

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Karla Valéria Araújo Silva (UEPB)¹

karlavaléria_gba@hotmail.com

Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UFPB)²

lfrancisleyde@yahoo.com.br

Introdução

Entre as discussões acerca da formação docente, uma temática bastante explorada nas pesquisas atualmente é o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial. Nesse sentido, o presente artigo alinha-se aos estudos da Linguística Aplicada, doravante LA, a fim de discutir de que maneira esse importante momento de aprendizagem contribui para a formação docente, bem como suas implicações na construção identitária do futuro professor de língua portuguesa.

Pesquisas dessa natureza são bastante legítimas no cenário atual da educação brasileira, pois buscam discutir e problematizar a relação existente entre o exercício profissional docente e a formação inicial ofertada. É, nesse período, que o professor-estagiário encontra-se em “um entre lugar socioprofissional” (REICHMANN, 2014, p. 34), isto é, em uma imbricada relação em que coexistem o universitário (o aluno) e o professor-estagiário. Além disso, é importante destacar que especialmente, nesse componente curricular, as discussões de cunho teórico, teórico-metodológico, as práticas de observação e regência são confrontadas.

Logo, com base em uma concepção de Estágio que visa promover oportunidades de reflexão e análise do contexto educacional e da prática docente, investigaremos quais as marcas identitárias que estão presentes nos relatórios de estágio e o que elas revelam quanto à formação inicial oferecida aos licenciandos do curso de Letras. Assim, nossas discussões estarão ancoradas nos pressupostos apresentados por Kleiman (2006), Vóvio e De Grande (2010), Pimenta e Lima (2010), Barreiro e Gebran (2006), Guedes (2006), dentre outros que se constituem referências relevantes para esta pesquisa.

Optamos por analisar, neste primeiro estudo, mediante uma pesquisa de natureza interpretativo-qualitativa, as representações que direcionaram a prática da regência, a fim de oferecer subsídios à formação inicial. Nosso *corpus* constitui-se de três relatórios produzidos durante o período 2013.2, mais especificamente após a regência na segunda fase do ensino fundamental (Estágio Supervisionado I), do curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

A fim de explicitar nosso processo de pesquisa, detalhamos a seguir: a concepção de estágio que este trabalho está situado; os pressupostos acerca da construção identitária do professor em formação inicial; a análise das marcas identitárias presentes em excertos dos relatórios de estágio; e, por fim, apresentaremos a síntese dos resultados e nossas considerações finais.

¹Especialista em Língua e Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba.

²Doutoranda 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).

1 Estágio Supervisionado

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por muitas discussões a respeito da formação docente. A desarticulação quanto à duração e desdobramento das disciplinas a serem priorizadas nos cursos de formação foi um aspecto que gerou fortes questionamentos, pois, tal fator comprometia diretamente toda a organização desses cursos. O que prevalecia nesse período era a visão dicotômica que separava conteúdo e método, distanciando, dessa forma, a prática de ensino da formação de professores. Não havia reformulações de práticas, apenas imitações de padrões já existentes, conforme apontam Barreiro e Gebran (2006):

[...] a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse a preocupação com as diferenças e desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (p. 42).

A partir da década de 1990, com a aprovação da LDB n. 9394/96 em dezembro de 1996, novas mudanças foram sinalizadas. Tal lei, que estabelecia novas proposições, tinha como principal objetivo organizar diretrizes que pudessem sustentar um melhor direcionamento para a formação de professores. Com isso, o Estágio Supervisionado fica estabelecido pela legislação educacional, sendo, portanto, obrigatória a sua concretização nos cursos de licenciatura.

Contudo, a finalidade desse processo vai além das perspectivas das demais disciplinas acadêmicas, as quais discutem um determinado conteúdo e posteriormente se atribui uma nota ao final de uma avaliação.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

O Estágio passou a ser um componente indispensável na grade curricular, pois vem a ser o lugar de articulação entre teoria e prática. Mas, de que teoria e prática estamos falando? Remetemo-nos a todo conhecimento construído nesse espaço a partir de discussões sobre, por exemplo, o que os documentos oficiais e programas nacionais definem acerca da educação (o que mencionam sobre a prática e condições de trabalho do professor, as propostas curriculares destinadas ao público discente e o perfil ideal da escola brasileira).

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43)

Partindo desse conhecimento, o estagiário estará respaldado teoricamente para observar e analisar a realidade de forma mais crítica.

[...] o olhar atento do estagiário, a disponibilidade de dialogar com o que a profissão docente tem a dizer e a abertura para o diálogo pedagógico atendem ao que dispõe a legislação federal sobre o Estágio Supervisionado, quando afirma que este é um momento de formação profissional, seja pelo exercício *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios daquela área profissional [...] (LIMA, 2012, p. 43)

As experiências vivenciadas no decorrer das etapas desse processo devem proporcionar ao futuro professor enxergar-se como sujeito pesquisador levando-o a compreender que o estágio é, na verdade, o *lócus* de reflexão da atuação docente e o espaço de investigação, problematização e, conseqüentemente, de intervenção em todo o contexto educacional.

1.1 Etapas de realização

Ancorada no Parecer CNE/CP 28/2001, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui no Art. 1º, inciso II que para a realização do estágio curricular supervisionado fica estabelecido o cumprimento de 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena.

Para o cumprimento das horas estabelecidas pela resolução acima, o estágio é realizado em etapas. Consideramos como etapa inicial, os momentos de socialização efetivados na academia sobre o que vem a ser esse processo e quais as suas implicações para a formação docente. Esta etapa se torna imprescindível (e porque não dizer a mais importante), porque é durante esses debates e discussões que os estagiários serão respaldados por aportes teóricos que o ajudarão a melhor compreender a realidade que irão vivenciar nas escolas-campo, onde irão concretizar as fases de observação e regência. É nesse momento que devem ser destacados tanto o papel do estagiário nas próximas etapas quanto à importância do estágio para a sua formação. Pois, como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 92), “Para os passos seguintes, é necessário que o aluno estagiário tenha clareza e compreensão da dinâmica do estágio e da sua presença na escola, quesitos importantes para a realização de um estágio comprometido com a realidade escolar e com a formação do professor [...]”.

Instrumentalizados teoricamente, os estagiários se dirigem às escolas para a realizarem as observações. É imprescindível ressaltar que este momento não se restringe apenas à sala de aula ou mesmo à prática pedagógica do professor em exercício, mas, tem como foco todo o funcionamento do ambiente escolar.

Conscientizados desse fato, o procedimento de observação deverá ter como finalidade a vivência do espaço escolar, em uma outra perspectiva (não como aluno, mas

estagiário). Assim, é realizado o levantamento de dados, os quais serão posteriormente problematizados.

Para uma boa análise e interpretação da realidade investigada, é de fundamental importância saber como os dados serão registrados e organizados. [...] No processo de coleta e registro, é importante anotar as impressões e constatações a respeito do que os dados parecem revelar, ainda que nos pareçam insignificantes, para que possam ser recuperados no decorrer da análise. Os dados podem ser agrupados de acordo como os elementos investigativos, por exemplo, caracterização da escola, relação escola/comunidade, o entorno etc., [...] (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 94-95)

Ao retornar da escola para o espaço acadêmico, “[...] os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de *compreender a realidade para ultrapassá-la*. [...]”. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 111, grifo meu). À medida que os dados forem analisados e, conseqüentemente questionados, um diagnóstico deverá ser elaborado a fim de resultar em projeto de intervenção.

Posterior às observações segue o processo de regência, durante o qual os estagiários irão pôr em prática suas propostas nas salas de aula. Esse momento é necessário para que os futuros professores tenham um contato mais próximo com os alunos, bem como a rotina profissional para a qual estão sendo encaminhados. Nessa etapa, é provável que sejam reproduzidos modelos didáticos-pedagógicos vistos durante as observações (e até mesmo ao longo da trajetória como alunos), ou a (re) configuração destes a partir de uma ação reflexiva realizada pelo docente em formação.

Considerando que um dos principais objetivos do estágio é a intervenção no contexto escolar, é indispensável que ao final das etapas de observação e regência, a universidade, como os seus respectivos estagiários, elabore um projeto que possa envolver todos os colaboradores desse processo.

O projeto desenvolverá atitudes e habilidades nos estagiários com vistas a um melhor desempenho profissional. Também propiciará o desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existentes. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 220)

O estágio desenvolvido nessa perspectiva irá facilitar a criação e fortalecimento de parcerias com as escolas, estabelecendo um diálogo mais próximo e eficaz entre a universidade, professores em formação inicial e os que já exercem o ofício da docência. A formação inicial terá um resultado mais significativo à medida que tais vínculos forem consolidados. Dessa forma, compreendemos que a possibilidade de reformulações de práticas tende a ser cada vez mais alargada ao abrir espaço para um caminho de mudanças e superação de desafios encontrados ao longo percurso docente.

2 Sobre a Construção Identitária na Formação Inicial

Os debates sobre o processo identitário do professor são uma alavanca para reflexões mais profundas sobre sua prática, enquanto docente, pesquisador e agente de letramento. Essas representações denunciam quais os valores e princípios ideológicos e politicamente marcados que se cristalizaram, respaldados em teorias e métodos historicamente situados como “adequados” ou “inadequados”.

Nessa direção Kleiman (2006), a partir dos estudos do letramento, apresenta-nos algumas perspectivas reais e ideais quanto à categorização do que é ser um mediador e um agente de letramento, apontando para um esvaziamento da “ideia de intermediador, na medida em que todos da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (p. 81).

É sabido que as conjecturas sobre as identidades e representações são construídas ao longo da formação contínua do professor, mas como analisar esse processo ainda no período da formação inicial?

Primeiramente, é preciso conceber que

[...] as representações da identidade profissional do professor vêm se transformando com as mudanças socioculturais de forma muito lenta, uma vez que a relação teoria e prática é ainda enfocada de forma hierárquica e tradicional nas universidades e em muitos cursos de formação contínua. (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 323)

O processo de transformação das representações de professores sobre as suas identidades profissionais está atrelado ao desenvolvimento profissional. Por isso, refletir no e sobre o processo formativo possibilita o reconhecimento do professor enquanto ator e autor da atividade.

Aprofundar essas perspectivas de trabalho, a partir da formação inicial e do estágio supervisionado é singular, na medida em que privilegia a emergência do ator e autor, da apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente. (SOUZA, 2006, p. 39).

Considerando essa premissa, a partir da abordagem dos gêneros discursivos pelo filósofo da linguagem Bakhtin (2011), encontramos, no relatório de estágio, um gênero revelador desse espaço de construção de significações.

O relatório de estágio [...] além de configurar-se como uma prática discursiva importante no processo de letramento do professor em formação, constitui um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações efetivamente vivenciadas na escola. Por meio da ação desse gênero é possível refletir em duas dimensões: o fazer do professor (as condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução) e as representações que os alunos-estagiários, professores em formação, possuem das ações dos docentes em sala de aula. (LOPES, 2007, p. 222)

Ao nos referirmos ao relatório de estágio, objetivamos compreender quais as implicações na construção da identidade profissional a partir da relação estabelecida entre o fazer do professor (o trabalho docente), as imagens ou representações dos alunos-estagiários e a construção identitária destes, haja vista que “identidade e diferença são produções históricas e resultantes de processo de produção simbólica e discursiva que envolve poder, saber, disciplinamento, inclusão, exclusão que se caracterizam em representações.” (SOUZA, 2006, p. 41).

Contudo, essas representações sobre o trabalho docente, geralmente, são de caráter depreciativo, fruto de uma cultura de desvalorização do magistério e, conseqüentemente, contribuem para a manutenção da crise de identidade profissional ainda na formação inicial (Ibid.). Daí a importância de discutir as representações dos futuros professores sobre as suas identidades profissionais no final do curso através da produção da escrita, seja através de relatório, autobiografias, memorial, diário, entre outros gêneros. Portanto, o exercício de produzir variados gêneros na formação inicial contribui para o desenvolvimento do gênero profissional docente (BRONCKART, 2006; CRISTOVÃO, 2008).

Segundo Kleiman (2006), o processo de formação identitária gera representações, na licenciatura, que são nortes, direções sobre como exercer a profissão em um primeiro momento de contato com a escola e todos os seus atores. Está, assim, iniciado um processo de “desenvolvimento profissional” que envolverá saberes disciplinares, didático-pedagógicos e experienciais. De modo que, assim como as demais ações e atividades humanas, compreendemos a formação docente por meio perspectiva sociodiscursiva do desenvolvimento humano, dado que é constituída mediante as nossas ações de linguagem. Assim, “o desenvolvimento é considerado como constitutivo do gênero profissional docente” (CRISTOVÃO & FOGAÇA, 2008, p. 33).

Ainda sobre o reconhecimento enquanto profissional da docência, Dubar (1997, p. 225) acrescenta: “o processo identitário autoalimenta-se da vontade de ‘nunca ser aquele que todos julgam que é’ que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta ‘mas afinal, quem é você’ o indivíduo só pode responder ‘eu estou em formação’”.

Assim como afirma pertinentemente Machado (2009), acreditamos que, em razão da complexidade das relações sociais, há inúmeras implicações na construção da identidade docente e, principalmente daqueles que estão na formação inicial, como veremos a seguir.

3 Marcas identitárias nos relatórios de estágio

3.1 Caracterização da pesquisa

Com a finalidade de investigar as marcas identitárias presentes nos discursos de professores em formação inicial, selecionamos três relatórios de estágio de estagiários do curso de Letras/Habilitação Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Os relatórios foram produzidos a partir da prática de regência em turmas do ensino fundamental, pertencentes às escolas públicas da cidade de Guarabira-PB, no período letivo 2013.2.

Para tanto, fizemos o recorte de alguns trechos, os quais sinalizam dados interessantes quanto à compreensão desses estagiários (os quais serão identificados por pseudônimos) acerca das implicações do processo de estágio para sua formação, como também as reflexões por eles realizadas no que diz respeito à atividade docente e a todo contexto educacional.

[...] a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são. São produções diretamente relacionadas à ordem social e cultural, atuantes nas possibilidades dos sujeitos, sejam elas relativas aos comportamentos, aos lugares e posições sociais, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de relacionar-se com o outro. Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos constituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social. [...] (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 54).

Ao compreendermos que por meio do discurso que produzimos, deixamos explícito quem somos e afirmamos o nosso posicionamento nas diferentes esferas de interação, nosso objetivo principal é detectar nos relatos dos estagiários marcas que possam revelar como eles se veem (aluno, professor-estagiário, professor) no decorrer das experiências vivenciadas no estágio, mas também como enxergam esse espaço de desenvolvimento da prática docente.

3.2 Análise

A seguir, temos o primeiro trecho selecionado:

A partir das situações em que somos submetidos nos estágio, modalidades de observação e regência, como é o caso da licenciatura, conseguimos extrair um amplo conhecimento sobre a realidade da educação e o papel do professor como agente de interferência nessa realidade. (Paulo)

De acordo com o recorte acima, vemos a percepção do estagiário quanto à importância do estágio para a obtenção de conhecimentos específicos para a compreensão da realidade educacional, sendo este um espaço propiciador de reflexões que permitem ao professor em formação dialogar com o ambiente profissional para o qual está sendo encaminhado. Notamos na fala registrada por Paulo que além de considerar esse processo como algo importante, ele também aponta a figura do professor como *'agente de interferência nessa realidade'*, ou seja, como alguém que pode dar um novo sentido a esse contexto. Nesse trecho final, Paulo explicita qual perfil de docente almejado, contudo, linguisticamente ele não se coloca ainda como esse *agente*, mas como um estagiário no papel de observador/aprendiz.

No fragmento abaixo, mais revelações quanto à construção identitária:

Na observação dos métodos utilizados pelos professores na sala de aula, nos deparamos com a variedade de práticas que são aplicadas diariamente, e cada um se destaca de maneira diferente. Mas, a regência do estágio nos leva a ser um professor reflexivo que busca metodologias inovadoras para a realização de uma prática eficaz. (Márcia)

[...] muitas das vezes a aula que foi planejada não chega a ser dada, ser professor é passar também por improvisos. É na prática que o estagiário passa a se sentir de fato professor, e a ver e rever as práticas educacionais existentes. (Márcia)

Nesses excertos, a estagiária faz referência a uma experiência comum vivenciada no estágio. Primeiro, ela menciona o fato de, num dado momento, se ver na posição de observadora de práticas, e em outro, na posição de regente destas. Ou seja, a partir da observação de modelos existentes, a estagiária revela a sua inquietação, movida pelo ato reflexivo, de buscar métodos inovadores para um melhor desempenho profissional. É interessante notar que ela se reconhece como uma professora reflexiva já durante o período da regência. Esse reconhecimento propicia a identificação da estagiária com a profissão para a qual está sendo formada e sua aproximação com os conflitos também revelam seu envolvimento com o fazer docente. Márcia “se sente de fato professora”, pois, conforme explicitado no relatório, consegue reconfigurar seu planejamento diante dos impedimentos.

E por fim, vejamos mais estes trechos:

[...] repensamos melhor nossa própria prática docente na regência, durante a primeira aula ministrada. E resolvemos levar algo diferente na próxima aula. [...] procurávamos contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos educandos, bem como provocar uma melhor interação entre professor/alunos. (Júlia)

[...] a partir das regências realizadas em turmas do ensino fundamental do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, localizado na cidade de Guarabira, no bairro primavera, onde ali foram vivenciadas e constatadas situações que nos alicerçam no traçar do nosso perfil docente. (Paulo)

Podemos ver no primeiro relato que a regência proporcionou a Júlia posicionar-se como professora. Essa identificação fica bem marcada ao apontar a necessidade de reelaborar sua prática docente, e de assim, planejar ‘uma melhor interação entre professor/alunos’. Paulo, por sua vez, também pontua em sua fala que as diversas situações vivenciadas durante a regência consolidam ainda mais sua aproximação com a docência ao afirmar que é durante esses momentos que o professor em formação começa a traçar o seu próprio perfil alicerçado no aprendizado proporcionado pelo estágio.

Conclusão

Com respaldo nas opiniões de alguns estudiosos que discutem as implicações do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, enfatizamos no decorrer desta pesquisa a importância desse processo, não somente pelo fato de ser uma exigência da LDB, mas por compreendermos que o mesmo se constitui em um espaço de formação e desenvolvimento de um profissional reflexivo, pesquisador e intervencionista.

Ao apontarmos o estágio como sendo a oportunidade que o futuro professor tem para vivenciar experiências que o farão confrontar o que é apresentado nos documentos oficiais e o que na realidade acontece no meio educacional, reconhecemos como algo fundamental os debates realizados na academia antes de iniciar as fases de observação e regência, pelo fato de constituírem o ponto de partida indispensável para a concretização de um estágio satisfatório, o qual deverá resultar em um projeto de intervenção consciente das necessidades da escola-campo.

Nesse sentido, a construção identitária, que também é visível ao longo do estágio, possibilita ao futuro professor se reconhecer enquanto agente da prática docente e enxergar

com mais clareza as tarefas e particularidades próprias da profissão. Assim, ao analisarmos alguns excertos de relatórios de estágio, foi possível identificar marcas dessa construção nos discursos dos estagiários, nos quais ficaram explícitas as representações que apresentam de si (estagiário-futuro professor) e a aproximação/identificação com a docência. Constatamos, por fim, que o estágio, mais do que uma carga horária obrigatória, deve ser considerado como um momento ímpar nas licenciaturas, pois é um espaço destinado à análise do ato educativo por uma perspectiva reflexiva e crítica.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C.. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstituição. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismosociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- _____; FOGAÇA, F.C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: _____. *Estudos da linguagem à luz do interacionismosociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- KLEIMAN, Angela. Processo identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel (org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012
- LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.
- MACHADO, Anna Rachel et al.. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismosociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PARECER CNE/CP 28/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acessado em 30/08/2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

REICHMANN, Carla Lynn. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.15, p.33-44, jan./jun. 2014.

VÓVIO, Cláudia L.; DE GRANDE, Paula B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: Cláudia L. VÓVIO; Luanda SITO; Paula DE GRANDE (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.