



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS - LICENCIATURA

JOANA GABRIELA ALVES DE FRANÇA

**O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS:**
INVESTIGANDO O EIXO DE LEITURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

RECIFE
2022

JOANA GABRIELA ALVES DE FRANÇA

**O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS:**
INVESTIGANDO O EIXO DE LEITURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Orientador: Prof.^a Andréa Silva Moraes

RECIFE
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através
do programa de geração automática do SIB/UFPE

Alves de França, Joana Gabriela.

O papel da escola na formação inicial do professor de português:
investigando o eixo de leitura e o estágio supervisionado obrigatório de
língua portuguesa / Joana Gabriela Alves de França. - Recife, 2022.
49, tab.

Orientador(a): Andréa Silva Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,
2022.

Inclui referências, apêndices.

1. Estágio Curricular em Língua Portuguesa. 2. Eixo de Leitura no
Estágio. 3. O papel da escola no estágio. 4. Relação escola-universidade. I.
Moraes, Andréa Silva. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOANA GABRIELA ALVES DE FRANÇA

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS:
INVESTIGANDO O EIXO DE LEITURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em
Letras/Português.

Data: ____ / ____ / ____

Orientador/a

Profa. Andréa Silva Moraes

UFPE

Examinador/a

Profa. Suzana Leite Cortez

UFPE

RESUMO

Dentre as pesquisas sobre formação inicial de professores desenvolvidas nos últimos anos, ganham cada vez mais destaque aquelas que abordam o estágio supervisionado curricular (COSTA & LIMA, 2012). Apesar dos avanços, mais estudos sobre o estágio são necessários, sobretudo, no que diz respeito ao curso de Letras – Licenciatura em Português, nossa área de trabalho e formação. Nesta pesquisa, então, buscamos contemplar o estágio supervisionado obrigatório em português, num movimento investigativo acerca de como a escola percebe o seu papel na formação inicial do professor de língua materna. Adentrando o estágio, queremos, também, saber como o eixo de leitura é inserido nesse espaço-tempo e como é acolhido na cultura escolar. Realizamos, para tais fins, uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo, que partiu da análise de entrevistas semiestruturadas feitas com gestor, coordenador e supervisor de duas escolas públicas e, ainda, com uma ex-estagiária dessas instâncias. A partir da nossa investigação, percebemos, dentre outras coisas, que são necessárias formações para os agentes escolares, além de maiores diálogos com a instituição de ensino superior; outrossim, uma aproximação pedagógica entre universidade, escola e licenciando são necessárias para fomentar e melhor direcionar projetos com o eixo de leitura.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Eixo de Leitura. Escola.

ABSTRACT

Among the researches on initial teacher education developed in recent years, those that focus on supervised curricular internship are being increasingly highlighted (COSTA & LIMA, 2012). Despite the advances, more studies on internships are needed. Our work focuses on internships related to the course of “Letters - Degree in Portuguese”, which is also our area of work. Therefore, in this research, our goal is to look at the internship in an investigative way, scrutinizing how the school perceives its role in the training and development of new Portuguese language teachers. On this basis, we also want to know how the reading axis is integrated in the school’s context and how well accepted it currently is. For that, we carried out a qualitative and interpretative research, which started from the analysis of semi-structured interviews carried out with the managers, coordinators and supervisors of two public schools, as well as with a former intern. From our investigation, we realized, among other things, that internships could yield greater benefits for both students and interns, if more training was offered for school agents, along with extended dialogue with public universities and other higher education institutions; in addition, that a pedagogical approach between university, school and licentiate is necessary to promote and improve direct projects centered on the axis of reading.

Key words: Supervised internship. Reading Axis. School

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O estágio curricular supervisionado obrigatório e a instituição escolar	11
2.2 O eixo de leitura e a sua presença no estágio	15
3. METODOLOGIA	18
4. ANÁLISE DE DADOS	20
4.1 O estágio curricular supervisionado em língua portuguesa: adversidades e possibilidades	20
4.1.1 <i>Visão da escola: o que é o estágio supervisionado</i>	20
4.1.2 <i>Análise comparativa: o que as diferentes escolas apresentam em termos de estágio?</i>	25
4.1.3 <i>O que fazer?: hipóteses e sugestões</i>	31
4.2 O eixo de leitura no estágio	35
4.2.1 <i>Espelho da prática escolar: concepções e aplicações</i>	35
4.2.2 <i>O estagiário e o supervisor: aprendiz e mestre?</i>	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICES	47
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada (escola)	47
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada (estudante de graduação em Letras)	48

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente fundamental na grade curricular de qualquer curso de licenciatura, pois nele são iniciadas as primeiras atuações para a docência. Segundo Nascimento & Suassuna (2020, p. 213), o estágio é uma etapa crucial na construção identitária do docente, pois permite ao estudante “a vivência de experiências concretas que podem contribuir para a construção da sua identidade enquanto profissional”. É no estágio que o futuro professor se inserirá numa escola e, estando nela, não apenas efetivará a compreensão das teorias estudadas durante a graduação, mas também “sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática que se inicia [...], instrumentalizando o professor em formação para a transformação da sociedade” (SCALABRIN & MOLINARI, 2013, p. 1). Desse modo, o estágio se consolida como momento no qual o licenciando lida com a vivência profissional dentro da escola, passa por um processo de autorreflexão da docência em curso e, conseqüentemente, de identificação com seu campo de atuação.

A escola é, por excelência, o espaço de realização desse importante momento formativo. Presume-se isso devido às suas múltiplas dimensões formativas (ética, pedagógica, política, social, etc.), jamais equiparável por qualquer outro *locus* de atuação profissional docente. A partir da vivência nesse exímio campo e estando munido do olhar crítico e reflexivo que a teoria lhe oferece (NASCIMENTO & SUASSUNA, 2020), o estudante de licenciatura planeja e executa a sua ação, de modo a ser formado, a formar estudantes de nível básico e a somar saberes com os profissionais já inseridos na escola.

Devido à sua complexidade, o estágio supervisionado obrigatório encontra-se dividido em momentos de observação e regência de aulas, totalizando, por lei, 400 horas (BRASIL, 2020). Todas essas horas despendidas em estágios curriculares objetivam a inserção gradual do estudante de licenciatura em seu campo de atuação, algo que é iniciado a partir da segunda metade do curso. Usualmente divididas em mais de uma disciplina, tal tempo em estágios contribui na experiência do profissional (incluindo rotina escolar, planejamento de aulas, participação em conselhos, etc.), sobretudo quando o graduando opta por passar por mais de uma escola do ensino básico. Dessa forma, nota-se a amplitude formativa do estágio escolar. Todavia, para que toda essa dinâmica seja favorável, é necessário um bom engajamento das escolas e, desse modo, dos profissionais envolvidos nesse grande processo.

Atualmente, observa-se a necessidade de haver meios e parcerias eficazes entre a instância escolar e a universidade visando à formação docente do alunado das licenciaturas

(FRANÇA, 2013). Porém, apesar das redes públicas de ensino geralmente estarem conveniadas com as universidades federais e, portanto, estarem aptas a receber estagiários, percebem-se lacunas nas relações entre a universidade e as escolas onde geralmente os estudantes das licenciaturas realizam o estágio. Pode-se afirmar, dentre outras razões, que parte desse problema advém da ausência de legislações específicas que garantam mais informação e mais formação para as escolas e para os professores titulares que recebem os estagiários (BENITES et al., 2012). Até o momento, por exemplo, temos como umas das principais: a “Lei do Estágio” (Lei nº 11.788/2008), direcionada a estágios de nível superior, médio e profissional em todas as áreas, a Resolução CNE/CP nº 1 /2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, a Resolução CNE/CP n.º 2 /2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Além da necessidade de legislações específicas e mais recentes, o distanciamento por vezes existente entre as escolas e a academia acaba por dificultar o diálogo entre as partes durante o estágio supervisionado (BISCONSINI et al., 2019; FRANÇA, 2013). Logo, todo sucesso envolvendo as etapas do estágio, incluindo trâmites burocráticos, recebimento, acolhida, diálogo, apresentação da escola, planejamento conjunto e avaliação do licenciando, está susceptível a lacunas e “improvisos”, que são resultados da falta de direcionamentos específicos para o trato com os estagiários: falta de assistência ao licenciando, atribuição de tarefas indevidas ao estudante de licenciatura (como monitoramento de turma e aplicação de prova) e cerceamento da autonomia do estagiário regente em sala são alguns exemplos do que pode acontecer.

No âmago das práticas de estágio, outra faceta deve ser verificada: como se dá a atuação profissional dos licenciandos de língua portuguesa inseridos na escola. Atualmente, o curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa dispõe de quatro disciplinas de estágios curriculares, totalizando 405 horas¹, sendo eles: estágio I, para observação do espaço escolar como um todo; estágio II, para, em suma, a observação das aulas de língua portuguesa numa turma do fundamental - anos finais e numa turma do ensino médio; estágio III, para, em resumo, a observação e posterior regências de aulas numa turma do ensino fundamental; estágio IV, para, em essência, a observação e posterior regência de aulas no ensino médio. Defronte às complicações que podem perpassar processos tão laboriosos como os estágios, é relevante observar as práticas que nele são desenvolvidas, em se tratando da área na qual se insere esta

¹ Em cada disciplina de estágio supervisionado, 30 horas são destinadas à carga horária teórica (vivência na universidade, com colegas e docente orientador).

pesquisa de conclusão de curso: a língua materna. Nesse contexto, a ação desenvolvida pelo estagiário, bem como a presença orientadora da escola, que está lá com ele, precisam ser levadas em conta. Uma vez que é impossível tratar satisfatoriamente de todos os eixos de ensino presentes na formação inicial do estudante de Letras e mobilizados durante as atividades de estágio (que são, segundo a BNCC²: leitura/escuta, produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade), a presente pesquisa abordará apenas o eixo de leitura, que também é o eixo mais envolvido nos trabalhos com a linguagem, pois geralmente os textos são o ponto de partida para diversos trabalhos com a língua (GERALDI, 2012).

Dito isso, é importante frisar que esta pesquisa se insere na alçada de estudos sobre a escola enquanto instância receptora de estagiários dos cursos de Letras – Licenciatura em Português. Ademais, os estudos aqui desenvolvidos se originaram de inquietações provenientes do Programa de Iniciação Científica (PIBIC UFPE 2021-2022), realizada durante o curso de graduação sob a orientação da professora Lívia Suassuna (UFPE). Nela, foi estudado o papel do professor supervisor de estágios e, como subsídio para as análises, foram realizadas entrevistas semiestruturadas posteriormente categorizadas e interpretadas de forma predominantemente qualitativa. Situado como Trabalho de Conclusão de Curso, o presente estudo também é de cunho qualitativo. Nele, realizamos uma investigação e análise de como a escola enxerga o seu papel formativo e, também, fazemos apurações direcionadas ao eixo de leitura no campo do estágio em língua portuguesa. Devido ao nosso local de formação, toda a pesquisa partiu de dados relacionados à Universidade Federal de Pernambuco e às escolas públicas onde geralmente os seus licenciandos de Língua Portuguesa atuam.

Sabendo disso, delineamos o caminho a ser traçado nesta investigação. Temos, assim, como principal pergunta norteadora da pesquisa: “como a escola pública e seus agentes veem o processo de estágio e atuam no sentido de contribuir com a formação do futuro professor de português?”. A partir dela, identificamos os papéis da escola pública (estadual e federal), enquanto campo de estágio supervisionado obrigatório, acerca do recebimento, acolhimento e formação de futuros professores de língua portuguesa. Outrossim, refletimos sobre como, especificamente, o eixo de leitura é trabalhado nesse âmbito.

Podemos dizer que, neste trabalho, temos como objetivos específicos: a) dialogar, através de entrevista semiestruturada, com gestores, coordenadores, supervisores e estudante de licenciatura em Português sobre experiências em torno do estágio supervisionado em Língua Portuguesa e o trabalho com o eixo de leitura; b) analisar as reflexões provenientes das

² Base Nacional Comum Curricular (2018)

entrevistas realizadas, observando como os sujeitos entrevistados percebem o estágio em Língua Portuguesa e o eixo de leitura; c) Averiguar o diálogo existente entre a universidade e os campos de estágio, a partir do discurso dos sujeitos entrevistados e quais concepções fundamentam o trabalho com o eixo de leitura.

Estudos como os de França (2013), Benites et al. (2012), Bisconsini et al. (2019) Suassuna & Nascimento (2020) e Brito (2020) apontam caminhos a se seguir, tendo como enfoque a melhoria do diálogo entre a instituição de ensino superior e a escola da rede pública de ensino. Textos como Geraldi (2012), Marcuschi (2008) e Koch (2002) fornecem base para a investigação sobre a como se trabalha a leitura no estágio e quais são as concepções teóricas envolvidas no processo. Pode-se afirmar, a partir dos estudos de todos esses autores, que há muito a se pesquisar sobre o papel da escola na formação do professor de Português e é nesse contexto que situamos a presente pesquisa.

Ademais, no presente trabalho, estão inseridos em capítulos específicos: o referencial teórico, no qual discutiremos os principais autores que tratam do tema; a metodologia, na qual discorreremos sobre a perspectiva investigativa assumida para o trabalho; a análise de dados, na qual apresentaremos e comentaremos os dados obtidos para o trabalho; a conclusão, na qual indicaremos as principais tendências reveladas nos dados já analisados; as referências bibliográficas, nas quais estarão elencados todos os estudos citados ao longo do trabalho; e os anexos, nos quais estão presentes os questionários aplicados durante a pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O estágio curricular supervisionado obrigatório e a instituição escolar

Segundo André (2009), as pesquisas sobre formação inicial docente devem ser contínuas, de forma a contribuir para a criação de políticas e estratégias adequadas nesse quesito, visando, sobretudo, à realização de uma educação de qualidade para todos. A autora ainda alega o crescimento de estudos em novas áreas, como: condições de trabalho docente, plano de carreira, questões de gênero e formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e quilombola, entre outras (ANDRÉ, 2009). Posteriormente, autores como Benites et al. (2012), Costa & Lima (2012) e França (2013) evidenciaram a necessidade de estudos na área do estágio supervisionado no Brasil e, dentre as suas afirmações, evidenciaram o papel destinado às escolas e aos seus profissionais.

Contrastando com a realidade brasileira, as realidades de outros países mostram outro nível de relevância atribuído ao estágio supervisionado. Benites et al. (2012) trazem o exemplo da província de Quebec, no Canadá, onde os professores das escolas recebem antecipadamente um guia de auxílio para o enquadramento das suas funções, bem como do seu perfil em relação aos estágios supervisionados. Normalmente, o perfil deve ser de alguém que, em primeiro lugar, “queira receber estagiários e se envolva com esta tarefa; normalmente é alguém que já apresenta anos de carreira docente, passou por um processo de *formação específica e é remunerado por este acúmulo de tarefa*” (BENITES et al., 2012, p. 20, grifo nosso).

Na França e em Portugal, segundo os autores, também há preocupação com a formação especializada de professores supervisores, que se capacitam em um regime de colaboração das escolas com as instituições de ensino superior, a fim de melhor receberem e acompanharem os estagiários. O modelo da licenciatura presente nestes programas é a formação em alternância que ocorre entre o meio universitário e o escolar. Tais realidades contrastam com a do Brasil, na qual não se tem muito claro o perfil esperado destes professores supervisores, não se exige formação específica e nem se tem algum tipo de remuneração ou benefício de carga horária pela função exercida.

Ainda dentro do âmbito do estágio supervisionado no Brasil, pode-se dizer que são poucos e recentes os estudos sobre a escola enquanto campo de estágio, embora ela seja o espaço para o desenvolvimento profissional dos estágios dos cursos de licenciatura, função já prevista na LDB/96. Alguns estudos desenvolvidos, como o de Bisconsini et al. (2019), supõem

que o problema que existe no estágio envolve o papel da instituição escolar. Tais autores apontam a falta de comunicação entre a universidade e as escolas nos cursos de formação de professores. Essa fragilidade na relação entre as duas instituições provoca, dentre outras coisas, raros momentos de participação do supervisor no planejamento das aulas junto aos discentes, desarticulação entre as ações de supervisores (escola) e orientadores (universidade) quanto ao planejamento e o acompanhamento das regências e pouca relação entre os saberes mobilizados no curso de formação e os saberes da prática pedagógica na escola. Além disso, nota-se a baixa consciência no que se refere ao envolvimento da escola e, inserido nela, do professor supervisor na formação inicial de professores.

Corroborando essa ideia, França (2013) afirma que é preciso haver intenção de corresponsabilização da escola pela formação dos futuros docentes. Para a autora, isso tem a ver com a superação do modelo dicotômico, que divide teoria e prática entre as instâncias escolar e universitária. Nesse modelo, concebe-se a prática quase sempre como algo a ser implementado como um “treinamento” (técnico, prático, estratégico) para o aluno da universidade; nesse sentido, a escola teria a função de apenas “receber o/a licenciando/a”, emprestando, para isso, o espaço escolar. Dessa forma, fica clara a necessidade de adotar uma visão dialógica e articulada entre estes dois espaços de formação inicial do professor: escola e universidade. Sem dicotomias e secções entre “o momento de estudar teoria” e “a hora da prática”, mas da articulação constante entre ambas, de forma reflexiva e dialógica, nos dois espaços.

Aliada a essa perspectiva, a pedagoga Edna Brito (2020, p. 164) diz que o estágio supervisionado é “um espaço formal de aprendizagens docentes, que necessita de um criterioso planejamento produzido com a efetiva participação da universidade e das escolas que constituem campo de estágio”. Assim, nota-se, mais uma vez, a fundamentalidade das instâncias universidade e escola na formação do professor; esse que, obrigatoriamente, despende horas vivenciando a rotina escolar e a sala de aula para, enfim, estar apto ao exercício da profissão. Através de Brito (2020), notam-se, também, as fragilidades formativas demonstradas pelas escolas, que subvalorizam as experiências vividas pelos futuros professores por meio das atividades de estágio, evidenciando, em muitos casos, “a negação do conhecimento profissional docente e, principalmente, a desvalorização do conhecimento pedagógico” (BRITO, 2020, p. 165). A autora identificou, então, a resistência das escolas em escutar, formar e permitir a prática significativa dos profissionais em formação pedagógica. Falando de suas vivências, a estudiosa ainda afirma: “as escolas e os professores têm

apresentado resistência a aceitação e ao acompanhamento de estagiários” (2020 p. 165). Por isso, Brito realça a importância do papel da escola e de seus formadores no protagonismo dos futuros professores em seu processo de formação.

Para realização do citado diálogo universidade-escola, é necessário verificar como a chegada de estagiários em escolas é vista por gestores e coordenações de redes públicas de ensino (parceiras no processo formativo de licenciandos): se as escolas possuem estruturas para tal, se naturalizam esse processo de recebimento de estudantes de licenciatura e como veem seu papel na formação desses futuros agentes educacionais. Além disso, é preciso observar qual é o papel do/a professor/a supervisor/a do estágio e como ele/a mesmo/a enxerga esse papel. Segundo Benites et al. (2012), a escola sabe que precisa receber estagiários desde o Parecer 292/62 e a Resolução CFE 9/69, quando se instituiu a obrigatoriedade da chamada “Prática de Ensino” nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Desde essas experiências formativas, embora limitadoras em suas possibilidades pedagógicas (carga horária pequena e falta de autonomia do estudante de nível superior, por exemplo), já se assumia a função “prática” na escola. Segundo os mesmos autores, após a LDB 9394/1996 e a Resolução CNE/CP 2/2002, reconheceu-se o Estágio Curricular Supervisionado como um componente integrado à proposta pedagógica como bem conhecemos hoje. Entretanto, apesar dessas e de outras políticas, os autores declaram ainda haver a necessidade de mais legislações para a área de estágio escolar, além de uma maior consciência por parte da escola acerca dos estágios.

Benites et al. (2012) ainda indicam que os professores supervisores no Brasil, de maneira geral, não se reconhecem como formadores, pois não foram devidamente preparados para isso. Os perfis do supervisor nos estágios supervisionados se limitam a uma espécie de cumplicidade aluno-supervisor, como se tudo se resumisse a uma mera “acolhida”, de forma a haver insuficiências nesse período formativo. Bisconsini et al. (2019) também percebem que esses profissionais não se sentem agentes ativos do processo de formação inicial dos estagiários e não são devidamente orientados para mudar esse panorama. Portanto, aproximar a universidade das escolas de Educação Básica mais uma vez mostra-se como meta fundamental para a ação pública em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro.

É notório, ainda, que pesquisas na referida área dos estágios curriculares atualmente se condensem em iniciativas de outras disciplinas que não Língua Portuguesa (LP). Notamos isso, por exemplo, nos estudos de Benites et al. (2012; 2013) e de Bisconsini et al. (2019), profissionais de Educação Física que recentemente vêm discutindo sobre o assunto; além deles, Mello (2015) e Mello & Higa. (2017), profissionais de Biologia, e Maziero & Carvalho (2012),

da Matemática, que se enveredaram no referido tema. Dessa forma, verifica-se a necessidade de estudos não só sobre a consciência da escola sobre a parceria na formação profissional, como também sobre os educadores que irão receber e direcionar os estagiários de LP. Assim, compreende-se que novos estudos nesse campo auxiliarão no desenvolvimento de medidas para a melhoria dos nossos cursos de formação para professores de Português.

Dessa forma, precisa-se perceber o quanto o estágio é relevante na formação dos licenciandos, incluindo os de língua materna. Segundo Nascimento & Suassuna (2020, p. 214), “o estágio é um componente curricular que, nas diferentes áreas do conhecimento, exerce papel fundamental para a construção identitária do profissional”. Para as autoras, situadas no campo da LP, a formação da identidade profissional se inicia na formação inicial e tem a sua culminância nas atividades do estágio. Isso ocorre, sobretudo, porque ele se constitui como um espaço-tempo singular de mediação reflexiva entre universidade, escola e sociedade. Ou seja, o estágio é, à vista disso, uma experiência formadora do profissionalismo nos licenciandos de LP. Em muitos casos, inclusive, o estágio corresponde ao primeiro contato do formando com o magistério numa dimensão prática.

As autoras ainda trazem, em sua pesquisa, algumas reflexões, sentimentos, desejos e frustrações dos estagiários de língua portuguesa frente aos ganhos e aos problemas dos estágios. No referido artigo, relatórios de estagiários apontam para a necessidade de mudanças no formato desse componente curricular, visando a contribuir para uma melhor experiência dos licenciandos. Além disso, são trazidos conflitos vivenciados no campo de estágio (a escola) e seus impactos na formação e na identidade profissional desses sujeitos. Alguns dados obtidos foram: o currículo do cotidiano afetando o planejamento, professores supervisores ausentes ou totalmente desarticulados com o estagiário, conflitos entre teoria e prática, problemas de autoridade na turma, desrespeito dos discentes para com o estagiário, etc. Ademais, Suassuna & Nascimento (2020) revelam que melhorias no campo de estágio fazem-se necessárias, entretanto, também mostram como toda a experiência de estágio, dentre desafios e superações, potencializa a formação docente e faz o graduando de língua portuguesa encontrar-se em sua prática.

Verificamos, enfim, que a escola se apresenta como campo propício para investigações mais detalhadas acerca dos desdobramentos do estágio supervisionado. Conflitos, contrastes, aprendizagens, resoluções, ganhos e, sobretudo, a construção de conhecimento são fatores próprios de um momento vivido na realidade multifacetada da escola, uma vez que os seus agentes, os docentes, e os seus clientes, os estudantes, agem continuamente em vários sentidos

(políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos). A formação do professor passa por tudo isso, e torna-se necessário empregar um olhar mais detalhado para o espaço onde o dia a dia ocorre.

2.2 O eixo leitura e sua presença no estágio

Se adotarmos uma perspectiva freireana (FREIRE, 2005) na abordagem do eixo de leitura durante o ensino de língua materna, perceberemos que esse eixo tem como meta fundamental fazer do aluno um cidadão capaz de interpretar o mundo e nele poder intervir, transformando-o. Os professores de português, nesse contexto, terão que promover condições para que os estudantes não sejam meros decodificadores dos símbolos linguísticos, e sim leitores e “intérpretes” ativos da sociedade que os circunda. Segundo Marcuschi (2008, p. 234), “a compreensão de texto não se dá como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras”. Desse modo, a leitura não é o simples reconhecimento de palavras (muito embora também esse reconhecimento seja essencial durante a atividade de ler), mas a compreensão esmiuçada dos sentidos de um texto.

Uma aula de leitura em que o professor prioriza a “decodificação” de palavras, ou seja, a leitura do sentido meramente denotativo, constitui um dos principais fatores que interferem na compreensão do texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 239), “compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”. Assim, torna-se importante um trabalho docente que leve o aluno a um aumento gradual do seu horizonte de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008) e, conseqüentemente, que ele abranja seus níveis de inferência. Tal “horizonte” presumido por Marcuschi delimita os níveis de compreensão textual, uma vez que a leitura (inferida, compreendida, reflexiva, participativa) não é um jogo de “vale-tudo”: com um texto, o aluno pode realizar diferentes movimentos de compreensão ou até mesmo de incompreensão. Há significados facilmente inferidos, alguns mais complexos de serem indicados, outros mais improváveis e outros até mesmo impossíveis de serem aceitos. E é transitando por essas perspectivas que o professor de língua portuguesa deve auxiliar seus estudantes a desenvolverem a competência leitora e, assim, tornarem-se participantes ativos do mundo letrado.

Através de Marcuschi (2008), tornou-se possível fundamentar uma base de parâmetros sólida para o trabalho escolar com a leitura. Porém, um outro aspecto precisa ser, outrossim, evidenciado nos trabalhos de compreensão: o contexto. Segundo Koch e Elias (2006, p. 60), “o

contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o cotexto”, porém, posteriormente, a pragmática chamou a atenção para a importância da situação comunicativa na construção do sentido textual. Assim, para uma concepção de contexto, é preciso considerar que “o contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores” (KOCH, 2002, p. 24). É dentro dessa perspectiva que se instaura a consideração dos contextos de escrita e de leitura de uma obra em sala de aula. Não obstante, quando se pensa em leitura escolar, deve-se pensar no contexto social dos leitores inseridos na turma, no contexto sociocognitivo desses potenciais interlocutores.

Koch (2002) afirma, ainda, que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não em algo que “preexista” a essa interação. Ela também afirma que a coerência estabelecida nessa interação se refere ao modo como “os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo [...] vêm a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17). Assim, segundo a autora, o texto se constitui como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, a qual se realiza com base na organização dos elementos linguísticos presentes na superfície textual aliada, outrossim, aos contextos sociais, políticos, cognitivos existentes na relação autor-texto-leitor. O nosso aluno, por sua vez, deve mobilizar um conjunto de saberes e utilizá-lo no ato de ler. O papel do docente, assim, é o de conduzir o aluno na relação estabelecida com o texto.

Pensando em estágio supervisionado curricular, a leitura precisa estar presente nas aulas de português, assim como os demais “eixos de ensino”, que devem estar articulados no planejamento de todo futuro professor de língua materna. Segundo a BNCC (2018), os eixos de ensino são: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica. Porém, o ensino de leitura (aqui visto como “eixo” para o ensino de português, conforme já apontado), ao nosso ver, ganha certo destaque, uma vez que formar leitores ativos é um dos grandes objetivos das aulas de língua materna. Aqui, então, nos deteremos ao ensino de leitura presente nos estágios.

Tratando do direcionamento do estágio curricular para regência de turmas, os licenciandos de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em geral, são orientados a selecionar textos conjuntamente ao orientador e supervisor ao realizar o planejamento de atividades específicas para uma classe de estudantes. O trabalho com esses

textos, que normalmente são mais de um, além de relacionarem-se entre si e virem acompanhados de aulas envolvendo outros eixos de ensino-aprendizagem, tem o objetivo de auxiliar os estudantes do ensino básico a ampliarem os seus horizontes de compreensão leitora e, assim, guiá-los numa formação cidadã. Outrossim, os futuros educadores precisam compreender, nesse sistema, que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2005, p. 59 *apud* GERALDI, 2012, p. 91).

Porém, ao ser inserido nos estágios, o trabalho com o eixo de leitura em sala de aula ainda ganha outras características particulares: (in)experiência dos licenciandos, currículo escolar específico ou escolhas limitadas ao perfil do supervisor e, além desses fatores, limitações da autonomia do licenciando para o trabalho com o texto na escola (NASCIMENTO & SUASSUNA, 2020).

Dentro desse âmbito, também é importante considerar a experiência do professor supervisor de estágio com a leitura. Segundo Geraldi (2012), os professores do ensino básico geralmente são impedidos de ler, por falta de incentivo, de tempo, de dinheiro, etc.; em consequência, a seleção dos livros a serem trabalhados na classe acaba sendo limitada. O estudioso diz que “autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição para eles não significa risco algum” (2012, p. 85). Nessa dinâmica, a reprodução continuada e cristalizada dos clássicos, por exemplo, por já terem sido consagrados, trazem consigo “o peso da autoridade e a certeza da impunidade” (2012, p. 85). Desse modo, conjecturamos que esse cenário possa influenciar no trabalho a ser desenvolvido com os estagiários de língua portuguesa.

Ademais, aprender a trabalhar com leitura nos estágios em salas de aula representa uma etapa fundamental na formação inicial docente. Conhecer e trabalhar leitura na escola, em seus diversos níveis de compreensão, sem dúvidas são importantes degraus na construção do perfil do professor de português.

3. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a profissionais da rede pública de ensino e a uma estudante do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFPE que já concluiu as etapas obrigatórias de estágio. Para a realização das entrevistas, foi necessária a aprovação do Comitê de Ética, realizada a partir do cumprimento das etapas obrigatórias distribuídas virtualmente na Plataforma Brasil (<https://plataformabrasil.saude.gov.br>). Dentre os requisitos presentes na plataforma, destacamos o recolhimento das assinaturas dos sujeitos e dos representantes das escolas envolvidas (através dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos e das Cartas de Anuência, respectiva e especificamente), comprovando, assim, a autorização das entrevistas a serem gravadas.

Os profissionais entrevistados foram: dois professores supervisores de estágio, dois gestores escolares e dois coordenadores (sendo um deles de apoio pedagógico e outro da área de Linguagens). Ao todo, foram entrevistados sete sujeitos. Para uma melhor diversidade de dados, em cada “dupla” de profissionais (ex.: dois supervisores), há um da rede estadual e outro da rede federal de ensino. Em específico, uma das escolas é o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp). Quando ao critério de escolha da estudante de Letras, levou-se em conta as suas experiências pedagógicas nas duas escolas que serviram de campo para nossa pesquisa: a estudante já atuou como estagiária nas duas instituições.

Acerca da realização da coleta de dados, foram feitas entrevistas audiogravadas com cada sujeito, em data e horário marcados. Para tal finalidade, utilizamos celulares com a função de audiogravador, empregados para registrar as entrevistas. Visando ao conforto dos entrevistados, além da praticidade no momento da entrevista e da anulação dos riscos causados por eventuais instabilidades virtuais, as entrevistas foram realizadas presencialmente. Posteriormente, essas gravações foram transcritas, e os seus textos serviram de dados para análise e discussão deste trabalho.

Quanto aos critérios de análise, inicialmente dividimos os dados em dois grandes blocos que abarcam toda a nossa pesquisa: o estágio supervisionado e, dentro dele, o eixo de leitura trabalhado no estágio. Dentro desses blocos, agrupamos categorias, definidas pelas respostas obtidas durante as entrevistas, que apresentaram afinidades temáticas. Os questionários das entrevistas podem ser observados nos Anexos 1 e 2, sendo um deles aplicado aos profissionais

da escola e outro aplicado à estudante de Letras. As categorias das análises serão divididas em tópicos organizados neste trabalho, esquematizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Blocos e categorias de análise

BLOCOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
O estágio supervisionado em Língua Portuguesa: concepções, adversidades e possibilidades	Visão da escola: o que é o estágio curricular supervisionado?
	Análise comparativa: o que as diferentes escolas apresentam em termos de estágio?
	O que fazer? :compilando hipóteses e sugestões
O eixo de leitura no estágio: análise de concepções, relações e aplicações	Espelho da prática escolar: concepções e aplicações
	O estagiário e o supervisor: aprendiz e mestre?

Fonte: A autora (2022)

Informamos que, como se trata de uma entrevista semiestruturada, o questionário não foi seguido de forma rígida. Sendo assim, mais perguntas foram realizadas, conforme critérios de coerência e pertinência durante a aplicação do questionário.

4. ANÁLISE DE DADOS

Antes de iniciarmos a discussão, é válido pontuar algumas informações pertinentes. O coordenador pedagógico da escola estadual, atualmente chamado de Educador de Apoio do Ensino Médio (uma vez que há outra pessoa, em outro turno, responsável pelos ensinos fundamentais), é formado na área de Língua Portuguesa e exerceu recentemente a função de supervisor de estágio de português na escola. Por possuir tal experiência, foram aplicadas algumas perguntas a ele no que diz respeito à supervisão e ao eixo de leitura no estágio. A coordenadora de Linguagens do CAP-UFPE também já exerceu a função de supervisora, por isso, algumas questões acerca da supervisão foram aproveitadas em sua entrevista. Para os demais profissionais entrevistados, aplicou-se o questionário previsto.

Outrossim, para melhor problematizar e interpretar os dados, mantendo as identidades dos participantes em sigilo, identificamos os sujeitos entrevistados com as siglas: S1, C1 e G1, para o supervisor, coordenador e gestora da escola estadual, respectivamente; S2, C2 e G2, para o supervisor, coordenadora e gestor da escola federal, respectivamente; E1 para a estudante de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

4.1 O estágio curricular supervisionado em língua portuguesa: adversidades e possibilidades

4.1.1 Visão da escola: o que é o estágio curricular supervisionado?

Conforme Benites et al. (2012), o recebimento de estagiários nas escolas para cumprimento carga horária de ordem “prática” é algo presente no Brasil desde o final do século XIX e início do século XX. Tal demanda obrigatória na formação inicial dos licenciandos fazia parte da chamada “Prática de Ensino”. Atualmente, após os constantes avanços na área educacional, a prática de ensino, agora obrigatória e curricular, continua a fazer parte das escolas brasileiras, porém sob a nova roupagem do estágio supervisionado. Mas como será que a escola de hoje enxerga o estágio?

Quando questionados sobre o papel da escola na formação inicial do professor de língua portuguesa, os profissionais alegaram, em unívoco, a importância da etapa. O docente supervisor do CAP (S2), afirmou que a escola exerce “papel fundamental para a formação inicial do estagiário”, pois ela permite que o estudante “vá além da sala de aula” e “amplia o olhar desse futuro professor sobre o que verdadeiramente é uma escola, quais demandas ele vai

receber, quais desafios ele vai enfrentar”. Isso dialoga diretamente com o que afirma Scalabrin & Molinari (2013, p.2, grifo nosso), ao afirmarem que o estágio é “indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem *necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira*”.

Ainda no sentido de evidenciar a inevitável existência de desafios, observamos que os entrevistados da escola estadual (S1, C1 e G1) pontuaram expressivamente que a prática escolar se distancia das teorias estudadas na universidade. Portanto, a relação entre prática e teoria pareceu distante para os sujeitos atuantes no ensino básico estadual. Podemos observar isso nos seguintes trechos extraídos das entrevistas:

Quadro 2 – Trechos de respostas dadas pelos entrevistados

Entrevistadora: Para você, qual é o papel da escola no processo formativo dos estagiários?
C1 – “a gente tá na graduação, é maravilhoso, a gente tá aprendendo as coisas, a teoria, etc., etc., mas é no estágio que a gente tem, assim... eu vou falar a palavra “choque”, tá?! Esse choque de realidade mesmo. Então, que a gente vai, por exemplo, ver como se comporta uma turma de 35-40 estudantes, a gente vai ver como é difícil levar a dinâmica da escola no diário, tá entendendo?”
G1 – “O papel da escola é essencial. Se bem que não dá para mensurar. Então, ali, ou é uma relação de amor e você agarra... Exemplo: “Meu Deus, esse é meu trabalho, mas será que é isso que eu quero para minha vida?”. Ou você some. Então, pra mim, é essencial ter esse contato direto com o espaço. É diferente da teoria. Muito diferente. A teoria não ensina nada da vivência que você vai ter com esses meninos na educação básica. Só você estando, pertencendo... Ali, vendo a rotina e assumindo aquilo é que você vai mensurar, assim, é isso. Ou abraça ou larga.”

Fonte: A autora (2022)

Percebemos, sobretudo, através dessa análise inicial, que muitos profissionais concebem o estágio como uma época de práticas de caráter desafiador, de vivências da realidade, de saber como é “o chão da escola” e, assim, construir a identidade profissional docente em meio às realidades, desafios e superações. Nesse sentido, as falas corroboram a investigação feita por Suassuna & Nascimento (2020), pois as autoras entenderam, ao analisarem falas de estagiários de LP, o estágio como formador da identidade dos futuros professores, já que estes passam pela escola e vivenciam a “realidade” docente amparados pela preparação crítica fomentada na universidade. Segundo as autoras,

Apesar dos *desafios do exercício profissional*, emerge do processo de estágio um profissional que deseja realizar o trabalho docente, que se identifica com a profissão e enxerga a contribuição daquela experiência para sua formação.
[...] Pode-se falar da *natureza paradoxal do estágio curricular supervisionado*, na medida em que, enquanto primeiro contato com o exercício docente, ele impacta a formação dos graduandos de diversas maneiras, tanto positiva como negativamente. Dado o caráter dinâmico e multifacetado do processo de ensino e aprendizagem, é costumeiro que o processo formativo do docente seja inquietante e prazeroso, ao mesmo tempo. (NASCIMENTO & SUASSUNA, 2020, p. 225-226, grifo nosso)

Além disso, alguns profissionais da escola estadual frisaram que, embora o estágio seja importante, o estagiário só vai ter dimensão do seu trabalho quando estiver, de fato, atuando em uma escola:

Quadro 3 - Trechos de respostas dadas pelos entrevistados

S1 – “o dia a dia, a prática, o estudante estagiário vai conhecer mesmo, vai se formar, na escola quando tiver trabalhando.

[...]

O planejamento, ele é muito importante..., mas eu sei que, no futuro, isso não vai funcionar muito bem. Pode gravar, porque a realidade é essa.”

G1 – “quando você está à frente de uma turma, da SUA turma, é diferente de você estar sendo supervisionado, de você estar ali ‘por obrigação’. Porque, quando você vai para o campo profissional, já sendo profissional, e dizendo assim ‘vai que a turma é tua!’ tem um outro valor, tem um outro significado.”

Fonte: A autora (2022)

Observou-se, então, nos discursos dos educadores, um certo “distanciamento” no que diz respeito à teoria científica dos cursos de licenciatura e o evento aula de LP. Os educadores entrevistados endossam essas falas quando citam os desafios da profissão, desafios esses que muitas vezes desmotivam os profissionais. O dito “afastamento” entre teoria e prática, assim, é compreensível ao tomar como base a formação particular de cada entrevistado, uma vez que a realidade escolar pública no Brasil muitas vezes é desafiadora. Assim, professores mais antigos na profissão evidenciam ter passado por muitos desafios, para os quais eles não foram preparados ou orientados em suas épocas de formação docente. Lembremos, sobretudo, que regulamentos acerca dos estágios foram introduzidos gradativamente nos currículos do ensino superior após os anos 2000.

Apesar de tudo, devemos lembrar que teoria e prática precisam fornecer, de igual forma, subsídios para o professor atuar de forma concreta no espaço de atuação profissional. Isso é o ideal na formação de estagiários. É requerida, assim, uma articulação de saberes, na qual tanto a escola quanto a universidade são colaboradoras indissociáveis das relações teórico-práticas, fundamentalmente reflexivas e investigativas, da formação inicial (FRANÇA, 2013). Além de França (2013), Pimenta e Lima (2006) já haviam evidenciado que a concepção errônea de que o estágio é apenas uma atividade de inserção na realidade pode causar uma cisão entre a teoria e a prática, pois aproximar-se da realidade sem uma intencionalidade investigativa e reflexiva (que é amparada pelos estudos científicos), faz o estágio voltar a ser “a hora prática”. Para as autoras:

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA & LIMA, 2006, p.14)

Porém, o que se observou nas entrevistas foram docentes (C1, S1 e G1) supervalorizando a experiência prática, vivida na escola, atribuindo a ela um caráter crucial para a escolha profissional e, sobretudo, atribuindo apenas à escola essa dimensão. Inclusive, declararam que a universidade foca apenas nas relações teóricas e, portanto, negligenciam o caráter prático do trabalho escolar. Quanto a isso, os próprios educadores deram pistas de como melhorar essa relação teoria-prática, passo que será detalhado num dos tópicos a seguir. Ademais, percebemos uma escola pública muito marcada pela realidade que desestabiliza o cotidiano. Infraestrutura irregular, turmas superlotadas e baixo salário são alguns dos problemas que, por consequência, acabam por dificultar os trabalhos da escola com estágios.

Apesar dessa realidade desafiadora, gestores, coordenadores e supervisores afirmaram ser uma “grande satisfação” receber estagiários na escola e contribuir com essa formação, como já frisado no início desse tópico. Sobretudo, porque eles mesmos já precisaram passar por isso na época de suas graduações (S1, G1, C1). Quando questionados, profissionais do CAP-UFPE (S2, C2 e G2) ressaltaram que essa é a função primordial do colégio, ou seja, faz parte da rotina do CAP receber e acompanhar estagiários das mais diversas licenciaturas. Já os profissionais da escola estadual em questão afirmaram, acerca da rotina, que a presença de estagiários na escola é muito frequente, pois o local onde a escola se encontra é “central” e de fácil acesso. Autores como Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) relatam a abertura das escolas no acolhimento inicial de estudante de licenciaturas. Para os autores, professores supervisores recebem, sem grandes problemas, estagiários nas dependências escolares. Mas será que esse comportamento receptivo é possível em todas as situações?

Apesar dessa receptividade percebida ao longo das entrevistas realizadas, há adversidades no que tange às relações no processo de estágio. Brito (2020) relata que as escolas, por vezes, apresentam resistência na aceitação do acompanhamento do estagiário. Segundo a autora, a escola respalda-se no argumento de que o estágio poderia comprometer a prática docente. Além disso, alega que essa função ocorre de forma muito assistemática, o que atrapalharia a escola. Não observamos nenhum desses argumentos nas falas dos entrevistados, porém, notamos que alguns deles citaram determinados “colegas” que não gostavam de receber

estagiários. Ou seja, ao final, a resistência em receber licenciandos foi declarada como existente ao longo do discurso de alguns entrevistados, mesmo que de forma menos direta. O coordenador pedagógico da escola estadual (C1) relatou que tem o cuidado de direcionar os licenciandos para os docentes que têm abertura e certa experiência para tal. O que pode ocorrer, dentre outras possibilidades, é a desconfiança ou receio da qualidade da formação do estagiário, como se ele não fosse capaz de dar conta da sala de aula e dos conteúdos ministrado (SUASSUNA & NASCIMENTO, 2020).

Embora não afirmassem existir “resistência” no acompanhamento de estagiários, dois entrevistados (S1 e C1) declararam já terem sentido certo incômodo com a presença de estudantes da universidade observando silenciosamente as suas práticas. Inclusive, alguns deles (incluindo S2) observaram que não sabem exatamente que movimentos os estagiários observam e põem no relatório, pois geralmente não existe um diálogo final sobre isso. Por outro lado, nenhum tipo de “incômodo” foi observado nas falas dos servidores do CAP-UFPE. Vejamos algumas falas que ilustram todo esse cenário:

Quadro 4 - Trechos de respostas dadas pelos educadores

S1 – “ ...Na sala de aula, não deixa de ser alguém que está lhe observando, né... Então, essa questão de observar, eu procuro ficar bem natural, mas, querendo ou não, é alguém estranho observando tua sala de aula. E que eu tenho que estar observando o que está anotando, o que tá ele vendo. ”
S2 – “ Eu não tenho problema nenhum em receber estagiários. Eles estão aí anotando, anotando, tranquilos, de boa... E eu, eu sou aquele professor assim, eu entendo que os estagiários estão ali para aprender comigo e eu aprender com eles. Então eu entendo o estagiário como um agente colaborador com a minha prática. Então, eu não tenho tanto retorno na parte quando é de observação, que o relatório vai só para o professor, mas quando é de regência, eu acho muito legal quando eles veem a minha prática, e a partir da minha prática, buscam construir a sua. Então, eu não sinto que eu tenho a autonomia ameaçada. Ao contrário. Eu sinto mesmo como um parceiro mesmo desse processo de ensino aprendizagem ”.
C1 – “ atualmente não. Assim, sem problemas. Agora, eu já tive e eu acho que quase todos os professores têm, assim, algum tipo de incômodo em relação. Porque, de qualquer maneira, é uma pessoa que tá observando o seu trabalho, é uma pessoa que você não conhece, que você não sabe qual é a perspectiva que exatamente ela vai ter sobre o seu trabalho. Mas, hoje em dia, eu não me preocupo mais com isso. ”

Fonte: A autora (2022)

Quanto a essas questões de relacionamento supervisor-estagiário, França (2013) aponta:

Os professores que recebem os alunos estagiários, muitas vezes, atuam no limite da concessão do espaço da sala de aula para que estes possam cumprir seu estágio, sem ter tido a oportunidade de compartilhar suas perspectivas de ensino e profissionais, num contexto em que as atividades desenvolvidas parecem compor um ritual que não foi estabelecido entre as partes. (FRANÇA, 2013, p. 77)

Aqueles que afirmaram sentir um incômodo inicial causado pela presença de estagiários em sala de aula, afirmaram, posteriormente, não terem mais problemas com isso. Podemos

observar isso explicitamente na fala de C1. Ademais, as duas escolas em questão desmontaram-se, a partir das falas dos entrevistados, abertas para o acolhimento de estagiários, porém, devido aos poucos esclarecimentos sobre a função da escola nesse processo formativo, há inseguranças, ausência de diálogos e falta de informação sobre o que exatamente o estagiário faz e qual é exatamente o papel da escola. Mais acerca dessas questões serão tratadas no tópico a seguir.

4.1.2 Análise comparativa: o que as diferentes escolas apresentam em termos de estágio?

Diversificadas entre os âmbitos municipal, estadual e federal, as escolas de educação básica há muito tempo abrem as portas para experiências de estágios supervisionados. Em termos de licenciatura, as esferas federal e estadual recebem incomparavelmente a maior parte dos licenciandos. Uma vez que os municípios ofertam majoritariamente a pré-escola e o nível básico até o 5º ano, que de maneira geral representam o local de trabalho dos profissionais em pedagogia, as demais esferas públicas trabalham com o ensino fundamental - anos finais e ensino médio, que representam substancialmente o campo de trabalho dos licenciados.

Na nossa pesquisa, analisamos as práticas de uma escola estadual e outra federal, de aplicação, refletidas nos discursos de alguns sujeitos envolvidos no processo de estágio. Ambas as escolas possuem demandas altas de estagiários por semestre. Porém, apesar de ambas serem campos de estágios muito procurados por licenciandos, apresentam diferenças profundas no âmbito da formação inicial de professores. Tais diferenças também foram ressaltadas pela estudante entrevistada, que passou pelas duas instâncias formativas durante as suas experiências de regência, sendo elas proporcionadas pelos estágios supervisionados de regência de turmas (no caso da experiência no CAp-UFPE) e pelo programa de dezoito meses de Residência Pedagógica (no caso da experiência vivida na escola estadual em questão).

Antes de detalharmos as discussões em torno da questão, gostaríamos de ressaltar que o Colégio de Aplicação da UFPE é, conforme a sua proposta político-pedagógica, um laboratório experimental de práticas pedagógicas do qual o estagiário participa ativamente. Apesar disso, os entrevistados do CAp apresentaram um discurso similar aos entrevistados da rede estadual no que diz respeito a um quesito: a lacuna existente nas interações entre o professor orientador da disciplina de estágio (professor da universidade) e o professor supervisor. Segundo dados obtidos nos dois campos de pesquisa, há ausência dessa figura dentro das relações estabelecidas entre universidade e escola.

Conforme citado anteriormente, o CAp apresenta como uma de suas atribuições principais servir de campo para as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Universidade. Por isso, ele tem um setor especializado para o recebimento de professores e estagiários que desejam realizar algum trabalho. O setor atualmente se denomina NESF, Núcleo de Estágio e Formação Docente, e contribui para o desenvolver das aplicações pedagógicas, sobretudo, àquelas que ocorrem nos estágios curriculares. Por isso, o CAp encontra-se à frente das demais escolas e redes de ensino no que diz respeito ao tratamento do estágio curricular. Vejamos algumas falas nas quais supervisor e gestor citam o NESF:

Quadro 5 – Trechos de respostas dadas por dois entrevistados do CAp-UFPE

S 2 – “Esse setor é muito significativo para nós (o NESF). Porque acompanha o estagiário no dia a dia, também recebe, tem uma orientação inicial, depois eles podem participar do Papo de Estagiário, que é o evento acadêmico do CAp que socializa as experiências vivenciadas pelos estagiários. É bem interessante essa dinâmica. Normalmente, esse setor fica nas Prefeituras. Aqui, o CAp tem o setor próprio para isso.” [...] “Então, o setor sempre dialoga com a gente. E antes dos estagiários chegarem pra gente, a gente recebe e-mail, informando que o estagiário vai chegar, no início do ano, eles nos pedem, perguntam quantos estagiários de regência eu gostaria de receber, a fim de que eu não me sobrecarregue e para que não haja choque se eu tiver com a Residência ou um PIBID. Então tem total infraestrutura, tanto da gestão quanto do setor para poder fazermos um trabalho digno com os estagiários”
G 2 – “o setor de estágio faz encontros regulares com os estagiários. O primeiro para orientar e falar do funcionamento da escola e outros ao longo da formação [...]. E inclusive, no final de cada ano, tem um encontro chamado Papo de Estagiário.”

Fonte: A autora (2022)

Logo, o CAp possui uma logística própria, a qual inclui, através do NESF, a orientação dos professores supervisores, diálogos específicos sobre o estágio, o direcionamento do estagiário (prática que inclui a apresentação da escola e o acesso ao seu projeto político-pedagógico) e, além de tudo, um evento sobre o estágio desenvolvido que, mesmo sendo de caráter facultativo, contribui bastante com os cursos de Licenciatura. O mesmo não se pode falar da escola estadual. Apesar de possuir docentes que há muitos anos exercem o papel da supervisão, como é o caso do professor entrevistado S1, que está atuando na função há cerca de quinze anos, a escola estadual não apresenta uma lógica “padronizada” para o recebimento e acompanhamento dos estagiários, nem proporciona orientações ou diálogos com os professores que os supervisionam e muito menos promove eventos sobre o estágio supervisionado.

Atuante na coordenação há dois meses, o educador de apoio da escola (C1) relatou que a sua função dentre outras tantas, é a de receber os estagiários no ensino médio (nível predominante no turno da tarde/noite), apresentar-lhes o horário dos docentes por área e encaminhá-los para os professores disponíveis. C1 alegou que se sente sobrecarregado com os

afazeres cotidianos, e que, na maioria das vezes, não é possível acompanhar o estagiário como deveria. Trabalhos como apresentar a dinâmica da escola para os licenciandos muitas vezes não são possíveis. Quando questionada sobre o recebimento de estagiários, diálogo com a universidade e papel do orientador, a gestora do mesmo colégio (G1) citou que isso é “total função” do Educador de Apoio, e não deu mais esclarecimentos sobre o assunto. No cenário observado, a dinâmica de acompanhamento de estagiários na escola fica toda amparada na figura do supervisor, existindo nenhum tipo de orientação a respeito do que fazer. Quando a universidade responsável possui algum tipo de política de encaminhamento, o estagiário chega no espaço com o roteiro do que fazer, mas nem sempre isso existe nas diversas instituições de ensino superior, como é expressivamente apontado por C1, ao partilhar a sua experiência com dinâmicas de estágio em outras faculdades. Nesses casos específicos, nem o estagiário nem o supervisor saberão o que fazer exatamente. Acerca dessa realidade, Araújo e Sarti (2016) dirão que há uma

precariedade de condições nas quais esses professores costumam receber os estagiários. Em grande parte dos casos, eles participam do estágio sem ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas. [...] Que reflexões são realizadas pelo professor em exercício durante o período que se relaciona com o estagiário? [...] Que papel essa participação assume para seu desenvolvimento profissional? Quais são as aprendizagens então construídas? (SARTI & ARAÚJO, 2016, p. 176).

Segundo as autoras, é comum supervisores serem deixados à sua própria sorte diante dos estagiários e pouco se sabe sobre o modo como efetivamente elaboram o trabalho que desempenham. A escola, por sua vez, não conhece exatamente a sua função e encontra-se, muitas vezes, sobrecarregada pelo cotidiano. Nesse contexto, destacamos as falas de S1, G1 e C1 acerca da necessidade de formações, orientações e, até mesmo, “feedbacks” (retornos avaliativos) acerca do processo de estágio, partindo, é claro, da universidade. Em seus discursos, S1 frisou que a capacitação teria que ser “curta” e G1, mais preocupada com as inúmeras incumbências da escola, enfatizou que seria “outra demanda” para o colégio abraçar. Podemos observar esses apontamentos nas seguintes falas:

Quadro 6 – Trechos de respostas dadas pelos entrevistados

Há formações, reuniões ou discussões sobre o estágio supervisionado na escola, na rede de ensino ou, ainda, alguma formação é ofertada nas universidades parceiras? Você sente falta disso?

S 1 – “Aprendi na vida. Aprendi recebendo os estagiários. Mas não tem nada nesse sentido.

[...]

Olhe, Joana, eu sinto falta sim. Seria muito bom nós termos essas capacitações. Na minha opinião, seria a universidade, que está enviando os estudantes, para que nós, professores das unidades escolares, tivéssemos uma ideia de critérios, né, de... em relação à própria universidade, o que é que eles querem que a gente avalie... Pra a gente poder dar uma resposta mais efetiva, sabe? E não seria uma capacitação grande, seria uma capacitação simples, curta, mas para que a gente pudesse ter uma ideia, né, do que seria isso para própria universidade.”

C1 – “Eu acredito que precisa existir sim. [...]

precisava ter essa formação, **essa orientação para as escolas e, também, oferecer um feedback ao final do estágio... Tipo, ‘o que é que representou para você esse estágio?’ Que é importante, inclusive, dar um feedback para escola.”**

G 1 – “Rapaz, **seria outra demanda. Eu não sei quem é que iria abraçar isso aí, porque é muita demanda aqui no colégio. Não. É muita coisa, muita coisa, fora os problemas que vão sendo criados diariamente. E tem muitos responsáveis dando muito mais trabalho do que o estudante. [...]** Acho bom, claro. Mas **‘alguém’ teria que abraçar isso aí.**”

Fonte: A autora (2022)

Servidores do Cap-UFPE, por sua vez, quando perguntados, também realizam considerações acerca do trabalho desenvolvidos em outras escolas no âmbito do processo formativo do estagiário, como elucidamos num trecho da fala de C2:

Quadro 7 – Trecho da fala da coordenadora de linguagens do CAp-UFPE

C2 – “**A gente tem condições inominavelmente melhores que qualquer professor de ensino básico. É estúpida a diferença de qualidade que a gente tem, seja de tempo, de condições de trabalho, mesmo com essa degradação que a gente vem sofrendo, esse desmonte que a gente vem sofrendo, mas é assim, é o outro universo. Então, quando algum professor questiona a presença de estagiários, possivelmente é pelo cansaço das condições que ele tem no trabalho. Não sei se você tem ideia da nossa carga horária, que é alta dentro da universidade. A média de CH é de 10 horas-aulas. Onde é que um professor tem 10 horas semanais? Aula. Tô falando de aula. A gente tem 40 horas de trabalho. Mas dessas 40 horas, de aula, de sala de aula, a gente tem em média 10, tem professor que tem 12, e tem professor que tem 14 (é muita aula 14h...), mas, assim, mas, você nesse tempo, **você tem tempo de estudar, tem tempo de planejar, né, tem tempo pra atendimento ao estudante estagiário e tem tempo, é obrigatório isto, fazer projeto de pesquisa ou fazer projeto de extensão (é obrigatório), ou, então, você ter uma atividade administrativa.**”**

Fonte: A autora (2022)

Ou seja, a realidade contrastante no âmbito do estágio também se estende às condições de trabalho dos docentes. Os docentes do CAp afirmaram possuir condições de trabalho “boas” ou “regulares” para o ensino e atendimento de licenciandos, pois, segundo os entrevistados, há algumas melhorias a serem realizadas, como a disponibilidade de espaços para reuniões, o demorado concerto de materiais importantes para a escola, a compra nova de peças em geral, como ar-condicionado e materiais de música, entre outras coisas. O mesmo não pode se afirmar em relação aos docentes da escola estadual, que, como já fora mostrado, as condições de

trabalho interferem expressivamente num bom acompanhamento do estágio e, segundo o docente S1, no desenvolvimento de aulas e projetos.

Por fim, um fator preponderante nas entrevistas diz respeito à relação universidade-escola. Tal relação, segundo França (2013, p. 70), “a escola precisa estar ciente de sua tarefa tanto quanto a instituição formadora e precisa, acima de tudo, ver-se como corresponsável neste processo”. Logo, a escola não é apenas uma agência que recebe os futuros professores. Ao abrir suas portas, ela cede seu espaço/tempo e é submetida “ao olhar ansioso de aprendizes que julgam encontrar naquele espaço respostas para suas indagações e dúvidas suscitadas em seus estudos e reflexões sobre a educação e o ensino” (2013, p.70).

Embora reconhecessem a indubitável proximidade da Universidade em seu entorno, os sujeitos do CAP-UFPE relataram sentir falta da presença articulada e engajada do professor orientador, que encaminha os estagiários para a escola. O mesmo foi alegado pelos profissionais da escola estadual; porém, além disso, eles disseram que a universidade se encontra distante por não promover “feedbacks” ou diálogos da prática desenvolvida no colégio, além de formações acerca do processo do estágio. Isso é um problema, pois é preciso haver intenção por parte dos profissionais das escolas campo de estágio, tanto quanto haver a aproximação da universidade desse campo, no sentido da corresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão atuar na escola pública. Tal trabalho conjunto precisa visar à introdução desses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação de saberes socialmente elaborados. Nos trechos a seguir, observamos a insatisfação dos docentes do CAP e da rede estadual em relação à ausência do professor orientador, fator ainda mais problemático e dificultoso se observado na relação com o ensino do estado:

Quadro 8 – Trechos das falas dos entrevistados

Qual é o contato que você possui com o professor orientador (universidade) no momento do estágio supervisionado? E qual é o papel dele na sua visão?
S 1 – “Eu gostaria muito que eu tivesse um diálogo com esses professores que enviam vocês pra cá. Na questão do PIBID e da Residência Pedagógica, a gente tem, né?! Mas, para esse estágio curricular que chamam, eu não tenho não. O contato que eu tenho é apenas formal. Que é o papel que eu recebo para assinar e depois recebo o certificado que fiz o estágio com... Só. Mas não tem nenhum feedback. E eu acho que o papel deles seria justamente nos dar um feedback pra ter esse diálogo: escola, universidade, estagiário e professor supervisor. Eu gostaria muito que tivesse esse feedback, mas não tem não. Fica muito no âmbito de cumprir carga horária, cumprir protocolo.”
S 2 – “Nenhum. Mas o papel dele é fundamental, pois é o professor que está direcionando o estudante nesse processo formativo. Que é o processo principal. [...]Então, o meu contato que eu tenho com o professor orientador é quando ele me manda um e-mail perguntando quais turmas eu tenho no semestre. Mas não é um contato que vise trocas pedagógicas, é um contato limitado. [...]

falta um maior contato com o professor orientador com a gente da escola. Sobretudo, porque somos todos UFPE. Então, o que acontece: os estagiários recebem a carta, é uma carta, né? A carta de encaminhamento do professor orientador, chega no setor, mas **não há uma comunicação, normalmente, do professor orientador com o professor supervisor. Eu acho que deveria haver esse diálogo maior, eu acho que deveria talvez fazer um projeto conjunto... Então, eu acho que tem esse papel importante de fazer as pontes com as escolas. Mas a própria universidade falta construir projetos integrados com os professores supervisores. Acho que falta esse ‘estreitamento’.**

C 1 – **“Zero, nenhum. [...]. Esse feedback seria importante. Não pro supervisor especialmente, mas para a equipe pedagógica, para a universidade saber qual é o tipo de conduta que o estudante está tendo, qual é o tipo de projeto que ele está fazendo naquele período, se tá dando tudo bem, se o estagiário oferece problemas... Porque às vezes, o estagiário oferece problemas, tá entendendo? Mas, independente dele oferecer problema ou não, eu acho importante haver esse acompanhamento, eu acho que nem precisa ser via professor, via escola, para que a comunicação seja é... efetiva, qualificada. No sentido de... a gente tem o estagiário X e o estagiário Y na escola, como é que tá sendo aí? Na perspectiva da escola. Tá sendo interessante? Que tipo de coisa ele tá fazendo? Tá colaborando? Porque eu acho que o estagiário também, ele dá uma colaboração para a escola, no sentido de que, nos momentos de regências, em que eles vão ajudar, eu acho que eles são, quando o professor aproveita, eles oferecem um processo de formação para o professor. [...]**”

C 2 – **“Zero. Isso não era assim. Eu não sei nem quem é atualmente. E isso não é por falta de disponibilidade não, mas eu não sei quem é a pessoa. A gente não é procurado.. [...] Eles não abem nem quem eu sou. Não mandam nem um e-mail pra mim. É completamente desarticulado. E cada vez mais está ficando desarticulado ainda. Querida, esse estágio é um faz de conta [...]**”

Observação: apenas C2 reproduz sua fala em torno de outra área: a área de Licenciatura em Música, área também presente no Centro de Artes e Comunicação da UFPE.

Fonte: A autora (2022)

Essa relação também foi relatada como problemática “em algumas circunstâncias” pela estudante entrevistada (E1). Ela declarou que foi tratada como “ponte” entre as orientações dadas pelo supervisor e as ideias dadas pelo orientador para o seu projeto, uma vez que os dois nunca se viram nem se falaram. As duas orientações que recebia às vezes apontavam para caminhos diferentes a se seguir, o que a fez modificar o seu plano de ensino mais de uma vez. Reunião entre os dois docentes só seria possível se houvesse algum problema na realização no projeto. Interessante foi notar que, segundo a estudante, um diálogo mais proveitoso é realizado na experiência de Residência Pedagógica, na qual os preceptores são procurados e orientados em encontros periódicos promovidos pela universidade, no qual também se fazem presentes os discentes residentes, de modo a evitar lacunas no processo. Mais interessante ainda é notar que S1 e S2 também tiveram experiências na Residência Pedagógica (RP), porém como preceptores, e afirmaram a mesma coisa: a RP possui essa vantagem do “diálogo” entre docentes, que o estágio não possui.

É relevante, ainda, mostrar que, apesar de tecer críticas quanto à aproximação da universidade, C1 afirma “compreender” os motivos da instituição em manter-se, às vezes,

distante. O que ocorre, ao seu ver, é, assim como nas redes, uma “superocupação” por parte do professor orientador em atividades dentro da universidade, o que torna o acompanhamento pessoal de cada estagiário, em uma turma de trinta, algo quase impossível. Embora desafios sejam observados por esse profissional, há também sugestões que os entrevistados revelam em seus diagnósticos. Essas sugestões, assim como outras, serão apresentadas no tópico posterior.

4.1.3 O que fazer: compilando hipóteses e sugestões

Durante as entrevistas, os sujeitos entrevistados sentiram-se inclinados a levantar hipóteses sobre a origem de certas problemáticas e, também, a tecerem ideias e sugestões. Acerca do problema envolvendo a relação teoria-prática, os profissionais da rede estadual foram contundentes ao afirmarem que a teoria é muito diferente da prática profissional, momento que, segundo eles, é de “choque” para o licenciando em formação. Logo, os desafios rotineiros da escola parecem não ser acompanhados pelos saberes acadêmicos. Segundo C1, o que deveriam acontecer eram diálogos e reuniões entre universidade, estagiário, supervisor e equipe pedagógica escolar. Esses encontros, além de servir como momentos de socialização de experiências, dariam oportunidade para a escola absorver as contribuições do estagiário e para a universidade reunir dados sobre a realidade escolar. Segundo C1:

Eu acho que a universidade, ela não faz a ponte que ela deveria fazer com a escola. Talvez ela nem tenha braço para isso, institucional. **Mas eu acredito que a universidade, juntamente com os estagiários, ela deveria estar mais presente na escola, até porque eu acredito que a escola apresenta dados muito interessantes para a universidade no sentido de pesquisa** mesmo, sabe? E eu acho que os estagiários, eles, nesse sentido, talvez eles não sejam muito bem aproveitados. Porque eu acredito que a universidade teria que ter a escola como um campo de análise da realidade educacional, compreende? E eu acho que, no final das contas, seja até esse o objetivo, eu não sei se a gente consegue alcança-lo, entende? Mas, assim, a escola é um locus muito interessante para oferecer o que é a realidade, de como essa realidade pode, inclusive, alimentar a teoria. No sentido de que, ela precisa usar vamos dizer assim o estagio supervisionado como uma fonte de levantamento de dados da realidade. (Fala do entrevistado C1)

Tal fala de C1 dialoga com o estudo de Brito (2020), que fomenta a reflexão sobre a inserção de estagiários nas escolas e reconhece que as interações entre os professores experientes e os futuros professores podem ser bastante promissoras. Segundo Brito (2020),

A aproximação entre universidade e escola resulta na interação entre professores da universidade e professores da educação básica, bem como abre um importante diálogo

entre os professores que atuam nesses contextos, que favorece conhecimento da realidade dessas instituições e dá pistas para que a atividade de estágio atenda tanto os interesses das universidades, quanto interesses e necessidades das escolas. A aproximação entre universidade e escola, para o planejamento das atividades de estágio, cria possibilidades para a inserção dos estagiários nas escolas sem que haja resistência por parte da escola e dos professores. (BRITO, 2020, p. 164-165, grifo nosso)

Além de sugerir que as escolas, durante os estágios, fossem campos para levantamento de dados, C1 ainda sugeriu que os estudantes estagiários desenvolvessem pesquisas com os dados obtidos e os apresentassem em eventos ou rodas de diálogo (momentos que são propiciados pelo CAp-UFPE, inclusive). Além disso, demonstrou preocupação com o número de estagiários que o professor orientador precisa acompanhar em cada ciclo de estágio e sugeriu, por fim:

Eu acho que o professor de estágio não poderia ser um só. A gente deveria ter uma equipe de estágio supervisionado para poder, por exemplo, a gente ter, quando vocês estivessem aqui, a gente ter, pelo menos, uma vez a cada semana ou um a vez a cada duas semanas, alguém da universidade também para acompanhar vocês, entendeu? Até para orientar, talvez melhor, em determinados sentidos, o estágio, compreende. Eu acho que falta um pouco essa “ramificação”. (Fala do entrevistado C1)

Acerca da relação orientador-supervisor, mostrada como fraca e lacunar, S2 sugere o estreitamento de laços através de reuniões periódicas e planejamentos conjuntos, assim como é feito na Residência Pedagógica. Indo ao encontro dessa ideia, S1 também percebe a necessidade de diálogos assim como na RP e, também, de formações “curtas” sobre o estágio curricular, a serem ofertadas pela instituição de ensino superior. Para S1, uma formação simples é o suficiente, uma vez que a realidade profissional dele já é “cheia” de afazeres e responsabilidades diárias em mais de uma escola. Evidenciamos, a seguir, trechos das falas desses profissionais:

Quadro 9 – Trecho das falas dos entrevistados

S 1 – “Na minha opinião, seria a universidade, [...] para que nós, professores das unidades escolares, tivéssemos uma ideia de critérios, né, de... em relação à própria universidade, o que é que eles querem que a gente avalie... **Pra a gente poder dar uma resposta mais efetiva, sabe? [...]E não seria uma capacitação grande, seria uma capacitação simples, curta [...]**”

S 2 – “Eu acho que deveria haver esse **diálogo maior**, eu acho que deveria talvez fazer um projeto conjunto... Então, eu acho que tem esse papel importante de fazer as pontes com as escolas. Mas a própria universidade falta construir projetos integrados com os professores supervisores. Acho que falta esse “estreitamento”. [...] Peca quando chega a parte do estágio na qual o professor orientador não dialoga com o professor supervisor para a construção de projetos integrados. [...] . Essa falta de integração. Existe uma integração burocrática e não pedagógica.”

Fonte: A autora (2022)

Tirando um pouco a ênfase no estágio supervisionado, G1 evidencia a necessidade de a instituição universitária focar na realização de estudos e no desenvolvimento de estratégias para a formação socioemocional dos licenciandos. Segundo G1, é um tema extremamente importante na escola atual, sobretudo após a pandemia. Habilidades relativas à inteligência interpessoal, como: conhecer os estudantes na turma, conversar com os estudantes, saber tratá-los de forma individual, saber chamar a atenção quando necessário, tentar compreender as suas dores, mostrar-se mais atento aos seus sentimentos, entre outras coisas, são importantes para o ser professor. Durante a entrevista, G1 declarou:

Eu acho que a universidade poderia focar mais na questão emocional. Então, esse lado emocional que é muito superficialmente trabalhado na universidade. **Para o dia a dia profissional. Porque você trabalha com gente.** Tem pessoas que vai ter a realidade que você teve. Mas tem pessoas que vai ter realidade que você não vive e desconhece. **E não adianta dizer "tenho empatia". Sim... mas você não conhece a outra realidade.** Eu posso, assim, dizer: "poxa, Fulano, é difícil." Mas eu não posso "me invocar" a tal ponto porque eu desconheço aquela realidade. Então, eu mesmo não conhecendo, **eu abro o diálogo com o meu estudante.** Eu sou conhecida como uma professora rígida, mas rígida ao ponto de querer muito saber quem é você, no primeiro mês, já aprender os nomes de todos os estudantes, porque, por ser matemática, eu NÃO tô lidando com número 1, número 2, número 3...
(Fala da entrevistada G1, atualmente gestora da escola, ex-professora de matemática)

Corroborando G1, S1 sugere que as universidades considerem as realidades sociais dos estudantes e o dia a dia da escola e que, a partir disso, tragam discussões de cunho social aos centros universitários. Ele afirma que não sabe, ao certo, se já fazem isso, pois se formou há mais de dez anos. S1 diz o seguinte:

Agora, eu penso que **algumas situações poderiam ser antecipadas dentro da universidade, ou seja, pudessem trazer mais situações mais reais de escola para dentro da universidade.** Porque eu acho que trabalham muito a questão teórica [...]. **Mas, e o dia a dia da escola? A problemática?** O aluno, por exemplo, que não traz o livro, alunos NÃO trazem o livro para a escola, por que isso?! Quais serão as outras alternativas de trabalhar nessa situação? Exemplo: o aluno passa fome em casa, ele vem para escola para comer, este é o primeiro objetivo dele; como é que se vai trabalhar isso? Eu não sei se isso acontece dentro da universidade.
(Fala do entrevistado S1)

Outro ponto levantado durante a entrevista, foi a existência de benefícios ou compensações para a escola e/ou supervisores. Nenhum deles se sentiu inclinado a dizer que deveria haver compensação financeira. Acerca de "benefícios", os profissionais do CAp (C2 e

G2) afirmaram algo interessante: não há a necessidade de haver compensação, nem financeira, nem de nenhuma outra natureza além de pedagógica, uma vez que já é previsto como parte das suas cargas horárias o recebimento e acompanhamento de estagiários. Logo, a carga horária do CAp prevê, mesmo que não diretamente, o acompanhamento formativo de estagiários. Além disso, os docentes supervisores, assim como ocorre nas escolas estaduais, recebem um “certificado” de supervisão, que os auxilia na progressão de carreira. Porém, os professores do estado, bem como a escola, não recebem qualquer tipo de compensação, nem direta nem indiretamente, quanto ao recebimento de estagiários.

Quando questionados, apenas um profissional do ensino estadual (S1) levantou a hipótese de receber algum tipo de benefício, porém não de caráter financeiro, pois segundo ele, o estágio curricular de cada estudante dura um período muito curto para tal (cerca quatro meses, para cada “ciclo” de estágios); nesse caso, o benefício seria de carga horária “descontada”, a fim de que ele pudesse acompanhar o estagiário mais de perto. Porém, não soube dizer como isso se daria. Durante a entrevista, o mesmo docente lembrou que o programa de Residência Pedagógica oferece uma bolsa aos docentes preceptores, porém alegou que isso acontece devido ao tempo destinado às atividades do programa, que duram dezoito meses; além disso, a RP é fomentada pela Capes.

Ou seja, sugestões relativas às possíveis compensações pelo “acúmulo de trabalho” praticamente não foram levantadas. O ganho pedagógico, possibilitado pela troca de experiências entre estudante e supervisor, pareceu ser o suficiente para os docentes, gestores e coordenadores. Inclusive os professores do CAp, que alegaram ter como “parte da função” o recebimento de estagiários alegaram que, acima de tudo, o ganho pedagógico e a troca de experiências constantes com graduandos representam uma valiosa recompensa.

Ao nosso ver, o cenário do estágio supervisionado no Brasil ainda não oferece respostas para a questão da remuneração de tarefas. Como já foi mencionado, o tempo do estágio curricular dura um curto período, que pode variar para cada modalidade³, mas que normalmente dura poucos meses. Além disso, outras problemáticas, como fomento financeiro e amparo legal para isto, tornam a opção da remuneração para supervisores inviável nos dias de hoje.

Acerca do “desconto” na carga horária do professor que é supervisor, vislumbramos apenas estratégias que, a exemplo do CAp UFPE, prevejam que aquele docente receberá

³ No curso de Letras – Licenciatura em Português da UFPE há quatro etapas de estágios curriculares obrigatórios, que não estabelecem relação de continuidade entre si. Ou seja, para cada etapa, há um ciclo diferente, de início e fim.

estagiários e que, portanto, precise de tempo para o acompanhamento dos mesmos. Planos desse tipo são difíceis de serem aplicados, tendo em vista os rearranjos de carga horária que precisariam ser feitos na escola em diálogo com a universidade. No Brasil, vale-se notar, não há direcionamento para “escolas específicas” com “professores específicos” que recebem estagiários, pois o estudante de licenciatura é livre para transitar em qualquer rede de ensino que tenha convênio com a universidade.

Ademais, é inegável que a supervisão do estagiário signifique uma “tarefa extra”, ainda por cima se pensarmos em escolas que constantemente recebem estagiários e em professores que são supervisores mais de uma vez ao ano (como é o caso da escola estadual em análise). Dessa forma, é de muita relevância pensar em possíveis mecanismos para melhorar a realização da função.

4.2 O eixo de leitura no estágio: concepções e trabalhos

4.2.1 *Espelho da prática escolar: concepções e aplicações*

Nas falas dos docentes de LP, observamos indícios de suas concepções teóricas, além de informações sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Esses trabalhos e as concepções por trás deles são, em parte, associados por estagiários. Esses estudantes, muitas vezes, continuam o plano de ensino da disciplina fabricado pelo docente (NASCIMENTO & SUASSUNA, 2020) e, até mesmo, trabalham com as obras já previstas para a unidade, apenas adicionando um “toque” de personalidade ao currículo formado.

Analisando teoricamente as suas falas acerca do eixo de leitura, observamos nas respostas dos educadores (S1, S2 e C1) palavras como: “multimodalidade” (C1, S1), “letramento digital” (C1, S2), “gêneros textuais” (C1, S1, S2), “sociointeracionismo” (C1), “letramento” (S2), além de expressões como “ler o mundo e a realidade” (C1, S1, S2), “ler o que está nas entrelinhas” (S1), e “leitura significativa para os alunos” (S2).

Todos os docentes, dessa forma, parecem estar cientes de teorias e métodos por trás de seus trabalhos com língua(gem) em seus diferentes contextos de uso e em suas variadas formas de veiculação. Ao enfatizarem a importância de textos multissemióticos e ao se importarem em integrar, quando possível, a tecnologia digital na prática em sala de aula, os professores demonstraram estar em consonância com o currículo nacional (BNCC), que visa à integração de textos digitais na cultura dos estudantes. Segundo a BNCC (2018), os textos

multissemióticos devem ser amplamente consumidos e produzidos pelas diferentes etapas do ensino básico, de modo a ampliar os letramentos, possibilitando ao aluno uma participação expressiva e crítica nas diversas práticas sociais.

Além disso, os docentes citaram em suas falas elementos tipicamente presentes nos estudos de Marcuschi (2008), como: sociointeracionismo, estudos de gêneros textuais e processos de inferência. “Sociointeracionismo”, por exemplo, é uma concepção de língua defendida pelo autor. Segundo Marcuschi (2008, p. 51), “língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Ou seja, o autor supõe uma visão não estática da língua e contempla, outrossim, aspectos de heterogeneidade presentes nela. Para ele, a língua é uma atividade sociointerativa à medida que é interativa, social, cognitiva, histórica, situada e, portanto, sujeita a variações. Tal concepção em torno da língua faz derrocar abstrações meramente estruturais em torno de idiomas. Desse modo, Marcuschi (2008) representa a “nova” teoria, em oposição ao tradicionalismo de antigas concepções em torno da linguagem.

Associamos as práticas de ensino em torno de gêneros diversos que fazem sentido na vida dos estudantes aos estudos, também, de Marcuschi (2008). Tais práticas mostraram-se predominantes, sobretudo, no discurso do docente supervisor do CAp-UFPE, que menciona trabalhos com leitura e produção de diferentes gêneros textuais e semióticos, desde resenhas até vídeos. Além de citar o seu trabalho com os gêneros, o docente ainda mencionou projetos de leitura que desaguavam em trabalhos em torno de outros eixos de ensino, como oralidade e produção textual. Podemos observar isso no seguinte trecho da fala de S2:

O eixo de leitura... Eu trabalho com gêneros por unidade. Então, eu trabalho com o Compartilhando, no qual os estudantes leem um livro e, toda segunda-feira, eles têm quinze minutos para socializar este livro com base nos critérios avaliativos que a gente discute com eles. Porque é discutido antes. Então eles têm a oportunidade... Veja que é uma prática da leitura e da oralidade. Então, eles leem, socializam, e depois o aluno tem a oportunidade de perguntar. Aí entra a “escuta” também. Eu falo livros, mas podem ser outras obras. Na primeira unidade, eu trabalhei com livros de livre escolha deles, na segunda unidade, eu trabalhei com livros que viraram adaptações em séries e filmes, e na terceira unidade, estou trabalhando com músicas que têm uma relação intertextual com outras obras. Então eu procuro diversificar essas obras, para que a leitura seja significativa para eles. Então esse é o projeto Compartilhando, de leitura. Mas eu também, além disso, trabalho com **outros gêneros textuais**, com a leitura, análise, compreensão e posterior produção de textos em mais de um gênero.
(Trecho da fala do entrevistado S2)

Para Marcuschi (2008), o trabalho com os gêneros textuais parte da realidade social e da sua relação com as atividades humanas. Assim, os gêneros textuais são os textos, orais ou escritos, encontrados em nossa vida diária e “que apresentam padrões sociocomunicativos

característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (2008, p. 155). Nessa perspectiva, sócio-histórico e dialógica, o trabalho com gêneros se apresenta como uma fértil área interdisciplinar, propícia para trabalhos culturais e sociais; além disso, por serem formas cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, o trabalho com gêneros propicia a inserção gradual do estudante em diferentes contextos comunicativos. Esse tipo de dinâmica de trabalho parece acontecer fortemente no Colégio de Aplicação da UFPE, conforme o discurso de S2 e, corroborando-o, a fala de E1, estudante que realizou dois estágios curriculares nesse espaço.

Marcuschi (2008) também pode ser associado aos trabalhos de compreensão leitora desenvolvida pelos docentes, que, segundo os mesmos, precisa abarcar os processos inferenciais. “Leitura de mundo”, outrossim, pode ser relacionada à perspectiva freireana (2005) sobre processos de leitura que visem ao desenvolvimento da criticidade nos estudantes, pois esses serão continuamente partícipes do mundo letrado. Segundo o mesmo, a leitura do mundo auxilia na leitura da palavra.

Ainda dialogando com Marcuschi (2008), observamos que tomar a língua como atividade sociointerativa pressupõe o texto como evento construído na relação situacional e, portanto, é interpretado a partir das relações autor-leitor. Desse modo, admitimos que “compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Assim, os conhecimentos prévios do leitor exercem uma influência muito grande na compreensão de um texto. Segundo Koch (2002), isso engloba o contexto sociocognitivo, do qual a compreensão leitora vale-se, uma vez que é preciso que os contextos sociocognitivos das pessoas na interação sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Desse modo, é impossível, num trabalho com a leitura, fazer abstração do contexto, das condições de produção, da situação de enunciação, etc. Essas nuances, observadas por Koch (2002) e Marcuschi (2008), são compreendidas, ao nosso ver, por todos os docentes de LP entrevistados, mas não se sabe mensurar o quanto os docentes conseguem aplicar dessa teoria em suas práticas cotidianas, levando em conta seus contextos tão singulares de atuação.

Acerca de trabalhos em sala de aula ou projetos de linguagem desenvolvidos na escola, há algumas divergências entre os campos investigados. A escola estadual demonstrou-se, segundo as nossas investigações, desprovida de trabalhos sistemáticos com a língua, ao contrário da escola federal, que desenvolve projetos contínuos como: Mais Resenha, Semana

Literária, Compartilhando, Biblioteca da Turma, dentre outros, citados por E1. Pensa-se, sobretudo, até que ponto essa falta de projetos de leitura e essa falta de planejamento e clareza no trabalho com os formandos afeta o estágio curricular de LP na escola estadual. Inclusive, quando questionada sobre o papel do estagiário de língua portuguesa na área de leitura, a gestora do colégio (G1) sugeriu que o formando auxiliasse em trabalhos de reforço escolar, pois os estudantes do ensino fundamental apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

Apesar disso, C1 e S1, da rede estadual, afirmaram ter o texto como ponto de partida de seus trabalhos em sala de aula. C1, apesar de ser atualmente coordenador, contou com mais detalhes as práticas desenvolvidas por ele em sala, declarando focar no ensino de leitura a partir da realidade digital dos estudantes. Prática essa que foi aproveitada, segundo ele, nos dois estágios que acompanhou, nos quais as estagiárias trabalharam com textos multimodais e podcasts.

Agora tratando da prática de leitura desenvolvida pelos estagiários nas escolas mencionadas, pode-se afirmar que ela é avaliada, de modo geral, como positiva para a turma, para a escola e para os supervisores envolvidos. Segundo Brito (2020, p. 169), “o estágio faculta aos futuros professores a vivência de diferentes encontros (com a realidade da escola e do ensino, consigo mesmo, com seus pares, com professores experientes, entre outros)” e, assim, potencializa aprendizagens e conhecimentos significativos no processo de formação de professores e, também, na prática dos profissionais já atuantes nas escolas. Para a autora, as interações entre os professores experientes e os futuros professores podem ser bastante promissoras, sendo assim, o estágio supervisionado “é um dos canais para que essa interação aconteça e seja fértil como fonte de compartilhamento de conhecimentos e de experiência” (2020, p. 165).

Conforme os dados levantados, os estagiários frequentemente trazem “novidades” que podem, inclusive, serem replicadas pelos professores titulares da disciplina em outros momentos. A seguir, estão trechos de falas de professores com afirmações que ratificam essa perspectiva:

Quadro 10 – Trecho das falas dos entrevistados

S 1 – “quando vocês dão aula, é um alívio, né. Porque a gente fica um pouquinho... (suspira). Dá aquela quebra, né, da sequência. **Ou seja, é uma cara nova! É uma forma nova de estar na sala de aula. Isso também é um atrativo para o estudante.**”

C 1 – “Vocês vêm com olhos menos contaminados, vocês vêm com menos preconceitos do que aquele profissional que já tá há tantos anos na casa, já tá cansado, já enfrentou muita dificuldade, muita adversidade ao longo da profissão, então, o estagiário ele sempre vem com **um olhar novo, que eu acho muito interessante,**

para colaborar com o trabalho da escola também e do professor. No sentido de aproveitar o que vocês trazem, ver a realidade e perceber o que pode ‘casar’ com o dia a dia da escola, do estágio, etc.”

Fonte: A autora (2022)

Compartilhamos, também, momentos nos quais um dos docentes afirma querer introduzir elementos da prática de um estagiário em suas próprias práticas:

O estagiário estava trabalhando com a sequência injuntiva. Vê que massa: aí trabalharam a sequência injuntiva com base em textos injuntivos, e um deles foi a lista: lista para viver feliz, lista de compras, enfim... Aí, ao final, os alunos produziram uma “pílula da felicidade” com frases de como se tornar feliz ou fazer o outro feliz. Aí fizeram pílulas, colocaram dentro de um pote de remédio, aí fizeram um pote de remédio, e **eu guardei essa pílula para mim no 6º ano e devolvi para eles agora, no 9º ano. Foi bem legal. Esse projeto foi bem interessante. Eu não repliquei ainda, mas eu pretendo [...]**. (Fala do entrevistado S2)

Assim, observamos como a troca de experiências entre estagiário e supervisor podem ser profícuas, embora nem sempre sejam, segundo os mesmos entrevistados, uma vez que alguns estagiários demonstram querer levar o estágio “com a barriga” (S1 e C1). Ainda na perspectiva de construção de aprendizagens, E1 também partilha as suas experiências positivas com o estágio e com a Residência Pedagógica, espaços onde construiu, aos poucos, a sua identidade docente.

Segundo E1, trabalhos com diversos gêneros textuais (como poemas, HQs e romances) e variedades multimodais e, além disso, feitos de forma planejada e articulada com supervisores foram de extrema importância para a maturidade profissional da estudante. Para E1, “hoje, eu sei como trabalhar isso por que que passei por esses estágios obrigatórios do curso, mas antes, não sabia”. Tais experiências, vividas no estágio supervisionado, certamente enriqueceram a sua formação, ratificando a importância do acolhimento do estagiário na escola, em parceria com seus diferentes agentes. Tendo alguns contrastes em relação à vivência de estágio, o tempo de RP da estudante apresentou: problemas na disponibilidade de seu preceptor, falta de materiais no colégio e, ainda, baixo interesse dos estudantes em leituras, sobretudo num contexto pós-pandêmico de retorno às aulas presenciais. Todavia, apesar dos desafios, E1 aponta como relevante e proveitosa a sua estadia na escola estadual, onde pôde vivenciar um pouco a realidade docente, compreender mais a rotina de um professor, desenvolver projetos direcionados aos estudantes e aprender com as experiências dos alunos do ensino básico.

E1 ainda avalia a experiência da UFPE com a experiência vivida em outra faculdade de Letras de formato EaD: “se eu comparar as duas experiências, a experiência antes de cursar

Letras na UFPE e passar por todo o processo de estágio, eu considero que é uma preparação muito boa que a UFPE oferece aos licenciandos em Letras”. Apesar disso, ela complementa a sua fala dizendo que o curso de Licenciatura em Letras – Português da UFPE poderia explorar mais metodologias para abordagem de certas obras literárias na escola, e, além disso, estimular os formandos a lerem mais obras que sirvam de material para futuras aulas. Segundo a mesma:

Na universidade, a gente vê que trabalha muito essa questão da metodologia: "Deve trabalhar a leitura assim, e não assim". **Mas a gente não é instruído a como explorar uma obra em sala de aula. A gente não é preparado a isso, eu sinto falta disso, sabe?** E aí, em todas as MELPs que eu paguei, eu paguei uma na turma da noite com professor Y (nome preservado), foi a MELP II. E aí ele explorou mais a questão da obra literária. Ele trabalhou, mas não a obra em si, sabe? Mas como a gente deveria trabalhar a obra. Então a gente vê que aí ainda tem uma “falha”, diferente das outras MELPs, que eu não vi os professores explorarem esse eixo de leitura literária com detalhes, sabe? (Trecho da fala da entrevistada E1)

4.2.2 O estagiário e o supervisor: aprendiz e mestre?

Notamos nas falas dos docentes um direcionamento dos licenciandos ao currículo escolar e ao plano de ensino da turma. Naturalmente, esse é o acordado pelos estagiários em relação aos docentes, que muitas vezes seguem e trabalham obras já previstas pelos supervisores. Não é de todo ruim essa prática, mas, se não for dada a autonomia necessária ao estudante, perde-se a noção de planejamento criativo, e o estagiário não vira protagonista de seu estágio, mas mero auxiliar do seu professor supervisor. Sarti & Araújo (2016), alertam para o “acolhimento” do estagiário apenas no âmbito da recepção e posterior replicação dos métodos já concebidos pelo professor titular, ou seja, da relação situada como mestre-discípulo, também chamada, segundo as autoras, de “acolhimento modelar”. Elas alegam, dessa forma, que deve haver um envolvimento do docente nas etapas de estágio, desse modo, ele precisa estar atento ao processo de aprendizagem profissional docente do estagiário, o que pressupõe o abandono de um modelo de acompanhamento meramente autorreferente.

Percebemos uma relação mais limitada a exemplos de “mestrança” na escola estadual se comparada ao CAP-UFPE. O Colégio de Aplicação está mais atento, devido à sua longa de experiência de acolhimento ao estagiário e por conta das orientações regularmente atribuídas pelo NESF, a dar autonomia e protagonismo aos estudantes de licenciatura. Algo que não fica tão evidente na escola estadual, que, embora deseje realizar o melhor sempre que pode, muitas vezes se perde na metodologia de tratamento ao estágio e ao estagiário. Esses e outros fatores acabam por limitar pedagogicamente a atuação do licenciando em português na escola.

Em se tratando do ensino de leitura no estágio, é importante notar, também, que no Brasil os professores não têm tempo de ler (GERALDI, 2012). Fato corroborado nas falas de E1 e S1. Segundo E1, os professores da rede estadual demonstraram-se, durante a sua prática, muito atarefados e sem tempo de selecionar obras conjuntamente com ela. Além disso, a biblioteca do espaço mal era visitada e, ademais, dificilmente era atualizada com novas obras, fatores que dificultaram a sua proposta de trabalho. S1, por sua vez, relatou a sua jornada extenuante de trabalho e estudos (do seu doutorado em curso), o que acaba por afetar o tempo que deveria ser destinado ao planejamento de aulas. Logo, percebem-se lacunas na rotina que, inevitavelmente, podem desembocar em estágios de menor protagonismo (NASCIMENTO & SUASSUNA, 2020) ou, em contrapartida, de total insegurança por parte do licenciando no ato de trabalhar textos em sala de aula. A relação estagiário-supervisor, dessa forma, pode-se limitar a um acolhimento do tipo “modelar” e não formativo.

O que desejamos realçar, assim como Brito (2020, p. 163) é “a importância do papel dos formadores e a importância do protagonismo dos futuros professores em seu processo de formação.” Desse modo, vislumbramos contextos onde o aluno, em acordo com supervisor e orientador, escolha textos e trabalhe-os com autonomia, tendo, para isso, o apoio e a constante colaboração de seu supervisor.

Sabemos que os contextos escolares nem sempre são fáceis de lidar, conforme o que aqui foi exposto. Segundo Kleiman (1998), a leitura, extensa, crítica e autônoma, tem um lugar cada vez menor no cotidiano dos brasileiros, fator que se deve, dentre outros fatores, à pobreza no ambiente de letramento, ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais que não são leitores ativos, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. Questionamos em que medida esse cenário influencia nas práticas de ensino, uma vez que, como foi apontado pelos entrevistados (E1 e S1), muitos docentes de língua portuguesa não têm tempo de ler e de, portanto, de selecionar obras para os seus estudantes. Ainda nessa pesquisa, notamos que a própria universidade foca, em demasia, na parte metodológica do ensino de leitura e, assim, parece deixar de lado experiências leitoras dentro das disciplinas acadêmicas, que podem ser potencialmente enriquecedoras para o repertório de seus futuros professores.

Ainda segundo Kleiman (1998), a leitura é difícil demais para uma grande maioria dos alunos porque ela não faz sentido. Logo, uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno. Como alternativa, a autora salienta que se deve partir, inicialmente, de textos que fazem sentido para os estudantes e que combinam com o perfil da turma. Além disso, ela reforça o papel da mediação do docente nas

atividades de leitura coletiva, uma vez que “muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão” (1998, p. 24). Nessa mediação, o docente pode fornecer estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários, etc.

Aplicando esse conhecimento ao contexto da formação inicial, reforçamos a necessidade da instituição de ensino superior abordar obras direcionadas para as mais diversas etapas de ensino. Além disso, declaramos a nossa inquietação acerca da jornada de trabalho de determinados docentes supervisores que sequer têm tempo de ler e de auxiliar os estagiários na seleção de textos de trabalho, o que pode contribuir para a replicação de modelos pré-estabelecidos pelos docentes titulares. No mais, enfatizamos que, apesar dos desafios mencionados, os trabalhos de leitura desenvolvidos nos estágios foram apontados como proveitosos para escola e estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as investigações desenvolvidas ao longo da pesquisa, pode-se dizer que há muito a ser realizado. Porém, algo que mais ficou evidente foi a necessidade de uma maior aproximação da universidade em relação às escolas estaduais campos de estágios, as quais alegaram, dentre outras coisas, falta de orientação acerca dos estágios. Sobre isso, Brito declara:

Cabe esclarecer que entendemos o estágio supervisionado como um espaço formal de aprendizagens docentes, que necessita de um criterioso planejamento produzido com a *efetiva participação da universidade e das escolas que constituem campo de estágio*. (BRITO, 2020, p. 164, grifo nosso)

Ainda falando de aproximação, ressaltamos, outrossim, a necessidade de um sistema que aproxime mais o orientador (universidade) do supervisor (escola), de forma a possibilitar trocas pedagógicas. Compreendemos que isso não é algo fácil, por conta das demandas cotidianas de cada um desses profissionais, mas entendemos, conforme os dados levantados e a pesquisa bibliográfica realizada, que esse movimento é o melhor para fortalecer as formações iniciais dos estudantes. No mais, verificamos que o regime de colaboração universidade-escola não se faz presente, mas entendemos a corresponsabilização dessas duas instâncias (FRANÇA, 2013) no processo formativo de futuros professores.

Dentro dessas relações formativas estabelecidas frequentemente entre escola e universidade, ainda destacamos o eixo de leitura trabalhado nos estágios. O mesmo apresenta-se como um inevitável campo de conflitos ou de ausência de diálogos, algo que, em certa medida, é natural porque envolve interesses de sujeitos, mas que pode desaguar no cerceamento da autonomia do estagiário ou, em completa oposição a isso, num desleixo quanto ao acompanhamento deste em sua formação. Ainda sobre leitura, destacamos a necessidade de um trabalho mais dialógico entre escola e universidade, de modo a favorecer a prática do licenciando em seu processo formativo, sobretudo no tocante à sua segurança e à sua autonomia.

Por fim, apontamos que pesquisas na área do estágio supervisionado do curso de Letras – Português continuam sendo necessárias. O estágio, por ser uma etapa tão fundamental na formação docente, precisa de um olhar mais analítico sobre seus elementos. Segundo Costa & Lima, apesar de seu caráter transitório, o estágio

é esse território de pluralidade, inclusive de incertezas, que nós reconhecemos como eternos aprendizes da profissão. É nesse território que nascemos para profissão e é

nele que também renascemos constantemente, com novas ideias, novas práticas, novas interações e novas formas de compreender a nós mesmos no contexto da profissão na sociedade atual. (COSTA & LIMA, 2012, p. 149)

Logo, relações entre supervisor e estagiário, supervisor e orientador, escola e universidade e, sobretudo, das práticas que ocorrem no seio da sala de aula sob a regência de estudantes de licenciatura precisam de estudos e contribuições acadêmicas. Tal movimento perscrutador, científico, progressivo melhorará as relações formativas desenvolvidas num espaço-tempo tão mediado de conflitos como o estágio curricular.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso 30-mar-2021.
- BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física?. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.20, n.4, p.13-25, dez. 2012
- BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; CYRINO, M. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio. 2013.
- BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v.23, n. 01, p. 75-87, jan./ abr., 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRITO, A. E. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: experiência formadora?. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 16, n. 43, p. 158-174, 1 dez. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB.
- COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, CE, v. 1, n. 2, p. 139-51, 2012. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1302>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- FRANÇA, D. S. A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: limitações e desafios. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 64-89, maio, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Pontes, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. *Acta Scientiae*, v.14, n.1, p. 63-72. jan./abr. 2012

MELLO, A. C. R. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2015.

MELLO, A. C. R.; HIGA, I. A supervisão de estagiários da Licenciatura como possibilidade de desenvolvimento profissional docente para professores de Ciências e Biologia. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. UFSC, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017. 11. Anais..., p. 1-10.

NASCIMENTO, G. J. S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na licenciatura em letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. *Colloquium Humanarum*, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 208-228, 26 out. 2020. Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis**, Catalão, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PINHO, P. T. H.; MILITÃO, A. N. Concepções dos supervisores de estágio curricular das licenciaturas em letras da UEMS/dourados e UFGD. **IV Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. “Educação Pública em Tempos de Reforma”**. UEMS – Dourados. p. 507-518. Set. 2019.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, [S.L.], v. 7, n. 1, p.01-12, set. 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESCOLA)

- Perguntas básicas acerca do perfil:

Idade;

Formação/Instituição;

Tempo e local de trabalho na educação básica;

Tempo e local de trabalho como supervisor/gestor/coordenador.

1. Com que frequência você recebe estagiários em sala de aula/escola?
2. Qual é o procedimento de recebimento de estagiários?
3. Para você, qual é o papel da escola no processo formativo dos estagiários?
4. Para você, qual é o papel da universidade no processo formativo do estagiário?
5. Como você costuma agir durante o estágio (diálogos, intervenções, estratégias)? Poderia citar exemplos?
6. Há formações, reuniões ou discussões sobre o estágio supervisionado na escola, na rede de ensino ou, ainda, alguma formação é ofertada nas universidades parceiras? Você sente falta?
7. As suas condições de trabalho interferem no recebimento e acompanhamento de estagiários? De que modo?
8. Como você entende e trabalha o eixo de leitura no ensino de língua portuguesa?
9. Como você acredita que o estagiário deva trabalhar o eixo de leitura dentro da escola? Pode citar algum exemplo?
10. Existe algum projeto de leitura desenvolvido por algum estagiário que marcou você ou a escola? Você pensou em replicar algum elemento dele em sua prática?
11. Você já se sentiu incomodado (por exemplo, a sensação de que está sendo fiscalizado) ou já sentiu a autonomia ameaçada com a presença de estagiários circulando na escola/presentes na sala de aula?
12. Qual é o contato que você possui com o professor orientador (universidade) no momento do estágio supervisionado? E qual é o papel dele na sua visão?
13. Quais são as principais diferenças entre estágio supervisionado e Residência Pedagógica? Acha que um deveria incorporar algum elemento do outro?

14. Como você avalia a parceira escola-universidade no recebimento e formação de estagiários de língua portuguesa? Como deve ser, na sua opinião?
15. Como se dá o processo de avaliação do estágio e do estagiário
16. Há compensações para a escola ou para a pessoa que recebe/acompanha estagiários? Algo que torne essa função atrativa para os profissionais de educação básica? Você acha que deveria existir?
17. Há algo mais que você queira dizer?
18. A sua jornada de trabalho/estudos ou outros fatores externos interferem no tempo destinado à leitura e seleção de livros para as suas turmas? O senhor saberia dizer se a realidade que se aplica ao senhor se repete em outras jornadas de docentes de LP na rede estadual?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO EM LETRAS)

1. Informe as suas experiências na escola durante o curso de Letras.
2. Você acha que as condições escolares limitaram de alguma forma a sua prática?
3. Quais são as principais diferenças entre Residência Pedagógica e Estágio Curricular?
Na sua opinião, um deveria incorporar elementos do outro?
4. Como você avalia a parceria universidade-escola nos estágios curriculares?
5. Como você avalia o relacionamento entre professor orientador e professor supervisor?
6. Como é o processo de recebimento do estagiário nas escolas?
7. Nas experiências que você teve, como você lidou com o eixo de leitura nos estágios?
Você deu continuidade a projetos do docente supervisor?
8. Como é que você avalia o eixo de leitura nessas duas escolas, estadual e federal?
Como você foi orientada nesses dois âmbitos?
9. Você acha que o docente da rede pública tem tempo de ler e selecionar obras?