobre o estágio supervisionado em relação à formação docente e, ao mesmo tempo, descreve como ocorre o ensino de língua portuguesa nas escolas atualmente. Claro que nosso objetivo neste trabalho não é o de desconsiderar os trabalhos realizados pelos professores nas salas de estágios, tampouco, transmitir através das discussões que o estágio é o único espaço que possibilita ao aluno-estagiário construir sua identidade, enquanto um futuro professor. Nosso intento é mostrar o quanto o estágio pode contribuir na formação inicial dos docentes com conhecimentos adquiridos em uma perspectiva teórico-prática, além também de discutir um pouco sobre o ensino de língua portuguesa nas salas de estágio.

O estágio além de ser um ambiente que permite ao estagiário se posicionar como professor em atividade é “um espaço de interlocução mútua entre formadores, estagiários e professores colaboradores [...]” (GIMENEZ E PEREIRA, 2007, p. 97).

Nesse sentido, Silva e Matencio (2005, p. 253) enfatizam que

é precisamente porque a identidade é (re)construída num processo assentado numa ambivalência – eu e o outro, eu e exclusão do outro – que devemos compreendê-la como produzida em espaços históricos, sociais e culturais específicos. A sua emergência, como dito, se dá no processo mesmo da objetivação do eu, o que significa dizer que a (trans)formação do eu é um processo pelo qual o sujeito vai “narrando a si mesmo”.

Assim, compreendemos a identidade profissional como (re)configurada através do produto da divisão de ações de outros e também de si mesmo (REICHMANN, 2012).

Aprofundando mais as discussões sobre os relatórios e estágios, percebemos ainda que a disciplina de estágio supervisionado traz à tona toda essa carga de elementos fundamentais em nossa formação, pois propiciam essa discussão em relação ao fazer docente.

A regência, como uma das modalidades do estágio, reúne estes elementos indissociáveis para a formação de um professor reflexivo.

Nessa perspectiva, chegamos à conclusão que o isolamento da teoria ou da prática não fornece subsídios para o crescimento e desenvolvimento, haja vista que estamos trabalhando com um sujeito dinâmico. Logo, a formação inicial docente necessita de um tratamento mais holístico, considerando a complexidade inerente à construção da identidade profissional.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- DIOS, Cyana Leahy. *Língua e literatura: uma questão de educação*; Claudia Lage Flores Menezes (colaboradora). Campinas, SP: Papirus, 2001.
- Ferraz, Mariolinda Rosa Romera; Adair Vieira Gonçalves. Formação continuada de professores: o interacionismo sociodiscursivo das bases epistemológicas à práxis pedagógica. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n.11, p. 73-96, 2012.
- GIMENEZ, T.; PEREIRA, F.M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)
- KULISZ, Beatriz. *Professores em cena: o que faz a diferença?* Porto Alegre: Mediação, 2004. 128p. (Cadernos Educação Infantil; v. 15)
- KLEIMAN, Angela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MEDRADO, Betânia Passos. & REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- PICONEZ, S. C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática reflexão*. In: Stela C. B. Piconez (org.). 19ª ed. Campinas: Papirus, 2010.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: *Letramento e formação do professor: práticas*

discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, p. 245-266, 2005.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salva, BA: UNEB, 2006.