

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRELUGAR NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Arlete Vieira da Silva¹

Resumo: Este texto trata das categorias estágio, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Como um 'entrelugar' o estágio é a condição intermediária, vivência da formação docente e da docência em Língua Portuguesa. Através de entrevista narrativa, análise de programas de ensino e memoriais, foi demarcado o percurso de formação em Letras quanto ao processo de formação. Nóvoa (1997), Pimenta e Lima (2004) foram suportes da formação docente e estágio e Souza (2006) e Passeggi (2008) da autobiografia. Tem-se uma avaliação do projeto acadêmico, do estágio e nele, a configuração da formação do professor para a docência em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação do professor. Ensino de Língua Portuguesa

THE SUPERVISED STAGE: ENLARGING IN TRAINING FOR TEACHING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract: This text deals with the categories internship, teacher training and Portuguese language teaching. As an 'intermingle' the internship is the intermediate condition, experience of teacher training and teaching in Portuguese Language. Through narrative interview, analysis of teaching programs and memorials, the training course in Literature was demarcated regarding the formation process. Nóvoa (1997), Pimenta and Lima (2004) were supporters of the teacher training and internship and Souza (2006) and Passeggi (2008) of the autobiography. There is an evaluation of the academic project, of the internship and in it, the configuration of the teacher training for teaching in Portuguese Language.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Portuguese language teaching

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA. Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta do DLA – Departamento de Letras e Artes, Estágio Supervisionado. Endereço eletrônico: arlete@uesc.br

Introdução

Originado de implicações como professora de curso de formação de professores, o presente trabalho trata do componente curricular estágio supervisionado e do significado atribuído a ele no processo de formação do professor em Língua Portuguesa. Ao discutir a formação inicial e nela o estágio supervisionado, busquei no termo entrelugar um viés para situar o lugar que ocupa o estágio supervisionado enquanto tempo de exercício da docência, ou como demarca Silvano Santiago, como condição intermediária e, ainda, como tempo-lugar interfere na formação para a docência, ou seja, o entrelugar como um movimento heterotópico em que o futuro professor vivencia a docência e no estágio ele se “forma”, através dela.

Pesquisas sobre o componente estágio supervisionado têm destacado que há, ainda, uma concepção dicotômica em relação aos componentes de formação específica e de formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Piconêz (1999) afirma, em suas pesquisas que refletem a dicotomia entre a teoria e a prática e analisam o papel do componente estágio supervisionado nos cursos de formação de professores que há, declaradamente, um *status* de ‘*grand finale*’ para o estágio supervisionado, além de seu caráter de “complementação”, haja vista a concepção de que o aluno precisaria aprender primeiro para depois colocar em prática o que aprendeu durante a realização do estágio.

Na assertiva proposta por esta pesquisadora está inerente que aspectos referentes à realidade da escola de educação básica devem caracterizar o projeto pedagógico dos cursos de formação inicial em todos os componentes, assim como propõe a legislação atual em suas diretrizes curriculares. Entretanto, ao pesquisar especificidades para a formação do professor através do exercício da docência que acontece como uma atividade do estágio, não somos partidários dessa pretensa dicotomia apresentada pela Professora Stela Piconêz.

A partir do questionamento inicial sobre a formação para a docência em Língua Portuguesa construída no estágio supervisionado, pretendeu-se investigar como acontece este percurso de formação que se legitima no exercício da docência. De uma forma mais específica, foi buscado

inicialmente identificar os estágios supervisionados de Língua Portuguesa no que tange aos ‘saberes’ que são mobilizados para a sua operacionalização. A referência se deteve nos conteúdos descritos nos programas de ensino e que dão suporte para a construção do conhecimento e base para o desenvolvimento das aulas na universidade. Além dos saberes docentes, que são mobilizados para o exercício da docência, optou-se por dar “voz” aos sujeitos envolvidos, no caso estudantes-estagiários e professores formadores para identificar as concepções acerca do papel do estágio bem como do processo de formação para a docência. Para tanto, com base na abordagem autobiográfica com o uso de fonte de coleta de dados como o memorial de formação e a entrevista narrativa, foi proposta uma investigação-formação (NÓVOA, 2002) que se caracteriza pela dimensão reflexiva sobre a experiência, no sentido de possibilitar a transformação do vivido em experiências formadoras, ou seja,

[...] a formação não se constrói somente pela acumulação de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas durante o curso, mas num movimento de flexibilidade crítica sobre a prática e de re – construção permanente da identidade pessoal e da profissão, consequentemente. [...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação (NÓVOA, 2002, p. 39).

Nestes encaminhamentos metodológicos foram contempladas informações acerca do percurso de formação, os saberes que são mobilizados para o exercício da docência e concepções de formandos e formadores acerca do estágio supervisionado como um entrelugar para a formação em Língua Portuguesa.

A Dimensão Formadora do Estágio Supervisionado no Curso de Formação de Professores

Além de pesquisas que demarcam o isolamento do componente estágio supervisionado em relação aos demais componentes de formação específica e pedagógica, análises acerca dos saberes que são mobilizados para

sua efetivação têm caracterizado apenas a instrumentalização do futuro professor para o exercício da docência. Silva (2011), ao analisar programas de ensino do componente estágio, constatou que questões acerca do magistério, da gestão da escola pública, da valorização da carreira, das políticas públicas educacionais, do educador como um intelectual, entre muitos outros “saberes” não são contemplados neste componente curricular e, conseqüentemente, como proposta dos cursos de formação de professores.

Ghedin (2005) confirma esta assertiva ao caracterizar de cultura tecnicista a abordagem dada pelos conteúdos/saberes do estágio supervisionado, ou seja, os programas de ensino seguem um modelo técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação e apresentam como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

Em uma perspectiva contrária destacam-se as reflexões apresentadas por Pimenta & Lima (2004) quando propõem a concepção acerca do papel do estágio supervisionado como uma prática de ensino e estágios articulados à pesquisa do cotidiano da escola e todas as suas nuances e idiosincrasias, a fim de que o estudante- estagiário vivencie a realidade educacional como um todo.

Para essas pesquisadoras o estágio no curso de formação de professores, deverá se pautar nas vivências reflexivas críticas da gestão e da organização escolar, na dinâmica da sala de aula, na análise curricular e nos processos avaliativos baseados pelos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996). Outros pesquisadores acrescentam ainda a necessária formação do educador como um intelectual reflexivo (ZEICHNER, 2008; ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1997), e militante crítico diante das presenças e/ou ausências de políticas públicas para a educação. Esses pressupostos aparecem como contraponto aos conteúdos que, de forma geral, tem-se caracterizado numa prática burocrática e alienada e cumpridora apenas das normas legais, quanto aos seus objetivos e a sua carga horária.

Conceber o componente estágio supervisionado como momento de pesquisa e de investigação pressupõe o embate direto com a sala de aula e com

o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e/ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específica.

Ratifica-se, portanto, que o estágio curricular supervisionado é componente curricular no qual o estudante-estagiário deve vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor.

Conforme a LDB 9394/1996 no seu artigo 13:

Os profissionais da educação – docentes deverão vivenciar da vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola, até elaboração e cumprimento de planos de trabalho, seguido de atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e, a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

No envolvimento total do estudante-estagiário com a escola de educação básica, conforme as prerrogativas legais atuais (MEC, 2001a; 2001b) há a tentativa de resgatar tanto o compromisso do futuro educador com o todo da escola na gestão participativa, no planejamento, na relação com a comunidade, entre outros fatores.

Seria, sem dúvida, uma possibilidade e uma contribuição para a formação da identidade profissional do futuro professor e, principalmente, retornar à comunidade o saber construído na universidade. Certamente, a configuração e o resgate da interação universidade e escola de educação básica. No caso da área de linguagem, trata-se da formação dos professores para o ensino de Língua Portuguesa como será descrito a seguir.

Percursos da Formação e a Formação de Professores para o Ensino de Língua Portuguesa

Discutir a formação em Língua Portuguesa pressupõe direcionar em caminhos demarcados pela legislação, no caso os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e no que tem sido consolidado nos referidos cursos de formação, demonstrado nas matrizes curriculares e nas pesquisas acerca desse processo de formação. Para os Cursos de Letras a referida legislação específica (BRASIL, 2001; 2002) propõe uma adequação e/ou adaptação da organização curricular a partir de seus objetos de conhecimento – a leitura, a escrita e os gêneros de discursos que circulam socialmente, envolvendo a linguagem em toda a sua totalidade, ou seja, uma organização do ensino de modo que o estudante possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; [...] expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; [...] refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 2001, p. 12).

As propostas das diretrizes envolvem o uso da linguagem em sua totalidade como categoria para a formação do estudante durante o curso e para o futuro professor, em aspectos do discurso linguístico atual, onde o exercício da docência em Língua Portuguesa exige situações significativas de interlocução e propostas didáticas de ensino. Para tanto, resgatam a leitura e a formação do leitor e produtor de texto, haja vista o pressuposto de organizar o ensino tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

Nesta perspectiva os PCN de Língua Portuguesa (1998), ao fundamentarem as orientações curriculares dos cursos de Letras, ratificam a proposta sociointeracionista, que passa a nortear a formação do acadêmico e do futuro professor de Língua Portuguesa. Para Bakhtin (1997) o uso da linguagem é percebido como um fenômeno social, cujas manifestações discursivas ocorrem em contextos interacionais variados, em forma de textos orais ou escritos, materializados por diferentes registros e variedades

linguísticas, adequados às situações de uso e às intenções dos sujeitos. Esta adaptação e coerência ao que está posto na legislação e nos PCN é colocada como uma tentativa de superação do que Fonseca (1997) chama de crise do ensino de Língua Portuguesa no Ensino fundamental e médio, atualmente. Para este autor, na educação básica esta suposta crise está demonstrada em indicadores preocupantes em relação às competências linguístico-discursivas dos alunos que concluem a educação básica. Enquanto que nos cursos de formação em Letras, como indicativo de superação desta crise, apontam para a mudança de disciplinas no sentido de fortalecer os estudos linguísticos que tratam de explicar e compreender os fenômenos da linguagem.

Em se tratando do processo de formação, há que se considerar que, diferentemente da organização curricular estrutural do curso e ainda do papel dos formadores, há que se trazer presente o papel a ser concebido pelos estudantes acerca de seu processo de formação. Zeichner e Liston (1987, p. 34) defendem um programa de formação que não apenas instrumentalize os estudantes nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para “assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões”. O estudante assume-se co-responsável por sua aprendizagem no sentido de compreender o papel da teoria para a futura prática docente.

A Formação para a Docência em Língua Portuguesa

Neste título a discussão se dá a partir de uma revisão sobre algumas pesquisas produzidas sobre a formação inicial em Letras (e em Língua Portuguesa) no sentido de compreender a preparação para a atuação na docência de Língua Portuguesa.

Benevides (2006) ao tratar da formação de professores em Letras para o ensino de Língua Portuguesa, coloca que o grande desafio dos cursos de formação está em formar para a reflexão quanto ao papel dos futuros professores em relação à leitura, ou seja, enquanto leitores e produtores de textos. O papel da reflexão é de vital importância para ela, pois adverte que ao assimilar esta importância o estudante assumir-se-á leitor e produtor de

texto. Neste circular de ser leitor e ser produtor de texto é o que ele (o estudante) levará para a docência, enquanto sua prática.

A produção da linguagem, reiterada nos PCN (1998) e nas OCNEM (2006), é um fator que pesquisadores da área de formação para o ensino de Língua Portuguesa confirmam como o “norte” para as discussões sobre os saberes produzidos neste curso e, não raras vezes, apontam que a concepção ainda existente é de que os currículos e as grades curriculares ainda se assentam em concepções tradicionais de linguagem (OLIVEIRA, 2003; REINALDO, 2000).

Em pesquisas realizadas por Oliveira (2004) com estudantes de Letras, sobre a formação inicial em Língua Portuguesa, constata-se que ao pensar as disciplinas do curso, há um reconhecimento entre os estudantes de que as disciplinas fundamentais para a sua formação são aquelas relacionadas à área da Linguística e da Língua Portuguesa. Percebe-se que, além de atribuírem maior significado às disciplinas de conteúdos específicos, confirmam como necessário a divisão curricular entre os componentes de formação pedagógica e os de formação específica e esta última como mais importante em detrimento da outra – a formação pedagógica. Para esta autora isto ocorre em decorrência da forma de organização curricular da maioria dos cursos de Letras, onde esta organização:

[...] obedece a uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, os pesquisadores, os professores e as professoras (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

Em outra pesquisa sobre as matrizes curriculares, esta mesma autora defende a organização do currículo a partir de uma concepção em que a linguagem seja vista como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e nesse processo, representando e significando o mundo. Outras dimensões são postas para o processo de

formação: os futuros professores passam a conceber o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social em todas as suas complexidades.

Pesquisadores como Marinho e Silva (1998) e Batista (1998) chamam a atenção para o aspecto da formação para a leitura durante o percurso de realização do curso, pois acreditam que é nesta fase que são apresentados os conceitos e as teorias relevantes para as práticas que os estudantes irão assumir enquanto futuros professores em algum dia. Nesta perspectiva dos conceitos e teorias apreendidas, há as pesquisas realizadas por Amaral e Duarte (2007), com egressos de um curso de Letras e em exercício da docência em Língua Portuguesa. Na “voz” dos egressos há declaradamente o questionamento entre o que foi aprendido durante o curso e o que tem sido colocado como necessidade para e no ensino de Língua Portuguesa. Concluem que a mudança do discurso, considerado por eles como anacrônico por suas características conservadoras deveria ser transformado em um discurso denominado de lingüístico, desde o processo de formação.

Os novos professores de Letras, quando formados por um discurso baseado exclusivamente em conceitos da Linguística, que antagoniza discursos e práticas normativistas, têm encontrado no ambiente escolar toda sorte de estorvo ao cumprimento de sua missão: ensinar língua portuguesa a alunos oriundos de todas as classes sociais e universos culturais, com níveis variados de competência lingüística no padrão escrito e no oral cultuado, tomando em consideração as diferenças culturais e individuais desses alunos (AMARAL; DUARTE, 2007, p. 15).

Segundo estes pesquisadores, o discurso em relação ao ensino da língua precisa ser transformado para que possa propiciar um campo favorável às práticas lingüísticas. Sobre as pesquisas, aqui enunciadas, pode-se perceber que tanto como objetos de estudo ou como categorias de análise os currículos de formação em Letras – e de Língua Portuguesa, tratam de uma discussão sobre os saberes e a organização curricular destes cursos. Quanto aos saberes tem-se na discussão sobre a língua e a linguagem a orientação de que tanto o processo de formação, do trabalho docente, como da atuação do docente na escola de educação básica, a perspectiva da função social e

política das práticas discursivas e da compreensão da língua em suas complexidades, são os aspectos que precisam ser contemplados.

Oliveira (2006) ao discutir sobre a formação de professores de Língua materna apresenta a necessidade de alguns saberes necessários ao futuro professor durante o processo de formação. Esta necessidade prevê que o estudante domine de forma concreta os conteúdos específicos de sua área e defronte-se com encaminhamentos metodológicos para a sua aplicação. Neste sentido, esta autora, aponta para os mecanismos da transposição didática ou da mediação pedagógica ou ainda pela articulação entre os saberes disciplinares e os saberes curriculares como a possibilidade destes conteúdos/saberes transformarem-se em objetos de ensino.

Em outra publicação esta autora (OLIVEIRA, 2001) retrata que os “dizeres” dos professores em exercício acerca dos conteúdos de seus cursos de formação, são descritos como sendo meramente de natureza teórica. Para ela, os cursos não se abstêm de orientar práticas, mas as práticas lhes fazem inserir em identidades às quais conscientemente rejeitam porque são práticas ultrapassadas que remetem para uma identidade profissional do professor transmissor de conhecimentos, ou seja:

[...] Isso porque, a base teórica dos estudos linguísticos, presente na maioria das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras e que vem formando gerações e gerações de professores de língua materna, parte de uma concepção de língua como sistema estruturado em níveis, consolidado em uma variante, a norma culta, que é responsável pela orientação das práticas docentes, viabilizadas e visibilizadas através de observações de sala de aula, acompanhamentos, entrevistas, entre tantas outras formas de registro (OLIVEIRA, 2001, p. 101).

Os egressos dos cursos de formação em Letras passam a concretizar no exercício da docência as mesmas práticas recebidas durante o curso e este aspecto se caracteriza nos conteúdos que compõem a matriz curricular do curso frequentado. O mesmo acontece com a prática, aqui definido, como dispositivos pedagógicos desenvolvidos. Assim sendo, o processo de formação e como ele se articula dentro de uma abordagem teórico-prática se coaduna

ao concretizar-se que é na prática da escola que a profissionalização do professor acontece.

O processo de formação inicial coloca, portanto, outros desafios às instituições de ensino e, principalmente no que se refere ao componente curricular estágio supervisionado. Pimenta (1997, p. 16) afirma que os cursos de formação de professores,

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional.

A formação para o trabalho docente que deveria ser construída em seu processo de formação é entendida, a partir daquilo que é ensinado – os saberes docentes e no caso, no estágio supervisionado.

O Estágio como o Momento da Formação em Língua Portuguesa – Implicações da Metodologia

A partir das concepções de estágio e sobre a formação para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso resgatar a questão inicial que foi colocada quando apresentado o estágio como entrelugar e, logo como momento mediador entre o percurso de formação e a docência em Língua Portuguesa. Ao elencar os saberes/conteúdos mobilizados no componente estágio supervisionado nos programas de ensino demarca-se o que se tem ensinado para que o futuro professor seja formado para a docência em Língua Portuguesa. As concepções acerca do papel do estágio apresentadas nas entrevistas narrativas com professores formadores possivelmente caracterizarão o percurso da formação e também abordagens referentes ao exercício da docência em Língua Portuguesa. E, finalmente na forma de narrativas autobiográficas (SOUZA, 2006) e conseqüentemente na análise de categorias acerca da formação, da docência e do ensino de Língua Portuguesa, num processo de escrita de memoriais, a formação estará sendo

investigada. Assim sendo, as três fontes de coleta de dados escolhidas para a pesquisa caracterizam o estágio, haja vista que os programas de ensino analisados e os professores formadores entrevistados são de estágio supervisionado e o memorial de formação (PASSEGGI, 2008) se constitui como uma das etapas avaliativas apresentadas pelos estagiários na conclusão do estágio. Desta forma está demarcado no percurso metodológico da pesquisa que o componente estágio supervisionado está como o entrelugar entre a formação e o exercício da docência em Língua Portuguesa.

Considerações finais

Diante da revisão bibliográfica acerca do papel do estágio e da formação inicial para o ensino de Língua Portuguesa, acredita-se que é pela participação na organização e na gestão do trabalho escolar que os futuros professores, os estudantes-estagiários podem aprender e rever vários aspectos, como tomar decisões coletivamente, colaborar na formulação do projeto político pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente as responsabilidades pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. É imprescindível se ter clareza que se pode aprender muito compartilhando sua profissão, seus problemas na universidade e no contexto de trabalho na escola. É notório que é no exercício do trabalho docente que, de fato, o professor produz sua profissionalidade, ou seja, colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é também na escola que o professor, desenvolve os saberes e as competências do ensinar.

Dentro de pressupostos teóricos atuais acerca dos saberes docentes a serem contemplados nos cursos de formação inicial e, em específico no componente estágio supervisionado, os conteúdos, as reflexões e os encaminhamentos teórico-práticos devem permear possibilidades para que o futuro professor elabore um saber sobre a e na profissão, no caso, a docência.

Os programas de ensino do componente estágio supervisionado deverão superar o seu caráter tecnicista de propostas de instrumentalização para o exercício da docência ao apontarem para o resgate das características organizacionais e pedagógicas da escola de educação básica e, principalmente, apontar para os saberes como pressupostos para a construção da identidade docente, das questões curriculares, da cultura dos sujeitos envolvidos, das políticas públicas educacionais, do educador, como um intelectual, em seus objetivos e conteúdos específicos.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortêz Editora, 1996.
- AMARAL, Luis Centeno; DUARTE, Nóris Eunice. *O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico*. Caleidoscópio. v. 5, n. 1, p. 15-18, jan/abr 2007.
- BAKHTIN, Mikhael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A Formação de Professores do Curso de Letras – Aspectos para uma Prática Reflexiva. *Revista Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* – Ano 3- n. 5 – 2º Semestre de 2006.
- BRASIL. *LDB EN, n. 939495. MEC, CNE, CP*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *PCN: Língua Portuguesa. 5ª a 8ª séries*. MEC: Brasília, 1998.
- BRASIL. *OCNEM*. MEC: Brasília, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica*. MEC: Brasília, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para os Cursos de Letras*. MEC: Brasília, 2001
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Maria Nilma Gois. *Ensino de Língua Portuguesa: ecos de um discurso*. Dissertação de Mestrado, UFS, Sergipe, 1997.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete. (Org.). *Leituras do Professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, Antonio. *Vida de Professores*. Porto: Porto editora, 1997.

NÓVOA, Antonio. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In: *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 237-263.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Os saberes disciplinares e a construção de processos identitários em professoras de língua materna. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)*, São Paulo, v. 10, p. 245-264, 2001.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência*, 2004. (Texto apresentado no VI Congresso Nacional de Linguística Aplicada – CBLA, PUC/SP, outubro).

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Sala de Aula de língua e práticas cidadãs*. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun. 2003.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades*. Linguagem em (dis)curso. SC. Editora da Unisul. v. 6, n. 1, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si*. In: PASSEGGI, M^a C; BARBOSA, T. M. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42

PICONÊZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONÊZ, S. (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

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

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REINALDO, M. A. G. de M. *Diversidade Textual e ensino de Leitura: atuação na formação do professor*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza, v. 25. p. 157-171. Dezembro de 2000.

SILVA, Arlete Vieira da. *Contribuição dos Saberes/Conteúdos do Componente Estágio Supervisionado na Vivência da Prática na Educação Básica*. UESC: PROPP. Relatório de Pesquisa, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de Si. Estágios e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: D&P Editora; Salvador, BA: UNEB, 2006.

ZEICHNER, Ken. *Uma Análise Crítica sobre A "Reflexão" Como Conceito Estruturante na Formação Docente*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Ken.; LISTON, D. *Teaching Student Teachers to Reflect*. *Harvard Educational Review*. v. 57, n1 February 1987. p. 23-46.

Recebido em 3 de novembro de 2016.

Aceito em 16 de dezembro de 2016.

