



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
III CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PAULO SÉRGIO JUCA DE SOUSA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OLHARES SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

CAJAZEIRAS – PB

2016

PAULO SÉRGIO JUCA DE SOUSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OLHARES SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Monografia apresentada ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S725e Sousa, Paulo Sérgio Juca de
Ensino de língua portuguesa: olhares sobre o estágio supervisionado de professores em formação / Paulo Sérgio Juca de Sousa. - Cajazeiras, 2016.
43f. : il.
Bibliografia.

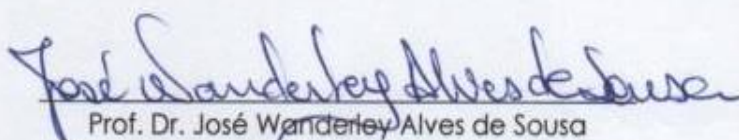
Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.
Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2016.

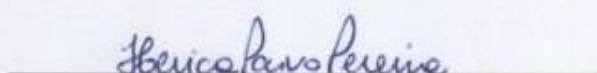
1. Formação de professores. 2. Estágio supervisionado. 3. Língua portuguesa - Formação profissional. 4. Atuação docente. 5. Formação continuada. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

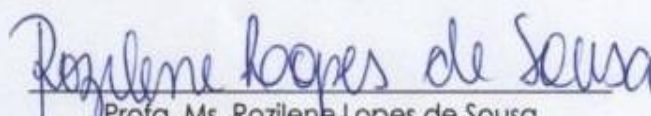
Título do Trabalho: **Ensino de Língua Portuguesa: olhares sobre o Estágio Supervisionado de Professores em formação inicial**

Aluna: **Paulo Sérgio Juca de Sousa**

Monografia aprovada em 29/04/2016 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores - Unidade Acadêmica de Letras, com o conceito APROVADO pela seguinte Banca:


Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
Orientador


Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
Examinadora


Profa. Ms. Rozilene Lopes de Sousa
Examinadora

Cajazeiras - PB
2016

Aos professores em formação e já devidamente formados pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande; aos professores orientadores; aos professores, alunos, equipes pedagógicas e de apoio das escolas que acolhem os estagiários, do curso citado, acreditando como nos incita Oswald de Andrade ao dizer que “no fundo de toda utopia não há somente um sonho, há também um protesto”, no caso dos profissionais da educação utopias e protestos por uma educação pública de qualidade.

Com admiração e agradecimentos, **dedicamos.**

MAS VOCÊ VAI SER PROFESSOR

Quando meus amigos e colegas viram meu nome na lista de aprovados no vestibular para Letras, todos me fizeram a mesma pergunta: *mas você vai ser professor?* A pergunta, embora bem-intencionada, não era feita como quem soubesse que há, na área, muitas ramificações e profissões possíveis (e que eu poderia não ser professor e sim pesquisador, revisor, tradutor), e sim como quem me pergunta se eu iria mesmo colocar a cabeça dentro da boca de um leão.

De certa forma, é assim que é ser professor no Brasil, conforme aprendi anos mais tarde, no meu primeiro concurso, pleiteando uma vaga no município. A prática me ensinou definitivamente o que era sugerido por aquelas perguntas preocupadas dos meus amigos: o salário não é bom, a rotina é cansativa, as reuniões pedagógicas são constantes, a necessidade de atualizar-se é diária, e a docência, a relação com os alunos, é impactante. Isso se dá especialmente quando lidamos com alunos problemáticos e/ou com poucos recursos.

Não entrei na faculdade com grandes ilusões, mas também não estava preparado por ela no meu primeiro dia à frente de uma sala de aula, com trinta alunos já decididos a me rejeitar. Tornei-me professor muito depois de receber o diploma com a habilitação. Acho que posso dizer que fui lapidado com a prática, e ainda tenho muito pela frente, pois só faz quatro anos desde aquele primeiro dia.

Porém, já tenho as minhas certezas: ser professor poderia ser muito mais confortável, poderia ser muito menos estafante, mas valem todos os momentos. E isso aprendi no dia da minha estréia: já lá conheci a incrível sensação de passar conhecimento útil para alguém e ver que essas novas informações foram apreendidas.

Então, sim, eu escolhi ser professor. É mesmo comparável a colocar a cabeça dentro da boca de um leão ou qualquer outra coisa que os outros julguem louca, mas não faz idéia da emoção que causa. Escolhi ser professor e escolho diariamente colocar-me nessa posição desvalorizada, mal paga, cansativa, mas recompensadora como poucas outras profissões são capazes de se provar.

André da Cunha

RESUMO

A presente monografia debruça-se sobre os estudos que enfatizam a importância da formação inicial e continuada do professor, especialmente da disciplina Língua Portuguesa. De modo geral, objetivamos evidenciar a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa. Especificamente, o trabalho pretendeu apresentar fundamentos teóricos que evidenciam a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa, além de evidenciar as diretrizes que delineiam o componente Estágio Curricular Supervisionado ofertado pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do CFP - UFCG. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. As bases teóricas buscadas pautaram-se em fundamentos teóricos sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, destacaram-se os trabalhos de Tardif (2007) sobre formação inicial e continuada do docente, Pimenta e Lima (2004) sobre estágio e docência, Pimenta (1997) sobre o estágio na formação de professores, Andrade (2007) sobre professores leitores e sua formação, Barreiro e Gebran (2006), dentre outros, sobre prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. A base documental buscada foi, essencialmente, o atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa do CFP – UFCG, regulamentado pela Resolução 17/2011 da Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande (em substituição a curso correlato, cujo Reconhecimento se deu através da Portaria Nº 712 de 23/12/1981). Concluímos que é fundamental que a instituição formadora conceba e situe o Estágio Supervisionado como elemento articulador da formação inicial e continuada do professor, para contribuir de forma interativa com as diferentes áreas de conhecimento, pela troca de experiências, pelo diálogo e pela organização de ações coletivas voltadas para a docência comprometida com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Formação Inicial e Continuada. Estágio Supervisionado. Identidade Docente.

ABSTRACT

This monograph focuses on studies that emphasize the importance of initial and continuing teacher training, especially the discipline Portuguese. In general, we aim to highlight the importance of initial and continuing training for teaching practice, especially the teacher of Portuguese. Specifically, the work intended to present theoretical foundations that show the importance of initial and continuing training for teaching practice, especially the teacher of Portuguese, besides highlighting the guidelines that outline the Supervised component offered by Full Degree in Letters - Portuguese CFP - UFCG. The research is bibliographical and documentary nature. The theoretical bases searched were based on theoretical foundations of the importance of initial and continuing training for teaching practice, especially the teacher of Portuguese. To do so, highlight the works of Tardif (2007) on initial and continuing training of teaching, pepper and Lima (2004) on stage and teaching, Pepper (1997) on the stage in teacher training, Andrade (2007) on teachers readers and their training, and Gebran Barreiro (2006), among others, on teaching practice and supervised training in teacher education. The sought evidence base was essentially the current Pedagogical Full Licentura Course Project in Languages - English Language of the CFP - UFCG, regulated by Resolution 17/2011 of the University Council of Teaching Higher Chamber of the Federal University of Campina Grande (deputizing the correlative course, whose recognition was given by Ordinance No. 712 of 23.12.1981). We conclude that it is essential that the training institution designs and places the Supervised Internship as an articulator element of initial and continuing teacher training, to contribute interactively with the different areas of knowledge, the exchange of experiences, dialogue and the organization of collective actions aimed at teaching committed to social transformation.

KEYWORDS: Teaching. Initial and Continuing. Supervised internship. Teacher identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 – SOBRE OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS.....	10
2 – FUNDAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
2.1 – FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
2.2 – SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	18
3 – ESTÁGIO E DOCÊNCIA: REVISITANDO OLHARES	20
3.1 – O ESTÁGIO COMO EXERCÍCIO DE PESQUISA	21
3.2 – ESTÁGIO, DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ...	22
3.3 – O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
4 – O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO CFP – UFCG	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERENCIAS	36
ANEXOS	38
EMENTAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA	39
Disciplinas do Eixo Obrigatório	39

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado serve, a priori, para desenvolver no aluno de cursos de licenciaturas, competências profissionais de sua área como ferramentas transformadoras da sua formação crítica e das suas habilidades metodológicas a serem aplicadas no cenário educacional do nosso país.

Neste sentido, justificar a importância do Estágio Supervisionado é, ao mesmo tempo, reiterar a tamanha importância dessa disciplina na formação profissional dos alunos dos cursos superiores de licenciaturas, aqui especialmente do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Câmpus* de Cajazeiras – PB, o que sugere que esta fase de formação deve servir para que, para além do ambiente universitário, mais especificamente nas escolas públicas e/ou privadas, o estagiário possa experienciar a aplicação das teorias e práticas metodológicas aprendidas na universidade através de leituras, debates, explicações, elaborações de planos de aula, bem como a reelaboração dos mesmos, dentre outras atividades.

Assim, iniciamos este trabalho apresentando um breve memorial da nossa inserção no cenário escolar, como professor.

1.1 – SOBRE OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS

Quando comecei a lecionar, o primeiro teste que me foi imposto foi uma grande prova: ministrar uma aula de Língua Portuguesa numa turma de 8º ano. Nascia ali a minha paixão pela docência.

Pensando em quem me tornei por meio da escola, decidi priorizar duas habilidades atribuídas ao projeto inicial desta trajetória profissional de início de carreira, que foi o de mediar o ensino da leitura e escrita em sala de aula do ensino fundamental II. Entendi, a partir de então, que todos os outros aspectos inerentes ao estudo de uma língua nasceriam naturalmente desse trabalho... E nasceram!

Entretanto, ao longo desta iniciação, a dificuldade de gerenciamento da turma e conhecimento de metodologias adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente, fizeram-nos duvidar da escolha da profissão. Este sentimento é descrito por Hubermann (1989) que, ao definir as fases da vida dos professores, afirma que, no início da carreira, o

professor encontra-se em fase de “exploração”, na qual experimenta papéis e avalia sua competência.

Porém, driblando as dificuldades iniciais, a paixão por ler e escrever despertou, em nós, expectativas com relação aos alunos, acreditando que eles também se apaixonariam por tais práticas, numa espécie de criação de auto-imagem. Qualquer discussão teórica que procurássemos para embasar nossas aulas recaía sobre o trabalho desenvolvido a partir da Prática de Ensino em Língua Portuguesa (PELP), componente curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa que cursamos entre os anos de 2010 a 2014. Entretanto, a referida disciplina só nos foi oferecida no último período do curso, com uma carga horária de 150 horas, distribuídas em cinco horas semanais, inicialmente com a apresentação de fundamentos teóricos sobre saberes docentes e formação profissional e metodologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa..

Com o Estágio Supervisionado, para nós, novos questionamentos surgiram, novas possibilidades de investigação, sobretudo a partir da vivência em sala de aula. Especialmente, entendemos, naquele momento, que é fundamental para o professor, o conhecimento da realidade escolar em toda sua dimensão, o que requer do docente a constatação de que ele precisa se constituir como pesquisador. Isto porque, a pesquisa possibilita que os professores reflitam e ressignifiquem o seu fazer pedagógico.

Em 2014, submetemo-nos à seleção para o III Curso de Especialização em Língua Portuguesa e, para o nosso contentamento, fomos aprovados. O curso das disciplinas na Especialização, especialmente da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, quando nos foi solicitada a elaboração do projeto de pesquisa a ser desenvolvida para a monografia, impulsionou-nos a investigar a importância do estágio supervisionado para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

Nesta direção, desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada que teve objetivo maior evidenciar a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa.

De modo específico, buscamos:

- Apresentar fundamentos teóricos que evidenciam a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa;
- Evidenciar as diretrizes que delineiam o componente Estágio Curricular Supervisionado ofertado pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do CFP - UFCG.

- A questão norteadora para a nossa pesquisa foi a seguinte:
- Qual a importância do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa para a formação dos alunos de Letras – Língua Portuguesa do CFP - UFCG?

O trabalho é essencialmente, documental que, segundo GONSALVES (2003), caracteriza-se por pesquisas que se voltam para materiais que ainda não foram analisados. Porém, o trabalho também se caracteriza como estudo bibliográfico, por se pautar em fundamentos teóricos sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa.

Para tanto, destaquem-se os trabalhos de Tardif (2007) sobre formação inicial e continuada do docente, Pimenta e Lima (2004) sobre estágio e docência, Pimenta (1997) sobre o estágio na formação de professores, Andrade (2007) sobre professores leitores e sua formação, Barreiro e Gebran (2006), dentre outros, sobre prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.

A introdução caracteriza, em linhas gerais, o trabalho, evidenciando o problema, os objetivos e a tipologia da pesquisa. Apresenta, ainda, um breve memorial acadêmico e profissional do pesquisador.

O segundo tópico destaca as reflexões teóricas sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores;

O terceiro tópico evidencia fundamentos sobre Estágio e Docência e da relação destes com a Pesquisa, com a Constituição da Identidade Profissional e com a Formação Continuada do Professor;

O quarto tópico delinea as bases legais que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do CFP – UFCG; destaca como o Estágio Curricular Supervisionado é organizado e distribuído ao longo do Curso e analisa avanços deste em relação à Prática de Ensino de Língua Portuguesa, ofertada pela antiga estrutura do Curso.

A conclusão referenda a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa.

2 – FUNDAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A mudança do sistema educacional é uma tarefa árdua enfrentada todos os dias pelos mais diversos educadores, sejam eles graduados ou não. Daí a importância dos cursos de licenciaturas ofertados pelas universidades brasileiras, que objetivam formar professores críticos, com conhecimentos e habilidades que transformem as estruturas educacionais vigentes e se convertam em práticas escolares voltadas para a constituição da formação intelectual dos sujeitos.

Nesta perspectiva, neste capítulo abordaremos de forma sintética alguns aspectos teóricos que tratam da formação inicial e continuada do docente. Destacaremos a subjetividade como indispensável para entendermos o importante papel que o professor desempenha sobre seu conhecimento e saberes específicos em relação à profissão.

A subjetividade, no tocante à docência, refere-se ao lado particular do professor como sujeito, um ser individual como agente facilitador, mediador e transmissor de conhecimentos.

Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolar. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2007, p. 228).

Entendemos assim, que todos os professores são verdadeiros atores do conhecimento e o maior palco em que os mesmos atuam é a sala de aula, onde os principais protagonistas estão inseridos e envolvidos no diálogo interacional professor/aluno e vice versa. A esse respeito Tardif (2007, p. 209), argumenta que “[...] os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola”. Na perspectiva dos saberes docentes os mesmos podem ser comparados a “estoques” de informações disponibilizadas pela comunidade científica em exercício, porém, podem ser mobilizados nas diferentes práticas sociais.

Tardif (2007, p. 35), diz:

Os educadores e os pesquisadores o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma

relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Segundo o autor, discorrendo sobre o saber docente, algumas questões são fundamentais para entendermos a questão dos saberes docentes: Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos?

Acerca do primeiro questionamento, Tardif (2007) evidencia que, de certa forma todo ser humano ao nascer traz consigo vários saberes, que vai aprimorando com o passar do tempo. São esses saberes que, futuramente, nos são cobrados como conhecimento de mundo, caracterizado como o conjunto de conhecimentos acumulados durante toda a vida, tanto particular quanto profissional.

Com o saber do professor não é diferente, ele tem os conhecimentos de mundo, somados aos adquiridos durante sua formação na universidade, formando um conjunto de saberes que devem, pelas trocas dialógicas, serem compartilhados com os seus alunos.

E no que se constitui o saber docente? É o saber profissional adquirido ao longo de toda vida estudantil, desde a educação infantil, passando pelas séries do ensino fundamental e ensino médio, até se chegar ao nível superior. É esse acúmulo de conhecimentos que vai capacitá-los como mediador de conhecimentos, que proporciona “o saber ser” um bom professor, preparado para atuar nas diversas situações vivenciadas em sala de aula. O saber docente é, pois, um saber plural, diversificado, estratégico, heterogêneo. Esse saber do professor é composto, então, por vários saberes que são: disciplinares, curriculares, profissionais incluindo os da Ciência da Educação, da Pedagogia, da sua área específica de formação, acrescidos do conhecimento de mundo.

Entretanto, ainda é grande o número de professores que atuam apenas como “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos. Muitos professores ainda atuam como meros repetidores de teorias. Acerca do assunto, apesar de existir uma gama de autores que trabalham a problemática da profissão docente, ainda há muito por se discutir em relação “ao novo”, ou seja, novas formas de se ensinar perspectivas do trabalho docente, voltadas para a necessidade do profissional se adequar às exigências do mercado de trabalho.

Nesta direção, Tardif (2007, p. 32) diz que:

É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagrados aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação.

Além do mais, como veremos, essa noção nos deixa facilmente confusos, pois se aplica indiferentemente aos diversos saberes incorporado à prática docente.

Imbernón (2001, p.7) endossa a discussão afirmando que “(...) a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico (...)”. Para o autor, atualmente, há muitas publicações e discussões a respeito da complexidade da profissão docente e, conseqüentemente, sobre a formação desses “novos” profissionais. E afirma:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IBERNÓN, 2001, p.2001, p.14)

André (2010) em suas publicações sobre a formação de professores como constituição de um campo de estudos, também corrobora com a ideia de que a formação docente é determinante no desenvolvimento profissional. Para André (2010, p.176):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

SCHÖN (1990); ALARCÃO (1996) opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores entendem que este profissional é um intelectual em processo contínuo de formação. Nóvoa (1992, p. 29) diz que, historicamente, os professores foram compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do estudo), mero aplicadores de valores, normas diretrizes e decisões político-curriculares. O referido autor concorda com o triplo movimento sugerido por Schön (1990) da **reflexão na ação**, da **reflexão sobre a ação** e da **reflexão sobre a reflexão na ação**, no sentido de tê-la como espaço de trabalho e formação profissional, intelectual e social, tendo em vista as práticas pedagógicas, curriculares e participativas propiciando a constituição de redes de formação contínua.

De acordo com os pressupostos citados acima e mais especificamente dos três movimentos citados por Schön, o primeiro a reflexão na ação, é que todo profissional precisa refletir na ação que pratica no dia a dia, nesse caso sobre a prática na profissão docente. O

segundo a reflexão sobre a ação, o professor precisa refletir sobre o seu fazer profissional sobre sua prática em sala de aula, sobre o relacionamento com os colegas de profissão com seus alunos e pensar na aplicabilidade dos saberes docente. O terceiro, a reflexão sobre a reflexão na ação, esse é o momento em que o professor precisa refletir de forma homogênea e heterogênea, pensando no melhor desempenho disponibilidade, e aplicabilidade, visando o entendimento e aprendizagem do aluno, facilitando o ensino como mediador de conhecimentos, quer seja na prática individual ou coletiva.

Segundo Nóvoa (1992) três pilares devem sustentar a formação docente: a produção da vida do professor (desenvolvimento pessoal), a produção da profissão docente (desenvolvimento profissional) e a produção da escola (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor significa, então, valorizar os conteúdos que serviram de base para a formação desse profissional, que contribuíram para seu trabalho crítico-reflexivo, sobre seus saberes e práticas e, eventualmente, sobre suas experiências vividas. Significa construir um saber específico mais voltado para a área específica do profissional que, mesmo assim, não compõe um corpo acabado de conhecimentos e está sujeito a modificações posteriores. Já a produção da escola deve ser voltada para a constituição desta como espaço de trabalho e formação profissional, intelectual e social, tendo em vista as práticas pedagógicas, curriculares e participativas propícias à constituição de redes de formação contínua.

2.1 – FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Tardif (2007), além dos saberes produzidos pelas Ciências da Educação, existem os saberes pedagógicos, que incorporam a prática docente aos saberes sociais selecionados pela instituição universitária.

Tardif (2007) afirma, ainda, que esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

Observando alguns postulados em relação à atividade docente em sua formação inicial, é preciso que o aluno construa desde o início de sua formação, sua identidade profissional, sobretudo, porque que muitos alunos de licenciaturas já atuam como docente e outros porque já tem formação para o Magistério, adquirida em escolas de nível médio.

Garrido (1999, p. 20) afirma que “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor para o que os saberes da experiência não bastam”.

Já para Pimenta (1994) a formação inicial docente deve estar articulada de acordo com a realidade da escola e da formação continuada dos mesmos.

Haussaye (1995) diz, ainda, que a formação inicial dos professores são que a formação inicial deve acontecer a partir da aquisição da experiência dos formandos, tomando a prática existente como referência para a sua formação, numa perspectiva reflexiva.

Sabemos que toda e qualquer profissão obedece a uma hierarquia, com a profissão docente não é diferente. Nesse sentido, a formação inicial passa a ser a base de um processo formativo que necessita ser aprimorado continuamente. É na formação inicial que os professores devem adquirir sólidas bases teórico-metodológicas sobre a educação e sobre a área específica em que pretendem atuar.

É preciso que se considere, também, que os saberes gerais sobre Sociologia, Filosofia, Historiografia, Pedagogia, dentre outras disciplinas acrescidos dos saberes específicos devem estar articulados com as bases legais do ensino e realidade nacional, regional e local, onde se inscrevem os espaços de atuação dos futuros professores.

É necessário que se faça uma análise profunda em relação à formação inicial dos docentes futuros, observando-os desde o início da construção de esquemas, imagens e metáforas que começam a surgir sobre a educação. Sobre esses esquemas que os habilitam para a docência, é importante salientar que mesmo os modelos que seguimos desde o início da formação devem ser flexíveis, inacabados, sujeitos à mudanças, uma vez que, é no início da formação que se aprende os fundamentos básicos da profissão. Essa formação é um elemento de grande importância que compete ao professor, mas não é o único, pois existem outros elementos que compõe o processo formativo desse profissional.

Todo início de carreira é conturbado e, com a docência não é diferente. É neste início que o professor começa a estruturar o saber e, ao passo que vai adquirindo experiência começa a por em prática os ensinamentos da profissão. Neste sentido, “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86).

O início da carreira, segundo Tardif (2007), é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Muitos só se dão conta quando estréiam na profissão é que percebem que foram mal preparados. As condições de trabalho difíceis, a superlotação das turmas, a carga horária e etc. são problemas que proporcionam o desenvolvimento da experiência profissional do educador.

Tardif (2007, p. 234), reafirma pois que:

Em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista práticos, pois é ele realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Mais importante que formar o professor pela teoria ou pela prática é formá-lo para ser um sujeito transformador, capaz de enfrentar e construir a ação educativa escolar em toda a sua dimensão.

2.2 – SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Durante um bom tempo o professor de qualquer disciplina deveria apenas ensinar conteúdos relacionados à sua área de atuação, entretanto, hoje, percebemos que o cenário é bem diferente, o professor não só pode, como deve proporcionar o diálogo dos conteúdos específicos por ele ministrados com os de disciplinas afins, a fim de preparar os discentes para a efetiva participação na sociedade.

Nesta direção, a formação continuada reclama uma boa base inicial e que o profissional docente participe ativamente de capacitações para que desenvolva a contento a profissão que desempenha.

Para André (2010, p.176): “A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processo interacionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. Isto porque a formação continuada é um processo contínuo para tentar amenizar a complexidade da profissão docente e possibilitar a atualização dos profissionais em exercício e também para propor reflexões na área de maneira ampla. Essa formação é necessária para todos os educadores em exercício a fim de atender as necessidades que surgem no decorrer da prática em sala de aula ou, muitas vezes, por requisição de legislações vigentes,

Para os graduados que precisam se especializar, dando continuidade e aprimoramento aos seus conhecimentos, essas formações muitas vezes acontece sob a forma de palestras, seminários, cursos de extensão e, especialmente, através de cursos de pós-graduação. Essa continuidade da vida de estudos possibilita a reflexão prático-teórica do professor sobre sua própria prática, com relação ao contexto sócio educativo; a troca de experiência e a reflexão entre os parceiros; a interação da formação com um projeto de trabalho; a formação como

espaço de reflexão crítica sobre diferentes aspectos que caracterizam o trabalho docente e o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no espaço escolar. Ainda podemos acrescentar a esse processo a técnica de construção e reconstrução periodicamente e simultânea.

No dizer de Vasquez (1997) a formação continuada deve ser concebida como atividade social transformacional, uma vez que a práxis não se resume apenas à prática e muito menos apenas à teoria. A condição para que haja essa prática transformadora é que conceba a realidade amparada na reflexão da teoria, como afirma o autor.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivos. Neste sentido uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, 1977, p. 207).

Como podemos perceber é válida a preocupação que há em relação à formação continuada, é notável também que em muitos casos ela é solicitada para suprir déficits ou lacunas existentes desde a formação inicial.

Entretanto, constata-se que, muitas vezes, os projetos de formação continuada generalizam o atendimento, ou seja, o público-alvo a quem se destina, consegue atingir um número maior de professores, sem levar em consideração a área específica de cada professor, muito menos o tempo de experiência em sala de aulas. Neste sentido, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a formação continuada de professores deve se pautar em propostas de ensino que se relacionem com a prática do professor.

3 – ESTÁGIO E DOCÊNCIA: REVISITANDO OLHARES

Discutir os diferentes enfoques e contribuições do estágio, como forma de preparar o estagiário é deveras salutar. Isto porque em toda e qualquer formação profissional é necessário que haja estágio. No caso dos cursos de formação de professores, o estágio curricular funciona como uma preparação para o aluno começar a perceber e vivenciar a realidade do que é “ser professor”.

Alguns teóricos concebem o estágio como a parte prática da formação em contraposição à teoria, a fim de que esta não seja dissociada da prática, mas que seja aplicada simultaneamente possibilitando ao aluno conviver com a idéia da profissão que assumirá ao término do curso. Entendemos, assim, que não é por acaso que alunos de licenciaturas sentem dificuldades enormes ao encarar a prática verdadeira, aquela do dia a dia em sala de aula. Será que isso tem a ver com a carga horária para o estágio disponibilizada pelos cursos de formação de professores? Sabe-se que em alguns cursos a prática de ensino não é preocupação maior do currículo e se não houver convênio da secretarias de educação com as universidades, as coisas se complicam ainda mais. Uma vez que tanto se proclama que a teoria é indissociável da prática, o que deve ser concebido é que o estágio seja teórico-prático. E que aconteça desde o início do curso até o final. A profissão da docência acontece, pois, pelo exercício realizado cotidianamente em sala de aula, não apenas por um ou outro estágio direcionado a tal finalidade, um exercício contínuo no decorrer de toda a formação do profissional docente.

Sob esta questão, Garrido e Lima (2004, p. 44), dizem que:

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento é ao mesmo tempo “teórico” e “práticas”. Num curso de formação de professores todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

O que se busca compreender, pelo olhar das autoras é o sentido existente entre teoria e prática com isso nos possibilita a pesquisa e abre perspectivas para uma nova concepção de estágio. Na verdade essa nova concepção de estágio suscita algumas indagações: Qual o sentido dessa aproximação entre teoria e prática? Para que haja essa aproximação é preciso que haja envolvimento, intencionalidade e disponibilidade, entre o professor orientador e orientando e, principalmente, entre os professores e alunos, no âmbito da instituição escolar

onde serão desenvolvidas as atividades do estágio. Será que essa aproximação da realidade habilita o estagiário para que o mesmo possa analisar e questionar de forma crítica amparado em alguma teoria? Essa demonstração conceitual serve para trilharmos os primeiros caminhos para os que se propõem às novas experiências que virão.

Sobre a questão Pimenta e Gonçalves (1990, p.45) afirmam que:

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Sobre a mesma problemática, Garrido (1994) defende que “nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimentos, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

3.1 – O ESTÁGIO COMO EXERCÍCIO DE PESQUISA

O estágio como exercício de pesquisa acontece, quando da realização de observações de atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor regente da disciplina. Essas observações constituem-se como um momento de pesquisa sobre problemas internos e externos, de ordem estrutural, além de oportunizar a aproximação entre os estagiários e esses professores colaboradores.

A questão do estágio como momento de pesquisa passou a ter uma maior atenção nos estudos sobre essa problemática, a partir dos anos 90, no campo da Didática e da relação desta com a formação de professores. A partir de então, o estágio passa a ser entendida como atividade teórica, que tem como base a concepção do professor como intelectual em formação e a educação é a chave mestra do processo dialético de desenvolvimento historicamente situacional do homem. Por isso se afirma que tais estudos aprofundam os fundamentos que compreendem que o estágio é uma espécie de investigação das práticas pedagógicas nas instituições escolares.

Sobre essa discussão, Pimenta e Lima (2004, p.53) enfatizam:

Concordando com a crítica [...], entendemos que a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos professores entender restrições

impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas.

SCHÖN (1990) propõe que a formação de professores, não mais aconteça obedecendo a normas do currículo, ou seja, apresentando a ciência, em seguida aplicando essa ciência e finalmente, a prática na verdade. A proposta é que o profissional seja construtor de conhecimentos a partir da reflexão, só assim o professor em formação deixa de ser um mero repetidor de saberes. O que valoriza a prática refletida na formação desses profissionais que os habilita para responder às situações de incertezas e indefinição.

SACRISTÁN (1992) afirma que teoria e prática são inseparáveis no campo subjetivo do profissional, considerando que há um diálogo entre o conhecimento pessoal e a ação que pratica, o que nos sugere pensar e trazer para objetividade as experiências teóricas e práticas sobre situações concretas em que o sujeito é dotado de pontos de vista variados da ação contextualizada. Todo e qualquer estudo quando contextualizado torna-se mais interessante e favorece a aprendizagem, fazendo uma análise crítica periodicamente das atividades que desempenhamos e de pesquisas que desenvolvemos, e principalmente das ações práticas de ensino. A partir da realização de pesquisas e de modelos avaliativos se percebe os avanços e dificuldades, possibilitando uma crítica ao contexto social, à ação educativa.

Para Contreras (1997), um dos que se destacaram ao realizar sua análise que envolve a prática do professor reflexivo e pesquisador, Contreras vai apontar o estudo realizado por Stenhouse sobre a concepção do professor pesquisador, o que o autor questiona que a crítica deveria ser ao contexto social envolvendo a ação educativa, e não voltado aos problemas pedagógicos sobre a prática de ordem particular em sala de aula.

3.2 – ESTÁGIO, DOCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

De que maneira o estágio como componente curricular pode contribuir para construção da identidade docente?

Quando nos referimos à palavra identidade, não é aquele documento pessoal que nos identifica como seres humanos, mas à forma pela qual o profissional do magistério começa se identificar como tal quando, a partir de então vão se construindo ao longo de sua trajetória como docente, consolidando opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Como o próprio nome nos sugere, estágio é momento de treinamento, aperfeiçoamento e construção, contudo, é momento em que podemos refletir e fortalecer a identidade profissional. Trata-se de uma etapa de formação em que se discutem e se constroem posturas

sobre qualificação, carreira profissional, possibilidade de emprego, ética profissional, competência, compromisso e integração nas práticas escolares.

Devemos levar em consideração que a partir do momento que o aluno começa seu estágio, está construindo, paulatinamente, a construção da identidade profissional. Esse momento do estagiário é tido como de preparação e legitimação da profissão do magistério e de políticas públicas, normas e inovações. Entretanto, sem considerar as relações de trabalho dos professores, confiantes em si e na profissão, o estagiário pode decepcionar-nos diante de contextos sociais, em determinadas situações desgastantes, do cansaço e da desilusão por parte dos profissionais da educação, é claro que deve incorporar essas situações às condições objetivas da escola.

A identidade profissional envolve, pois, um processo de construção constante, que precisa ser construído na escola em favor da competência docente, num diálogo coletivo e não individual. É fundamental, então, a construção e fortalecimento da identidade, a fim de que o estagiário esteja convicto dos desafios da profissão que deseja assumir. O caráter da identidade parte, assim, do princípio de construção e produção de conhecimentos acerca das práticas culturais, sociais, políticas e econômicas da prática docente.

3.3 – O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em qualquer curso de formação de professores ligado às licenciaturas é necessário que haja estágio, até mesmo para quem já realizou um curso de Magistério em nível médio ou já exerce a profissão. Isso sugere que todo profissional de educação precisa estar em formação contínua. Essa formação é conveniente tanto no plano dos que cursaram o magistério como também dos professores universitários que precisam estar atentos às atualidades e modificações ocorridas no campo das ciências metodológicas e às transformações exigidas pelos currículos que regem as instituições que recebem os estagiários.

O motivo pelo qual alguns professores-alunos acham inútil o período de estágio, é porque, de fato, já exercem a função do magistério, o que lhes dá a falsa ilusão de que já sabem tudo sobre o exercício da docência.

Neste sentido, o estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que nesse caso, assume o caráter de formação contínua. Pimenta e Lima (2004, p. 126) acerca dessa falsa ilusão de estagiários-professores dizem que:

O que os mesmos não compreendem é o sentido da formação continuada e que esse estágio passa a ser um retrato vivo da prática profissional, é aí que o estagiário se engana principalmente em relação daqueles que exerce a profissão ou não é o caso dos professores-alunos e também dos que ainda não estão em sala de aula. ‘

Todos nós temos sempre o que aprender com o outro, como também o que dizer sobre o ensinar. A interação entre colegas de classe, entre professores e, principalmente, com o orientador de estágio, possibilita a vivência da realidade, o enfrentamento dos desafios e aprimoramento do desenvolvimento da identidade.

Sobre a importância do professor-orientador de estágio, Pimenta e Lima (2004, p. 127) dizem que:

A função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que resignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos.

Certo é que a formação de professores é um processo contínuo que abrange uma vasta área do conhecimento da docência na educação formal, não apenas o domínio de conteúdos nas áreas específicas de atuação docente, mas também da prática didático-pedagógica, de um modo geral, de compreensão da dupla relação existente entre a teoria e a prática. Neste sentido, o estágio não é um simples início de uma prática contínua, mas o desenvolver de um conhecimento acumulado e de saberes adquiridos ao longo da caminhada acadêmica, não só como estagiário, mas como um ser que está sempre em constante aprendizagem porque como “somos sempre estagiários da vida”. (FRANCO, 2002, p.8)

O estágio, nessas circunstâncias, passa a ser entendido como um espaço onde o professor se reconhece como um sujeito que não só reproduz conhecimentos, mas que pode ser agente transformador desse saber, que colabora para que seu trabalho de sala de aula sirva como reflexão e que acarrete mudanças para com a escola e a sociedade.

Para fortalecer a proposta metodológica para formação contínua, precisamos nos fundamentar em três pilares que são: a análise da prática docente, a relação teoria prática e o trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade.

Ou seja, concebendo que no estágio há questionamentos sobre a reflexão, o valor ético desenvolvido com finalidades para o ensino e para educação. Além do mais, a partir de algumas observações, pode-se ter acesso a pequenas narrativas elaboradas sob o olhar da

história de vida dos professores-alunos isto é, os professores que cursaram o magistério que precisam complementar sua formação, pois só o magistério não basta.

A formação contínua abre possibilidades para que o profissional do magistério ao estagiar tenham a possibilidade de reivindicar tanto no coletivo quanto no plano individual a produção de conhecimentos, fortalecendo desta forma a prática docente.

Quando voltada para ressignificação e avaliação do desempenho, desenvolvimento e aplicabilidade de saberes em sala de aula, as atividades desenvolvidas durante o período de estágio, possibilita melhor aproveitamento, compromisso e disponibilidade para desenvolver a prática. Assim, o estágio passa a funcionar como formação contínua adicionada à qualificação docente, em que consideramos a escola como ponto de chegada e de partida; onde o estágio transforma as ações que caracterizam a formação de professores.

Quando falamos em prática de ensino, estágio, magistério e formação continuada, queremos destacar que em uma mesma sala de aula poder haver a troca de experiência entre pessoa que já exerce o magistério e conhece a realidade da situação atual em sala e pessoas que pretendem ingressar na profissão. É aí que o estágio passa a ser um espaço que possibilita a mediação entre a formação inicial e a contínua.

O estágio assim compreendido ressignifica posturas, dando vários sentidos aos saberes pedagógicos que cabem à docência, do próprio fazer em sala de aula, inaugurando novos jeitos, condutas, práticas, situações novas de aprendizagem que se aprendem no cotidiano. Essas situações podem ser tecidas, testadas, aproveitadas e experienciadas no cotidiano dos discentes e docentes envolvidas no período de estágio.

4 – O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO CFP – UFCG

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, requerido como componente curricular obrigatório pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG, de acordo com o atual Projeto Pedagógico do Curso, (PARAÍBA, 2012) é regido pelas seguintes bases legais:

- **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002** que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A referida resolução destaca no seu Art 13 que em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. O § 3º do referido artigo institui que o estágio curricular supervisionado, definido por lei, deverá realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.
- **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 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. No seu **Art. 1º define-se que** a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; III - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; IV - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação do Ensino Fundamental e Médio, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. A referida Resolução, no Art. 8º define que nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: no Ensino Fundamental e Médio, prioritariamente.
- **RESOLUÇÃO 17/2011 DA CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE** (em substituição a curso correlato, cujo Reconhecimento se deu através da Portaria Nº 712 de 23/12/1981) que aprova a criação do Curso de Letras Língua Portuguesa na modalidade licenciatura, na Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores, *Câmpus* de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências.

Pelo Projeto Pedagógico antigo do referido curso que, com poucas mudanças, vigorou de 1981 até 2011, o aluno só vivenciava a realidade da escola e, por conseguinte, da sala de aula, no último período do Curso, a partir das disciplinas Prática de Ensino em Língua

Portuguesa e Complemento de Prática de Ensino, conforme cargas horárias e ementários expressos abaixo:

↳ PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA		
CARGA HORÁRIA: 150 horas	CRÉDITOS: 05	PRÉ-REQUISITO: Didática
EMENTA: Fundamentos, objetivos, recursos didáticos e processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa		

↳ COMPLEMENTO DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA		
CARGA HORÁRIA: 150 horas	CRÉDITOS: 05	PRÉ-REQUISITO: Didática
EMENTA: Fundamentos, objetivos, recursos didáticos e processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa		

Julgamos a oferta destes componentes curriculares apenas no último semestre do curso em tela, uma das maiores lacunas do Projeto Pedagógico antigo que, tolhia a possibilidade de uma maior vivência do licenciando em Letras no espaço mais propício para a sua formação: a sala de aula de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Havia, pois, neste Projeto Pedagógico, uma insípida tentativa de alcance dos reais fundamentos teórico-metodológicos que devem ser buscados para a formação docente, através da prática de ensino e do estágio supervisionado, conforme atestam Barreiro e Gebran (2006, p. 118):

O desenvolvimento de um projeto pedagógico que exponha claramente os paradigmas da formação docente e que envolva um processo contínuo de reflexão e avaliação sobre as concepções da prática de ensino e estágio supervisionado, de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e com a construção da identidade do professor.

Felizmente, a atual estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa dá uma maior atenção ao Estágio Supervisionado, dando ao aluno a oportunidade de vivenciar as situações de ensino-aprendizagem no cenário escolar de níveis fundamental e médio, a partir da segunda metade do curso, conforme mostram as tabelas que apresentam a estrutura curricular do referido curso por turno e período, conforme expressas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em vigor:

Estrutura Curricular do Turno Diurno por Período

6º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Sintaxe da Língua Portuguesa II	04	60	Sintaxe da Língua Portuguesa I
Didática	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado I	05	75	-
Literatura Brasileira III	04	60	Literatura Brasileira II
Total	17		255

7º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
História da Língua Portuguesa	04	60	-
Literatura Clássica	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado II	06	90	-
Literatura Brasileira IV	04	60	Literatura Brasileira II
Total	18		270

8º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Introdução às Novas Mídias	02	30	-
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado III	08	120	-
Literatura Brasileira V	04	60	Literatura Brasileira II
Total	18		270

9º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Trabalho de Conclusão de Curso	04	60	-
Optativa I	04	60	-
Optativa II	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado IV	08	120	-
Total	20		300

Fonte: PARAÍBA (2012, p. 23-24)

Estrutura Curricular do Turno Noturno por Período

6º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Sintaxe da Língua Portuguesa II	04	60	Sintaxe da Língua Portuguesa I
Didática	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado I	05	75	-
Literatura Brasileira III	04	60	Literatura Brasileira II
Total	17		255

7º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
História da Língua Portuguesa	04	60	-
Literatura Clássica	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado II	06	90	-
Literatura Brasileira IV	04	60	Literatura Brasileira II
Total	18		270

8º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Introdução às Novas Mídias	02	30	-
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado III	08	120	-
Literatura Brasileira V	04	60	Literatura Brasileira II
Total	18		270

9º PERÍODO			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO	CH	PRÉ-REQUISITO
Trabalho de Conclusão de Curso	04	60	-
Optativa I	04	60	-
Optativa II	04	60	-
Estágio Curricular Supervisionado IV	08	120	-
Total	20		300

Fonte: PARAÍBA (2012, p.25-26)

Interessa-nos, ainda, analisar, brevemente o ementário do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado, conforme distribuído ao longo dos períodos letivos em que é ofertado, a fim de identificar avanços e necessidades de redimensionamento deste componente. As referidas ementas são apresentadas em anexo.

Uma breve análise destes ementários permite-nos a pontuação de algumas questões, a saber:

1. O perceptível aumento da carga horária destinada ao componente curricular Estágio Supervisionado das antigas e insuficientes 300 horas/aula, expressas no PPC antigo para 405 horas, conforme projeto pedagógico atual.

2. Não há no texto do PPC atual uma justificativa para a quebra de sequência do Estágio Supervisionado por níveis de ensino, uma vez que entendemos que seria mais lógico e proveitoso que os dois primeiros estágios fossem dedicados à vivência no Ensino Fundamental e os dois últimos ao Ensino Médio, claro que distribuídos por carga horária uniforme.

3. Entendemos ser necessária uma atualização das bibliografias básica e complementar sugeridas aos professores, alunos e comunidade acadêmica, em geral, através destes ementários.

Sobre as atividades desenvolvidas durante os estágios, o próprio PPC em análise (PARAÍBA, 2012, p. 18) deixa claro o roteiro a ser seguido pelos estagiários:

A fim de assegurar tais propósitos, o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Letras – Língua Portuguesa resultará numa série de atividades relacionadas ao ensino da língua, distribuídas a partir da segunda metade do Curso, em componentes curriculares diversos, contemplando os seguintes enfoques:

- Planejamento e elaboração de Projeto de Estágio Curricular Supervisionado em língua portuguesa, no Ensino Fundamental;
- Planejamento, elaboração e execução de Projeto de Estágio Curricular Supervisionado em língua portuguesa, no Ensino Médio.

Especificamente, são desenvolvidas as seguintes atividades ao longo dos estágios:

- **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I e III –**
 - Na elaboração de memorial, o estagiário deve rememorar momentos significativos da vida pessoal e da formação acadêmica nos diversos níveis de ensino.
 - Na DIAGNOSE, o estagiário deve cumprir tarefas, que possibilitem o conhecimento da realidade escolar (Ensino Fundamental (EI) e Ensino Médio (EIII), de um modo geral, entendendo a relação da escola com os sujeitos e aspectos internos e com seu entorno.

- Na OBSERVAÇÃO, o estagiário deve cumprir tarefas, de acordo com o acompanhamento do professor supervisor do estágio e a participação dos professores regentes das disciplinas do período, observando a ministração de aulas de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental (EI) e Ensino Médio (EIII), pelos professores colaboradores nas escolas parceiras.
- ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II e IV –
 - Na ELABORAÇÃO DE PROJETO DIDÁTICO, o estagiário deve apresentar propostas de redimensionamento de atividades teórico-práticos (Ensino Fundamental (EII) e Ensino Médio (EIV) que possibilitem a vivência da docência numa perspectiva crítico-criativa.
 - Na REGÊNCIA (20 h/a), o estagiário deve desenvolver na sala de aula da escola colaboradora, sob a forma de aulas, atividades teórico-práticos que possibilitem a vivência da docência de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental (EII) e Ensino Médio (EIV), numa perspectiva crítico-criativa.
 - Na ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO, o estagiário deve relativizar todos os momentos e aspectos vivenciados ao longo do Estágio Curricular Supervisionado, sobretudo, discutindo criticamente as reais contribuições desta para a sua formação.

Vale também destacar, que a estrutura curricular em vigor, no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG favorece a participação do alunado em atividades diversas das vivenciadas no cotidiano da sala de aula e que são denominadas Atividades Científico- Culturais, num total de 240 horas (PARAÍBA, 2012, p. 16), conforme expresso abaixo:

As atividades acadêmico-científico-culturais poderão ocorrer dentro e fora do ambiente acadêmico através de várias modalidades reconhecidas, supervisionadas e, objeto de regulamentação, pelo Colegiado de Curso, conforme Resolução norteadora deste PPC.

O aluno poderá integralizar atividades de iniciação científica, de extensão, de iniciação à docência, monitoria e outros programas institucionais da UFCG.

De igual modo, a participação do aluno em eventos acadêmicos (local, regional, nacional e internacional), bem como a publicação de trabalhos ou resumos poderão ser computadas como atividades complementares em conformidade com a resolução específica.

Percebe-se que há uma preocupação do Curso por uma formação de qualidade do licenciando, ao incentivar e possibilitar a inserção de seus alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão, pilares da dinâmica universitária e, indispensáveis à formação inicial e continuada de professores em formação e de profissionais já formados, em exercício ou não da docência.

Destaque-se, aqui, o funcionamento do Subprojeto Letras - Língua Portuguesa da UAL – CFP - UFCG, desde o ano de 2010, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Campina Grande, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem, atualmente, vinculados a este, 02 (dois) coordenadores do Subprojeto (professores vinculados ao curso supracitado), 04 (quatro) supervisores (sendo 02 professores de Ensino Médio e 02 professores de Ensino Médio vinculados às escolas parceiras do projeto) e 28 bolsistas de iniciação à docência (alunos regularmente matriculados no Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG) que atuam junto às escolas parceiras em atividades de docência compartilhada.

O referido subprojeto, de acordo com a sua proposta, assim se caracteriza:

O presente subprojeto vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da UFCG e visa fomentar a iniciação à docência de estudantes do CFP/UFCG e preparar a formação de docentes em nível superior, no Curso Letras (Língua Portuguesa) para atuar, principalmente, na educação básica pública. A área contemplada pelo projeto na UAL – CFP - UFCG é Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, e os bolsistas atuam no Ensino Fundamental e Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, da cidade de Cajazeiras – PB.

O objetivo maior da presente proposta é, portanto, possibilitar a professores e alunos de Língua portuguesa de Ensino Fundamental e Médio e a alunos do Curso de Letras um trabalho dialógico que propicie o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos, visando, então, contribuir para a inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes, não só de analisar as várias situações de convivência social como também se expressar criticamente em relação a elas. (PARAÍBA, 2015, p. 2)

Constata-se, então, uma maior possibilidade da iniciação à docência por alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG, para além das atividades exclusivas do Estágio Curricular Supervisionado, o que se converte num olhar mais amplo sobre possibilidades de um trabalho dialógico de mediação das práticas de ensino de análise linguística, de literatura, de leitura e produção de textos diversos.

O que se percebe é, portanto, um significativo redimensionamento da estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, possibilitado pelo atual Projeto Pedagógico do Curso que supriu grandes lacunas do Projeto anterior. Entretanto, muito há por se reconfigurar nesta e em outras propostas curriculares de formação de professores apresentadas pelas universidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo desenvolvimento deste trabalho, constatamos a formação docente é uma concepção que se encontra ligada de forma global ao profissionalismo que compete ao professor, que precisa refletir constantemente não só sobre sua prática, mas sobre sua conduta profissional, suas habilidades, sobre a aprendizagem dos alunos, as formas avaliativas e competências individuais e coletivas que permeiam a sua prática profissional. Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões que indicam como agir. Nesse sentido, o professor prático – reflexivo, aqui requerido, corresponde ao profissional dotado de razão, do qual falávamos ao longo deste trabalho.

Habilitamo-nos a falar um pouco sobre a atual estrutura curricular vivenciada junto ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, especialmente no tocante ao componente curricular Estágio Curricular Supervisionado, pelo que percebemos significativos avanços em relação à estrutura antiga do referido curso.

Ao chegarmos ao final deste é imprescindível que façamos uma reflexão sobre a ação de ser professor, em que o mesmo assume a posição de agente e até mesmo do próprio sujeito da ação de sua própria prática e também agente que constrói e reconstrói a todo tempo saberes de outros sujeitos. Passamos, assim, a entender melhor esse processo quando nos deparamos com o Estágio Supervisionado que é o início de nosso próprio fazer didático-pedagógico em relação ao ensino-aprendizagem. As pesquisas, pelo que vimos, apontam caminhos para que tenhamos uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã, articulada com um projeto pedagógico comprometido com a construção do mesmo.

É com o olhar voltado para a prática investigativa que nos debruçamos sobre os paradigmas metodológicos educacionais, e através desses modelos pudemos enxergar caminhos para a importância da adoção de práticas investigativas que podem encaminhar os futuros docentes e os em exercício a saírem da “mesmice”, ou seja, daquela costumeira prática da imitação, permitindo a esses a atitude de apreensão e elaboração de seus próprios pensamentos e ações, o que favorece o diálogo da realidade educativa com a realidade social.

Portanto, é fundamental que a Universidade, a escola, a sociedade concebam e situem o Estágio Supervisionado como elemento articulador da formação inicial e continuada do

professor, quer nos cursos de licenciaturas, quer na instância da ação, de forma analítica, histórico-social, dinâmica, para contribuir de forma dialógica com as diferentes áreas de conhecimento, com a troca de experiências, pelo diálogo e a organização de ações coletivas, em favor de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

REFERENCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores. In: _____. (org.) **Formação reflexão de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto, 1996.
- ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS**. Porto Alegre, v.33, n.3, set/dez, 2010, p. 160.
- BARREIRO, I. M. de Freitas; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CONTREIRAS, J. **La autonomia del professorado**. Barcelona: Morata, 1997.
- GONÇALVES, C. L. PIMENTA, S. G. **Revedo o Ensino de 2º Grau, Propondo a Formação do Professor**. São Paulo Cortez, 1990.
- _____. **Estágio e docência: Revisão Técnica José Cerchi Fusare** _ São Paulo Cortez, 2004.
- HOUSSAYE, Jean. **Une Illusion Pedagogique?** Cahiers Pedagogique, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28 – 31.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmedes, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992.
- PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa**. Cajazeiras: UFCG:CFP, 2012.
- PARAÍBA. **Relatório de Atividades: Subprojeto Letras Língua Portuguesa – ano-base 2015**. Cajazeiras: UFCG:PIBID: CFP, 2015.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de Um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** – 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez 2002.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco Jasssey – Bass, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXOS

EMENTAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Disciplinas do Eixo Obrigatório

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

CARGA HORÁRIA: 75 horas	CRÉDITOS: 05	PRÉ-REQUISITO: não há pré-requisito
EMENTA: Estudo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Desenvolvimento de práticas docentes.		
OBJETIVO: Estudar as relações entre o objeto de estudo e a prática de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como forma de operacionalizar atitudes mais incluídas para o ensino e aprendizagem da língua materna.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BELTRAN, J. L. O ensino de português: intenção e realidade. São Paulo: Moraes, 1989. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Brasília: 1997 OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber – teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2010.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ABREU, M. (org.). Leituras no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1985. ALMEIDA, M. J. Imagens e sons: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994. BACK, E. Fracasso do ensino de português: proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987. BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. A produção escrita e a gramática. São Paulo: Martins Fontes, 1986. BELTRAN, J. L. O ensino de português: intenção e realidade. São Paulo: Moraes, 1989. BERNARDO, G. Redação inquieta. Rio de Janeiro: Globo, 1988. BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.		

↳ ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

CARGA HORÁRIA: 90 horas	CRÉDITOS: 06	PRÉ-REQUISITO: não há pré-requisito
EMENTA: Estudo do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Desenvolvimento de práticas docentes.		

OBJETIVO:

Discutir as relações entre o objeto de estudo e a prática de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, para a formulação de novas propostas práticas para o trabalho docente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORALES, P. **A relação professor-aluno.** São Paulo: Loyola, 2001.

PERRENOUD, P. **As novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 1985.

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral.** São Paulo: Cortez, 1994.

BACK, E. **Fracasso do ensino de português: proposta de solução.** Petrópolis: Vozes, 1987.

BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. **A produção escrita e a gramática.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BELTRAN, J. L. **O ensino de português: intenção e realidade.** São Paulo: Moraes, 1989.

BERNARDO, G. **Redação inquieta.** Rio de Janeiro: Globo, 1988.

BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria e prática.** São Paulo: Parábola, 2010.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III

CARGA HORÁRIA: 120 horas	CRÉDITOS: 08	PRÉ-REQUISITO: não há pré-requisito
EMENTA:		
Desenvolvimento de projetos didáticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa no nível Fundamental.		
OBJETIVO:		
Experienciar a docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de projetos didáticos voltados para a prática minimização de problemas decorrentes da prática educativa.		

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. **A produção escrita e a gramática.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BELTRAN, J. L. **O ensino de português:** intenção e realidade. São Paulo: Moraes, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.** Brasília: 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de primeiro grau.** São Paulo: Loyola, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagens.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola.** São Paulo: Loyola. 1988.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LUTFI, E. P. **Ensinando português, vamos registrando a história.** São Paulo: Loyola, 1994.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCO, V.; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. (org.) **Língua e literatura:** o professor pede a palavra. São Paulo: Cortez/APLL/SBPC, 1980.

MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MIRANDA, R. L. F.; SANTOS, P. D. G.; LACERDA, N. G. **A língua portuguesa no coração de uma nova escola.** São Paulo: Ática, 1995.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROSING, T. M. K. **Ler na escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV - LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO

CARGA HORÁRIA: 120 horas	CRÉDITOS: 08	PRÉ-REQUISITO: não há pré-requisito
EMENTA: Desenvolvimento de projetos didáticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa no Nível Médio.		
OBJETIVO: Experienciar a docência da Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir do desenvolvimento de projetos didáticos voltados para a prática minimização de problemas decorrentes da prática educativa.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BASTOS, L. K. e MATTOS, M. A. A produção escrita e a gramática. São Paulo: Martins Fontes, 1986. BELTRAN, J. L. O ensino de português: intenção e realidade. São Paulo: Moraes, 1989. BERNARDO, G. Redação inquieta. Rio de Janeiro: Globo, 1988. BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. BRITTO, L. P. L. Fugindo da forma. Campinas: Átomo, 1991. CANDIDO, A. Na sala de aula. São Paulo: Ática, 1989. CARVALHO, J. A. Por uma política do ensino da língua. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LEITE, L. C. M. Invasão da catedral: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. LUTFI, E. P. Ensinando português, vamos registrando a história. São Paulo: Loyola, 1994. MAGNANI, M. R. M. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989. MARCO, V.; LEITE, L. C. M.; SPERBER, S. (org.) Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo: Cortez/APLL/SBPC, 1980. MARTINS, M. H. (org.) Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991. MATENCIO, M. L. M. Leitura e produção de textos e a escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994. MIRANDA, R. L. F.; SANTOS, P. D. G.; LACERDA, N. G. A língua portuguesa no coração de uma nova escola. São Paulo: Ática, 1995. NEVES, M. H. M. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 1990.		

PÉCORÁ, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
PONTUSCHKA, N. N. (org.) **Ousadias do diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.
ROSING, T. M. K. **Ler na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

Fonte: PARAÍBA (2012, p. 42 - 46)