

## CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DIALÓGICA

Heloisa Maria Barroso Calazans <sup>1</sup>  
 Conceição de Maria Pinheiro Barros <sup>2</sup>  
 Sueli Maria Araújo Cavalcante <sup>3</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras, na perspectiva da prática dialógica. Realizou-se um estudo qualitativo e descritivo, na Universidade Federal do Ceará. Utilizou-se a técnica do questionário com perguntas abertas, com a participação de seis egressos. Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, com o apoio do software Atlas.ti. Os resultados apontaram que o elo entre teoria e prática se concretizou durante a disciplina do estágio que propiciou ao professor recorrer a teorias estudadas para compreender a necessidade dos educandos. Por outro lado, verificou-se a ausência de reflexão sobre as práticas adotadas e debates pontuais envolvendo tal tema. Concluiu-se que a teoria e a prática se desenvolvem no processo de formação e conduz o profissional a uma prática docente permanente e atuante.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Educação Básica; Prática Dialógica; Estágio em Letras.

## CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP FOR TEACHER TRAINING IN LANGUAGES FROM THE PERSPECTIVE OF DIALOGICAL PRACTICE

### ABSTRACT

This research aimed to know the contributions of the supervised internship for teacher training in Literature, from the perspective of dialogic practice. A qualitative and descriptive study was carried out at the Federal University of Ceará. The questionnaire technique with open questions was used, with the participation of six graduates. For data interpretation, content analysis was used, with the support of the Atlas.ti software. The results showed that the link between theory and practice materialized during the internship discipline, which allowed the teacher to resort to the theories studied to understand the students' needs. On the other hand, there was a lack of reflection on the practices adopted and specific debates involving this topic. It was concluded that theory and practice are developed in the training process and lead the professional to a permanent and active teaching practice.

**Keywords:** Teacher Training; Basic education; Dialogic Practice; Internship in Literature.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação, na dinâmica da práxis, sempre foi um dos desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula. As ações dialógicas foram refletidas e caracterizadas por

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. E-mail: barrosoh25@ufc.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Educação. E-mail: conceicaompb@ufc.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Ceará. Doutorado em Educação. E-mail: suelicavalcante@ufc.br.

alguns estudiosos, como Bakhtin (2011), Buber (2009, 2012), Freire (2000) e Gadotti (1996). Ao se referir ao diálogo, Gadotti (1996) destaca algumas virtudes; dentre essas, o respeito aos educandos, como indivíduos e como ação de uma prática social; a escuta das prioridades e escolhas dos educandos e ainda a capacidade de conviver com o diferente. Freire (2000) indica que o diálogo é o encontro entre os homens mediados pelo mundo para designá-lo, além de ser uma necessidade existencial. O autor enfatiza que o ato de dialogar não deve se limitar a depositar ideias no outro, tampouco a uma discussão hostil. O diálogo como prática educativa, proposto por Freire, propicia ao sujeito aprendiz a oportunidade de se manifestar, de se fazer ouvir, é um ato de respeito para com os educandos. Buber (2009) compreende os termos “diálogo” e “dialogicidade” como ato de voltar-se para o outro, em que se relacionam semanticamente com as palavras “relação” e “encontro”, quando fundamentados na causa primeira: eu-tu. A alteridade é uma característica que marca essa relação com o principal objetivo de descobrir o outro em mim.

O dialogismo bakhtiniano indica: “[...] eu só existo diante do outro, o outro me constitui, me modifica, me transforma.” Bakhtin (2011, p. 18) esclarece que: “É a partir do dialogismo que se constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em permanente construção e que só existe na presença de elementos históricos, sociais e outros que fazem parte de um contexto complexo e interativo.” A partir do olhar desses teóricos, entende-se que o diálogo deva primar pela escuta, compreendendo não haver verdades absolutas, considerando o olhar do outro, a fim de refletir determinadas posições e, se necessário, redimensioná-las. Ao se considerar os saberes pedagógicos da prática como um dos condutores para a formação docente, é essencial reconhecer o estágio como uma oportunidade em que o licenciando, por meio de experiências vivenciadas, reflita e analise sobre o futuro ambiente de sua atuação profissional, a fim de que, a partir da observância dessas práticas, haja condição para que novas, por ele, sejam criadas (ANDRIOLA, 1997). Por conseguinte, o estágio contribui para a valoração do graduando, visto que o instrumentaliza para uma realidade que ele irá encontrar após sua formação. Vale ressaltar que essa experiência é, para alguns, a única oportunidade de atuarem no seu futuro campo profissional, ocorrendo já no término da graduação.

Pimenta e Lima (2004, p. 35) afirmam que “[...] a profissão de professor também é prática.” E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como “bons”. Acreditamos que o estágio não seja somente um momento de imitação de modelos, mas um momento de compreender o exercício escolar, aprender novos procedimentos e aprimorar os já existentes. Para tanto, é necessário que a reflexão e a

criticidade sejam atitudes constantes ao trabalho docente. As práticas pedagógicas são aquelas que se articulam para efetivar determinadas expectativas educacionais. São essas imbuídas de intencionalidade, já que o próprio sentido de práxis se caracteriza por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que se encaminha e dá sentido à ação. Urge que reflitamos, perenemente, à prática de estágios como sendo um dos caminhos para propiciar uma maior aproximação com as demandas sociais e com o espaço escolar.

Esta investigação pretende responder a seguinte questão norteadora: quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras, tendo em vista ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica? Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras, na busca de propor ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica, sob o olhar de egressos.

Realizamos um levantamento de estudos anteriores na Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os seguintes descritores: formação docente e prática dialógica, contribuições do estágio para a formação docente, formação na educação básica e prática dialógica e analisamos 15 investigações que dialogam com nosso objeto de estudo. As temáticas das pesquisas selecionadas focalizam: a educação dialógica em cursos de licenciatura, pedagogia, prática pedagógica (BARBOSA, 2018), práticas de ação docente (LIMA, 2020; PEREIRA, 2017; SILVA, 2005; PAES, 2017, RODRIGUES, 2017), formação continuada (LAUXEN, 2016, RADVANSKEI, 2015), Teoria da atividade (CORSO, 2018). Evidenciamos as contribuições científicas desta investigação por possibilitar subsídios teóricos e empíricos para a formação do docente de letras, especialmente, na atuação em língua estrangeira. Esta contribui para o delineamento de ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado. Este estudo é relevante no ponto de vista social e acadêmico por se tratar da qualificação dos professores, avaliando qual a contribuição que as Casas de Cultura Estrangeira (CCE) exercem nesse processo e oferecer respostas à sociedade, visto que as CCE se inserem em atividades de extensão universitária.

## **2 TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DO ESTÁGIO: DIÁLOGO INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE**

Freire (1996, p. 61) considera a formação docente como um processo permanente e inacabado e assevera: “[...] é feliz aquele (a) educador (a) que se sabe inacabado e que ensina a consciência do inacabamento aos seus, porque assim estarão sempre buscando algo.” Assim, entendemos que a inquietação na busca por algo, deva ser característica inerente ao educador e educando, os quais juntos primam pela igualdade, investindo em um processo educacional mútuo. Neste sentido, a capacidade de nos comunicarmos com outrem e conosco mesmos tem papel fundamental nesse processo, uma vez que, através dessa ação, chegamos a refletir acerca das situações atuais e vindouras às quais almejamos atingir (ANDRIOLA, 2015). Ao falarmos em comunicação, somos conduzidos a discutir o diálogo e a pedagogia dialógica proposta por Freire (1996), a qual indica que a formação docente deve se apoiar em atitudes contínuas que nos conduzam à ação e à reflexão. Essas ações devem objetivar por uma maior articulação entre a experiência da rotina escolar e o conhecimento teórico, conduzindo o professor a dialogar também consigo mesmo sobre suas práticas.

O dialogismo e o diálogo são considerados, por Bakhtin (2010), como um fenômeno quase universal, que adentra todas as relações e manifestações humanas, assim enfatiza o autor: “[...] tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica.” (BAKHTIN, 2010, p. 49). Ele parte da proposição de que todo enunciado é dialógico, em que, nesse processo discursivo, deva existir mais de um interlocutor, ou seja, alguém que venha a participar da interação. E complementa “[...] todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social.” (BAKHTIN, 2010, p. 49). Bakhtin (2010) adverte que o direcionamento do discurso não deve ser voltado em função do outro, e sim a partir da interferência do “outro” que, agindo sobre o “eu”, possa acarretar interferência no diálogo. Fato esse, que julga ser positivo, pois para ele, quanto mais houver interferência, mais ponto de vista, mais discordância entre eu-outro, mais dialógico será o processo.

Essa relação binária que envolve eu-outro, é descrita por Buber (2009) como palavras-princípios eu-tu. Ao se referir aos termos diálogo e dialogicidade, o autor aponta princípios que fundamentam essa referida relação; a saber: a reciprocidade, a subjetividade, a pessoa – não o indivíduo –, a responsabilidade, a decisão, a liberdade e o inter-humano. Aqui vamos destacar a relação eu-tu por entendermos ser um fenômeno inerente às relações humanas, conforme asseverado anteriormente por Bakhtin (2010).

Apesar dos pontos semelhantes que caracterizam a relação eu-tu indicada por Buber (2009) eu-outro, asseverada por Bakhtin, é oportuno observar que, na primeira relação descrita, o segundo elemento, tu, faz alusão não somente a seres humanos, mas a qualquer espécie com

que o eu possa defrontar-se. Diante dessa possibilidade, Buber (2009) destaca como segundo elemento uma árvore, uma flor, um animal, uma pedra, inclusive, Deus, que para ele é nomeado de tu eterno. Destarte, a relação de reciprocidade ocorre por meio da ação dialógica, que envolve os seguintes elementos: pessoa, natureza, Deus. A respeito da abrangência dos possíveis sujeitos que ocupam a posição *tu*, nessa relação binária, o referido autor enfatiza o princípio da reciprocidade na relação dialógica, em que seja sempre observado que: “Meu tu atua sobre mim assim como ‘eu’ atuo sobre ele” (BUBER, 2012, p. 60), resultando numa troca de ação mútua, que se contrapõe ao que o autor classifica como o monólogo disfarçado de diálogo, o qual se dá no instante em que a falta de interesse, a vulgarização e a desconsideração para com outrem é externada.

O diálogo autêntico proposto por Buber (2009), que indica a reciprocidade como uma necessidade inerente aos seres humanos, ajusta-se com o posicionamento de Gadotti (1996), pois para este autor não há progresso humano sem o diálogo. Assevera ainda que, no momento em que esse se estabelece, ocorre o encontro dos homens para que transformem a realidade e progridam. O autor se vale da teoria freiriana para complementar sua concepção, asseverando que: O diálogo “[...] consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação.” (GADOTTI, 1996, p. 81).

No processo de ensinar ou formar, a reciprocidade entre os sujeitos é indicada por Freire, pois o autor considera o ato de ensinar como uma ação que ultrapassa a simples transferência de conhecimento, asseverando que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 12). Concordamos que a troca de saberes, experiências e conhecimentos, tornam viável a articulação discursiva, a qual permite ao professor agir com maior segurança em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é, na relação de reciprocidade, que o professor se permite a conhecer suas ações e atuações, observando quais limites e desafios serão enfrentados.

A reflexão da própria prática se configura em um processo de construção e reconstrução e também de desconstrução, atrelado a uma metodologia dialógica que abrange questionamentos diversos, envolvendo a própria docência (ANDRIOLA, 2012). Esse processo reflexivo, que desenvolve um diálogo interior com nós mesmos, desperta outras apreciações, pontos de vista em relação à atuação e às práticas docentes. Bakhtin (2006) esclarece que qualquer atividade mental de reflexão é viabilizada pelo discurso interior, nomeada como “fundo perceptivo”. “É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação

de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.” (BAKHTIN, 2006, p. 151).

Compreendendo-se que a interação do sujeito consigo mesmo ou com seus interlocutores faz parte de um processo interdiscursivo que ocorre a interação e a interlocução entre os envolvidos, o diálogo interior e o processo humanístico podem ser considerados como a ativação da essência humana que constitui os sujeitos, tida como fundamento da formação humana ou do processo de composição do próprio ser (ANDRIOLA, 2021). Libâneo (2010, p. 277) afirma que no que concerne, especificamente, aos docentes, estes se encontram em um ponto de tensão entre um contexto de execução de suas práxis, muitas vezes, desanimadoras, e sua experiência formativa na universidade, frequentemente insuficiente como ponto de partida para lidar com as situações da sala de aula. Kullook (2017) destaca que a função das universidades, nesse âmbito, está em risco pois não forma os educadores essenciais e, quando o fazem, preparam de maneira insatisfatória.

Nóvoa (2007) afirmou que “nada substitui o bom professor”. Para ele, há um espaço que necessita ser ocupado que é a análise crítica sobre a práxis, assim, o professor além de conhecer, deve saber pôr tal conhecimento em prática. Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a capacitação “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A reflexão acerca da prática docente na perspectiva de se aliar à teoria na formação docente está intrinsecamente relacionada à contribuição que esse docente pode dar à sua prática pedagógica. Assim, para que a prática docente seja concebida no sentido de práxis, e imprescindível que, a ela, se relacione a reflexão exigida de todo professor de maneira contínua no instante em que este se encontra diante de circunstâncias difíceis e desconhecidas. Essa junção entre prática e reflexão é o momento em que o docente elabora sua aprendizagem como profissional de forma individual, gradativa e fundamentada em sua bagagem intelectual e científica. Compreendemos ser a prática de extrema importância para que o docente se aproprie do seu saber e se entenda como ator em um dado momento da história que vê em si a possibilidade de modificar e elaborar sua ação. Para Freire (1996), práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Consideramos, assim, que o trabalho do educador não se elabora a partir de um lugar vazio, mas é embasado em princípios da cultura e da sociedade, é elaborado durante a vida; resultando em percepções em um tempo e local específico; reproduzindo e modificando

hábitos (ANDRIOLA, 2022). É importante que reflitamos sobre os trajetos que estão contidos na formação de educadores, mais especificamente, sobre o estágio e sua complexidade ao mesmo tempo como atividade prática e como campo teórico, bem como sobre as experiências que ele gera no âmbito dos cursos formadores. Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27) afirmam que nos estágios [...] por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica [...]. Apreendemos, no entendimento dos teóricos, que a situação do estágio compreende um instante de saber e de execução das funções do ensino, pois, nessa situação, o estudante é confrontado com um ambiente benéfico e pleno de informações basilares para a execução de sua futura profissão.

O estágio é uma situação para a autorreflexão, de busca, em que o docente poderá transpor o saber catalográfico, passivo, e entender a instituição de ensino em seu sistema de elos, elaborando oportunidades de adentrar na prática coletiva e tornar sua experiência uma recorrente autocrítica. Este momento de formação recebe também um peso significativo de estudo acadêmico, descrição de prática e análise. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6) “[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Devemos entender o desenvolvimento do estágio formativo para além de um resultado determinante, de um conjunto de tarefas a serem repetidas, mas como uma possibilidade reflexiva que construa e pense o ato de ensinar, objetivando a união entre o saber e o fazer.

Devemos atentar para o fato que a percepção do estágio como simples reprodução pode acarretar em insuficiências, pois não leva em conta as necessidades e especificidades dos envolvidos, sejam eles alunos, professores, comunidade ou a própria instituição. Pimenta e Lima (2004) afirmam que “O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Na percepção de Tardif (2004, p. 295) “[...] aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.” De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 34) “O estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.” A partir de tal concepção, compreendemos a prática do estagiário para além de uma formação para uma ação, muitas vezes, sequer exercida posteriormente, e sim como a construção de um saber, de um estudo, de uma observação e de um questionamento a respeito da significação da atuação do educador. Consoante Pimenta (2006), o

estágio é concebido, dentro dos cursos de formação de docentes, como “a parte prática” em oposição à teórica. Também é frequente os estudantes afirmarem, ao final de suas formações, que o estágio foi demasiadamente teórico e que o trabalho se faz na prática ou que o curso foi excessivamente teórico.

As vicissitudes do estágio, entendidas pelas reflexões aqui discutidas, findam por nos fazer acreditar que o desenvolvimento de um profissional necessita tanto de um aporte prático quanto teórico. Como afirma Freitas (1992, p. 96), “[...] não se pode elevar os níveis de prática em prejuízo da teoria, mas é essencial, desde o início, fundamentarmos uma outra possibilidade epistemológica dentro das licenciaturas que gestam professores, pois práxis e teoria estão justapostas permanentemente.” Nesse âmbito, o fazer, assim como, e não menos importante, o refletir sobre o fazer são partes de um círculo, sempre constituindo momentos ao mesmo tempo iniciais e finais. Consequentemente, um sujeito não se torna capacitado somente porque conhece o campo em que atua, acumulando saberes a respeito. Assim afirma Fávero (1992, p. 65), “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.” Debater a importância do estágio, como toda problemática presente, no âmbito da educação, não é empreendimento fácil, porém chegamos à conclusão que um educador responsável e engajado em sua profissão não se forma somente com debates conceituais, teóricos, mas com seu fazer prático e, além disso, a partir de seu pensar e agir conjugados, sua dialética com as circunstâncias apresentadas e com a procura constante de aperfeiçoamento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é classificado como qualitativo por trabalhar os dados em busca do seu significado e tendo como base a percepção do fenômeno em seu contexto e captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, em que procura explicar sua origem, relações e mudanças, tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987). Em relação à sua natureza classifica-se como aplicada, pois visa construir novos conhecimentos acerca das ações acadêmicas de formação docente no âmbito do estágio, sob a esteira da prática dialógica, aplicáveis à realidade da graduação em Letras da UFC. Como métodos de pesquisa, foram realizados levantamento bibliográfico e de campo.

Quanto à seleção dos participantes, foram escolhidos egressos representantes das seguintes Casas: Casa de Cultura Britânica (CCB), Casa de Cultura Hispânica (CCH) Casa de Cultura Portuguesa (CCP). Dessa maneira, contemplaremos alunos com habilitação em inglês,

espanhol, e Língua portuguesa. A quantidade de participantes foi definida a partir das respostas enviadas pelos questionários, resultando em seis. Para manter em sigilo a identidade dos participantes, os sujeitos foram identificados como Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5 e Participante 6.

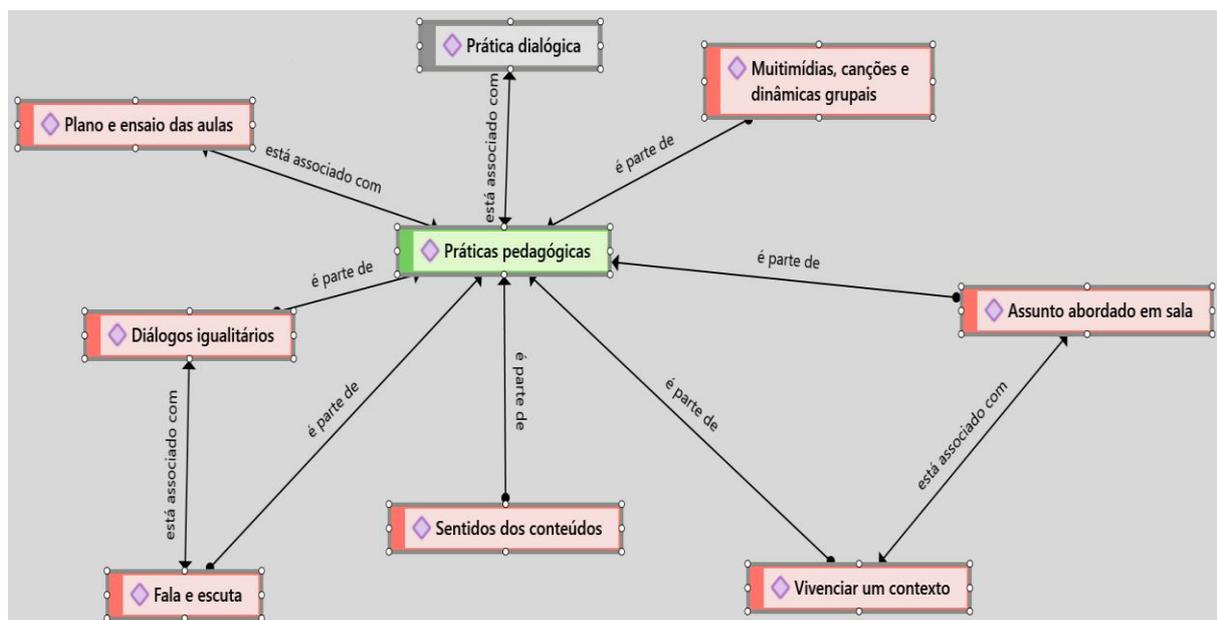
O recorte temporal, entre 2015 a 2019, para a seleção dos sujeitos foi definido em virtude de julgarmos que, nesse intervalo, as atividades acadêmicas não sofreram alteração por conta da pandemia, cujo calendário acadêmico, a partir de agosto de 2019, sofreu alteração. Para interpretação das informações, utilizamos a análise de conteúdo e seguimos as etapas propostas por Bardin (2011). Quanto aos aspectos éticos, o projeto primeiramente passou pela Plataforma Brasil, cujo parecer concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição foi favorável.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Práticas pedagógicas

Inicialmente, verificamos quais as práticas didáticas foram operadas pelos estudantes do curso de Letras, durante o estágio curricular, realizado nas Casas de Cultura Estrangeiras. Além disso, questionamos se tais práticas estavam em consonância com práticas dialógicas, discutidas nesta pesquisa. A partir daí, emergiram as categorias empíricas, cujos resultados estão descritos na Figura 1.

Figura 1 – Rede semântica da descrição de práticas (didática) pedagógicas adotadas no estágio que contribuem para o trabalho docente na perspectiva dialógica.



Fonte: elaborada pelas autoras.

De acordo com a Figura 1, a relação das categorias empíricas “vivenciar um contexto” e “assunto abordado em sala” foi abordada pelo Professor 1 ao considerar “a necessidade de vivenciar um contexto ao assunto abordado em sala e o estímulo provocado por apresentar um texto exemplificativo do conteúdo ministrado” (PROFESSOR 1). O Professor 6 afirmou: “Comunicar-se com os alunos levando em conta seus interesses traz bons resultados em comparação com uma aula mais ‘engessada’, baseada apenas em exercícios descontextualizados da realidade deles [...]”. Para Gadotti (1996), é no diálogo com os educandos que se estabelece o respeito para com esses, bem como, através dele, é gerado o momento de escuta, em que o professor tem a possibilidade de compreender as necessidades e as escolhas dos discentes. Entendemos que as discussões que partem de temas associados à história de vidas dos estudantes, as quais são levantadas a partir do diálogo, são práticas que possibilitam identificar a experiência da leitura da realidade, articulação de ideias, saberes, ações e, principalmente, incentiva à participação social, sem que para isso, tenhamos que desprezar os conteúdos disciplinares, afinal, “[...] Ultrapassando suas ‘situações-limites’, o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.” (GADOTTI, 1996, p. 86). O Professor 2 ressaltou o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem diálogos igualitários, por meio da fala e escuta, conforme relato a seguir: “Durante meu estágio na Casa de Cultura Portuguesa, propus-me a realizar o processo de ensino e aprendizagem através de diálogos igualitários, em que professor e alunos tinham a mesma oportunidade de fala e escuta”.

A narrativa do Professor 5 indicou que a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem deve ultrapassar os limites dos conteúdos programáticos, ao afirmar: “O foco era mais gramatical, mas as formas de perguntar e o como conseguir guiar para o assunto dado foi o que mais ajudou e ainda uso hoje nas aulas.” (PROFESSOR 5). Um dos grandes desafios da docência é a desconstrução de práticas pedagógicas que fomentem o paradigma de professor protagonista e retentor do conhecimento no processo educacional. Essa conjuntura desconsidera o pensar e o fazer dialógicos, que tanto primam pela fala e pela escuta. O Professor 2 realça o diálogo como ferramenta, que conduz a participação do educador e educando de forma democrática. Corroborando com tal prática, Freire (1996) indica que o falar deve ter o fito de motivar aqueles que conosco dialogam: “[...] quem tem o que dizer deve

assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.”(FREIRE, 1996, p. 117).

A categoria empírica “sentidos dos conteúdos”, foi considerada pelo Professor 2 ao complementar: “Além disso, procurei possibilitar a criação de sentidos dos conteúdos estudados para que os discentes notassem a importância destes”. Em face ao supracitado relato, é certo afirmar que os conteúdos ministrados passarão a ganhar significados pelos discentes a partir do momento em que o ensino valorize o conhecimento que esses trazem de suas realidades, ou seja, valorize os saberes que, até aqui, eles já construíram. Por outro lado, reconhecemos que essa articulação não é uma tarefa fácil, dado que as práticas pedagógicas, muitas vezes, estão voltadas mais ao cumprimento de conteúdos em detrimento das práticas dialógicas e reflexivas.

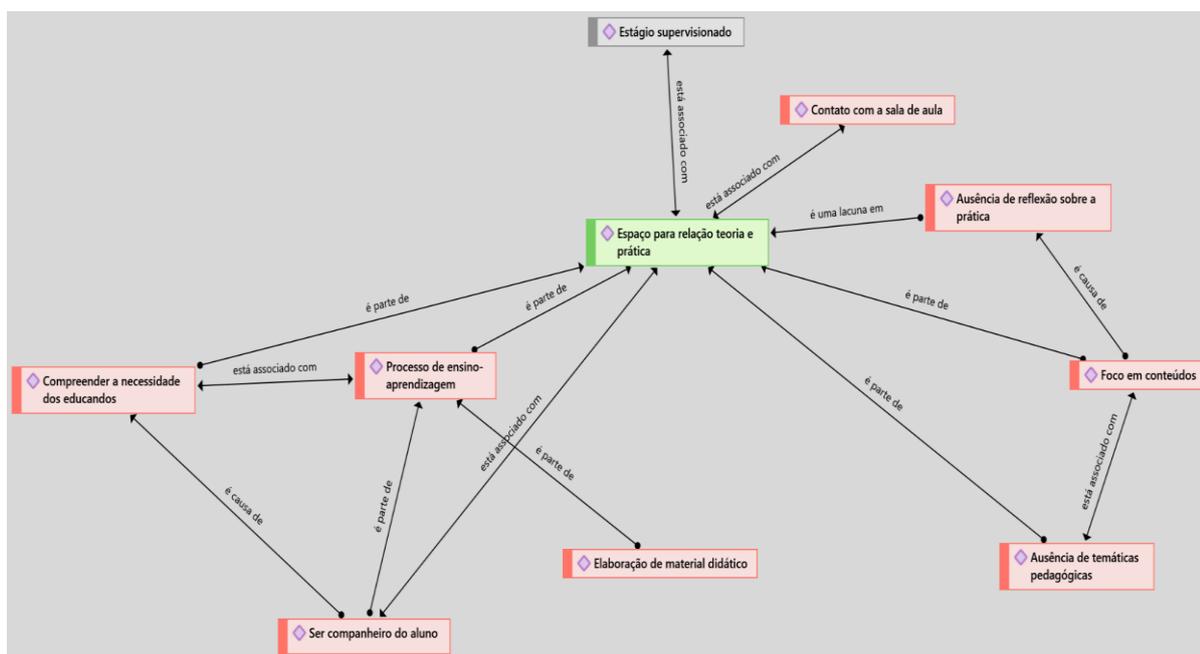
Na fala do Professor 4, surgem as seguintes categorias empíricas “multimídias, canções e dinâmicas grupais” como elementos colaboradores para o seu trabalho docente na perspectiva dialógica: “Além de colocar a língua estrangeira como ‘o mínimo que eu devo saber’, o uso de multimídias (data show) e canções, alinhadas com dinâmicas grupais me deram uma nova perspectiva do êxito docente.” (PROFESSOR 4). Acreditamos que qualidade de ensino não deva estar atrelada simplesmente aos recursos utilizados pelo professor, e sim que os recursos são ferramentas que auxiliam esse profissional a conduzir de forma mais eficaz o aluno à aprendizagem, tornando assim a prática pedagógica mais dinâmica e, por vezes, mais dialógica, a depender de se o recurso escolhido conseguiu atender às necessidades ora apresentada. Com o fito de esclarecer melhor essa questão, recorreremos a Libâneo (2006), o qual indica que os meios de comunicação social, mídias e multimídias, estão inseridos no conjunto das mediações culturais que representam o ensino.

Ainda sobre as práticas adotadas durante o estágio que contribuíram para o trabalho docente na perspectiva dialógica, o Professor 3 afirmou que: “A revisão constante do plano de aula e o ensaio da aula me ajudaram bastante nesse quesito.” (PROFESSOR 3). Embora o plano de aula possa remeter a uma ideia do “como fazer”, noção essa criticada por Pimenta e Lima (2004), as quais advertem sobre a necessidade de o estágio superar a perspectiva do “prático”, ou apenas às técnicas que serão aplicadas em sala de aula. Dessa forma ele vem a funcionar como uma espécie de estimativa que orienta o professor.

## **1 4.2 O estágio supervisionado (relação teoria e prática)**

A categoria analítica “Espaço para relação teoria e prática”, tem como principal elo a categoria teórica “Estágio Supervisionado”, cujo objetivo maior foi analisar se essa disciplina propiciou um elo entre teoria e prática. Diante disso, os questionamentos buscaram conduzir o professor a reflexões das experiências reais, vivenciadas durante o estágio, associando-as aos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação. A partir dessas percepções, as categorias empíricas que surgiram, foram discutidas.

Figura 2 – Rede semântica da descrição do Estágio supervisionado como espaço para a relação teoria e prática



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 2, as categorias “compreender as necessidades do educando” e processo de ensino aprendizagem, foram salientadas na seguinte fala: “Sim, pois os diversos teóricos estudados apresentaram meios de compreender a necessidade dos educandos e como os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.” (PROFESSOR 1). Observamos que a fala do Professor 1, corrobora tal discussão, pois ao afirmar que os conhecimentos teóricos o conduziram a compreender a necessidade dos alunos e, por conseguinte, a sua função no processo, indica que o apoio teórico, hora adquirido, conduziram-no a refletir sobre as práticas a serem adotadas e, quiçá, reformuladas, considerando a realidade em sala de aula. Tal reconstrução deve estar intrinsecamente relacionada às necessidades dos alunos, pois, conforme afirma Freire (1979), as aprendizagens

se concretizam na densidade das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, no diálogo, bem como na participação, na parceria, na compreensão das relações dos sujeitos com o saber.

No relato do Professor 3, evidenciamos que o “ego da linguagem” se manifestou como obstáculo no processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua, durante a disciplina de estágio. Assim, ele indicou o caminho para superar tal dificuldade: “Sim. Pude ver a interferência do “*language ego*” nos meus primeiros passos como docente, e como é importante ser “companheiro do aluno” no processo de aprendizagem” (PROFESSOR 3). O conceito de *language ego* (ego da linguagem) foi apresentado por Alexander Guiora (1972, *apud* BROWN, 2000) com o intuito de explicar como a identidade do indivíduo é desenvolvida em relação à língua que ele fala. O ego da linguagem já é parte do falante adulto, podendo ser ameaçado com a aquisição de uma segunda língua. “O ego da linguagem envolve a interação da língua nativa e do desenvolvimento do ego.” (BROWN, 2000, p. 64). É imprescindível que busquemos respostas em teorias voltadas a práticas educativas eficientes, que primem pela relação professor-aluno; destacando o papel do primeiro como mediador, e não detentor do conhecimento. Para Freire (1996), a necessidade de parceria entre educador e educando é indicada como elemento de respeito à dignidade do aluno, visto que “[...] devo pensar também em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Para o Professor 2, “[...] a teoria aprendida durante o curso de Letras na UFC voltou-se mais para os conteúdos que seriam lecionados, deixando a desejar temáticas sobre como (práticas pedagógicas) ministrar esses mesmos conteúdos de forma significativa” (PROFESSOR 2). A narrativa do Professor 5 vem a corroborar a resposta do Professor 2, visto que ambos apontam lacunas relativas ao período de Formação: “Durante o estágio não, sei que o professor que me guiou tentou me fazer refletir sobre o que estava fazendo, mas estava mais preocupada em conseguir dar a aula e o conteúdo até o fim e direito. Só depois e hoje que penso mais nisso.” (PROFESSOR 5). No relato do Professor 2, percebemos que a preocupação ao cumprimento dos saberes disciplinares foi priorizada em detrimento de reflexões sobre práticas pedagógicas, imbuídas de intencionalidade em chegar ao outro e em refletir sobre a própria prática, bem como o Professor 5 atestou a ausência de reflexão sobre o processo vivenciado, que se acentua à uma condução voltada mais detidamente para os aspectos teóricos, por parte do orientador.

A Categoria “Contato em sala de aula” surge a partir da resposta do Professor 4: Sim, mas percebi que o que falta no curso de letras é exatamente esse contato com a sala de aula (em que nós possamos vivenciar o que é ser professor)”. O citado professor aponta para a

insuficiência do referido curso, no que se refere à ausência de uma práxis permanente, durante o período de formação. Acentuamos que, embora Pimenta e Lima (2004), esclareçam que a práxis não se desenvolve apenas no ambiente de sala de aula, mas também em outro contexto social, elas também afirmam que “a profissão de professor também é prática.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35), reconhecendo que, para alguns alunos, a disciplina do estágio é a única oportunidade que esses têm de se depararem com a realidade de sala de aula.

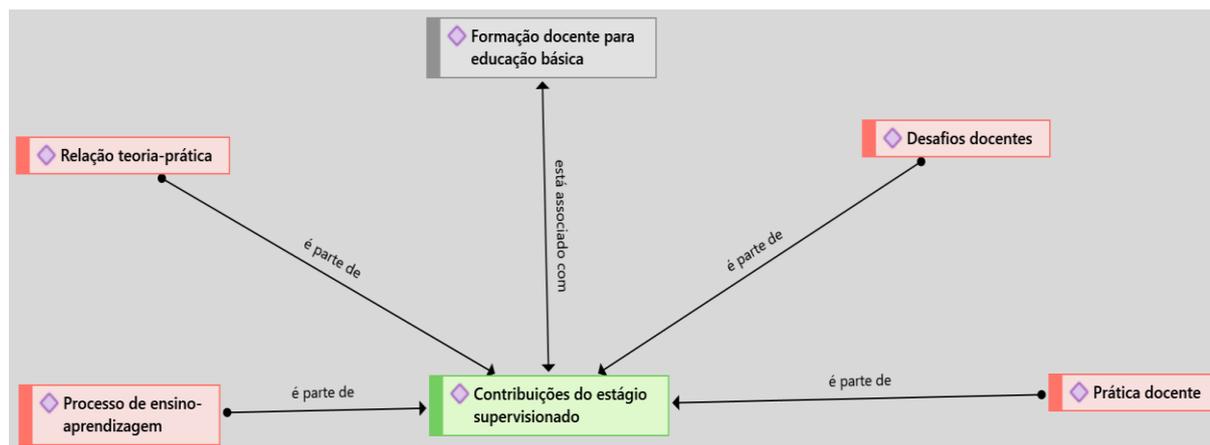
Em conformidade com Freire (1979), para que a prática docente se transforme em prática pedagógica, urge que haja a reflexão crítica da própria prática e do conhecimento acerca das intencionalidades que norteiam as próprias práticas. Além disso, o autor elucida que a consciência ingênua do trabalho docente impede o professor de caminhar nos caminhos tortuosos das contradições postas, além de impossibilitar sua formação na direção de um profissional crítico.

De acordo com o ponto de vista do Professor 6, revelou-se uma outra categoria empírica: “Elaboração de material didático”. Ao ser questionado se os conhecimentos teóricos adquiridos, durante o curso de Letras, na UFC, propiciaram-lhe reflexões sobre as práticas adotadas durante o estágio. Foi ratificado mais uma vez, através do relato do professor, que a disciplina de estágio supervisionado promoveu vínculo entre teoria e prática. No caso em questão, o professor se apropriou de conhecimentos teóricos específicos de determinadas disciplinas para enfrentar a realidade da sala de aula.

## **2 4.3 Contribuições do estágio supervisionado para a formação docente**

Verificaremos quais as contribuições do estágio para a Formação Docente para a Educação Básica, a partir das experiências vivenciadas e relatadas pelos participantes da pesquisa. As categorias empíricas que, a partir daí surgiram, indicam os resultados apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Rede semântica das contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para a Educação Básica



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 3, a primeira categoria analítica destacada na Figura 3, refere-se à contribuição do estágio supervisionado para a prática docente. A prática docente foi mencionada, como categoria empírica, na seguinte consideração: “Essa disciplina contribui em apresentar uma noção prática do que seja a docência para aquele que está sendo preparado pelos diversos conhecimentos acadêmicos” (PROFESSOR 1). O professor 2 corrobora essa ideia ao afirmar: “O estágio supervisionado é o momento do discente, futuro professor, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação inicial.” (PROFESSOR 2). A resposta do professor 3 dialoga com as anteriores ao declarar: “A disciplina me fez capaz de ser um docente. Antes dela eu não tinha certeza se conseguiria lecionar (pois eu tinha um medo imenso de falar em público). Aprendi a preparar bem uma aula, a falar e a gerenciar o tempo, dentre outros aprendizados.” (PROFESSOR 3). O Professor 4 apresenta apenas o caráter teórico da disciplina de estágio, ao afirmar: “Foi daí que tirei toda a base da minha atual metodologia (prática) em sala de aula, principalmente a parte em que é articulada com a língua estrangeira (aulas no idioma estrangeiro).” (PROFESSOR 4).

Corroborando o prisma dos participantes sobre a contribuição do estágio para a prática docente, Pimenta e Lima (2006) indicam ser o estágio uma oportunidade para busca do docente e autorreflexão, em que esse poderá ultrapassar o saber ordenado, sem iniciativas; compreendendo o sistema de elos que formam a instituição de ensino, além de considerar esse momento como uma oportunidade de se inserir em uma prática coletiva, tornando essa experiência em uma constante autocrítica. Inferimos que o estágio é a etapa do processo de formação que conduz o discente compreender que teoria e prática necessitam dialogar ininterruptamente, desmistificando, assim, a noção de que o conhecimento se concentra somente na teoria ou que esse se encontra longínquo à parte da prática.

No que se refere à relação teoria e prática, o Professor 2 ressaltou que o estágio supervisionado “[...] foi muito importante para mim, pois pude aprender mais na *práxis* da sala de aula os conceitos outrora aprendidos.” Ao se observar a fala do referido professor, atentamos que a palavra “*práxis*” foi empregada para se referir às ações pedagógicas realizadas no momento do estágio, o que nos leva a observar que há, aí, uma proposital intencionalidade, já que para Freire (1987) “*Práxis*” é o resultado da comunhão entre teoria e prática, cujo processo se dá da seguinte forma: o sujeito age, refletindo e, ao refletir, age, como também o sujeito pode partir da teoria para a prática e, nesse caminho, alcança uma nova teoria; dessa forma, ambas se fazem juntas, eternizando-se na *práxis*.

Apesar dessa afirmativa, é certo que a palavra “*práxis*”, geralmente, é empregada com o sentido ou equivalente ao termo “*prático*”. Contudo, se recorrermos à acepção freiriana e a de outros autores, cujas teorias apoiam esta pesquisa, observaremos que “*práxis*” e “*prática*” possuem conceitos diferentes. Portanto, sendo a *práxis* uma atividade social transformadora, criativa e autocrítica, não pode se reduzir a um simples praticismo, tampouco a pura teorização, atrelada às necessidades imediatas.

Os desafios docentes foram evidenciados pelo professor 2, ao afirmar: “[...] foi fundamental para me preparar melhor para minha profissão, identificando com mais clareza os desafios que viria a enfrentar” (PROFESSOR 2). Esse depoimento indica que os desafios a serem enfrentados, na docência, tornam-se mais concretos durante o estágio, já que, a partir das situações reais vivenciadas, ele procura refletir sobre quais métodos e práticas podem ser adotados para superar as dificuldades ora apresentadas e para atender às necessidades do aluno. O Professor 6 compartilha da mesma opinião em relação a experiência com o ensino da língua Estrangeira ao responder: “Durante o estágio pude ter uma experiência mais próxima da realidade dos cursos de idiomas [...] e desenvolver habilidades que se ajustassem a esse contexto, como a comunicação com os alunos de acordo com seus interesses”.

Pimenta e Lima (2006) indicam que o estágio também se constitui em atividade de pesquisa, em virtude de propiciar o diálogo entre os cursos de formação e o campo social em que as práticas educativas se desenvolvem; ressaltando a importância de manter sempre a posição crítica. Diante disso, é indispensável à formação de um professor reflexivo, compreender a relação entre teoria e prática; cujo processo exige reflexão constante sobre a atividade da docência. Para Freire (1996, p. 38), a reflexão é uma ação realizada por meio do fazer e do pensar ou pelo movimento do pensar para fazer. Logo, é necessário que o professor conduza para uma ação transformadora, em que seja considerada sua própria prática. Destarte, compreendemos ser o estágio um componente indispensável na formação dos professores por

lhes propiciar a oportunidade de confrontarem o que aprenderam no curso de graduação com as experiências vivenciadas, ou seja, um diálogo direto entre teoria e prática. Talvez esse diálogo seja um dos maiores desafios desses profissionais durante essa disciplina.

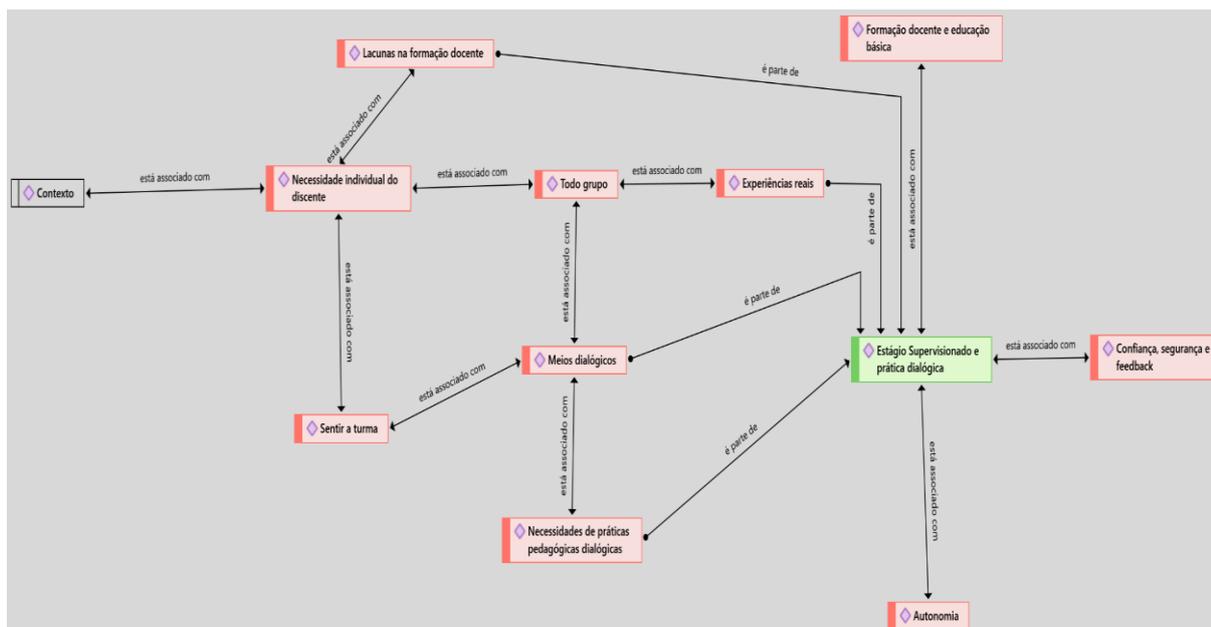
No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, o Professor 1 indicou a importância dos conhecimentos teóricos para o estágio, ao afirmar: “[...] os diversos teóricos estudados apresentaram meios de compreender a necessidade dos educandos e como os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.” Constatamos que a construção de saberes docentes receberam influência dos saberes acadêmicos, adquiridos durante o curso de formação, pois fica claro, no discurso do participante, a apropriação produzida durante as disciplinas didático-pedagógicas do currículo do curso.

Por outro lado, há estudiosos que indicam que essa relação, teoria e prática, nem sempre se apresenta nos currículos dos cursos de formação de professores. Nessa linha de pensamento, Pimenta e Lima (2006, p. 13) levantam indagações relativas às relações entre os saberes disciplinares e o campo de atuação do professor, porquanto, para elas, os currículos de formação, em sua grande maioria, são constituídos em um amontoado de disciplinas, que isoladas entre si, não possuem elos com a realidade que lhes originou. Diante disso, elas não consideram tais disciplinas como teorias, e sim como saberes disciplinares. E completam “[...] quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

### **3 4.4 Estágio supervisionado e prática dialógica**

Em seguida, buscamos observar se a Formação Docente recebida, os incentivaram a adotar práticas dialógicas durante o Estágio Supervisionado, bem como se, durante o período de formação, houve discussões acerca dessas práticas. As categorias empíricas que, a partir daí, emergiram, indicaram pontos de vista controversos.

Figura 4 – Rede semântica das contribuições do estágio supervisionado para a sua formação docente, considerando a prática dialógica



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a Figura 4, a categoria empírica “Sentir a turma” relaciona-se com as seguintes: “meios dialógicos” e “necessidades individuais”. O referido professor mencionou: “Contribui na maneira em que posso ‘sentir’ a turma em que estou lecionando e em qual ritmo devo falar.” (PROFESSOR 3). Com o relato do Professor 6, surge a categoria “contexto”, cuja relação se dá com a categoria “necessidade individual”, já mencionada. O Professor afirmou: “O estágio me permitiu esse primeiro contato com alunos mais próximos da realidade com a qual eu viria a trabalhar mais tarde [...], explicitando a necessidade da atenção ao contexto do aluno para que a aula também faça sentido para ele” (PROFESSOR 6). Os relatos dos supracitados professores estão em consonância com as discussões anteriores acerca do papel estágio, indicando ser este um campo educativo, que propicia aos estudantes em formação, não só o conhecimento da realidade profissional - o espaço formal da sala de aula- mas também do entorno em que a atividade pedagógica está inserida. Além disso, é enfatizado por um dos respondentes que, durante essa etapa, foi percebido a necessidade de atenção individualizada para com alguns discentes, visto que algumas ações dialógicas não conseguiam alcançá-los.

A categoria “necessidade de práticas pedagógicas”, que emergiu a partir das considerações do Professor 2, apontou lacuna no processo de formação docente: As lacunas na formação docente, necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, emergiram das considerações do Professor 2: “O estágio supervisionado possibilitou-me perceber as lacunas que haviam na minha formação docente. Então, foi nesse momento que notei a necessidade de aderir a práticas pedagógicas dialógicas, o que, a partir dali, resultou em uma atividade

professoral mais exitosa.” (PROFESSOR 2). O relato do professor vai ao encontro de Baffa (2016.), ao indicar que as ações dialógicas ficaram afetadas, no período de formação, em virtude da interação entre os envolvidos serem insuficientes, bem como pela ausência de debates pontuais, envolvendo tal temática.

O Professor 2 percebeu a necessidade de buscar a solução do problema por meio de ações pedagógicas voltadas ao diálogo. De igual modo, Freire (1987) destaca que o processo comunicativo consigo e com outrem, acerca de reflexões sobre a situação ora apresentada, bem como daquela a que se almeja atingir, gera conscientização, ações diferenciadas e diferentes níveis de criatividade aos envolvidos. À vista disso, é oportuno que reflitamos sobre o papel fundamental das ações comunicativas, que se estabelecem por meio do diálogo, entre professor e aluno. Ademais, assegurar oportunidades para que os educandos se sintam estimulados a participarem ativamente de tais ações. Acreditamos que a valoração às experiências dos alunos, às suas expectativas pode contribuir para logarmos êxito.

A categoria empírica “autonomia” que emergiu a partir do relato do Professor 4, foi considerada por ele positiva. Segundo afirmou, além de lhe propiciar total liberdade para execução das aulas, o professor regente da turma ainda lhe auxiliou com os planejamentos das aulas semanais: “E o fato de o professor da turma me dar total autonomia (durante as aulas), e me acompanhar durante o planejamento semanal me acompanharam no quesito organização de aula.” (PROFESSOR 4).

Essa prática de confiança e apoio para com o estagiário é fundamental para o aluno-professor, que, por vezes, busca orientações sobre questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem tanto com o professor regente da turma, como com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado. Pimenta e Lima (2006) enfatiza a importância de tal orientação ao afirmar que os docentes que orientam os estágios atuam como peças-fundamental para esse processo de formação, dado que carregam consigo suas experiências, suas aspirações teóricas, suas crenças e seus valores e, conseqüentemente, revelam essas questões na interação com o futuro docente. Por esse prisma, o estágio supervisionado se consolida na organização e na troca de saberes e experiências dialógicos, bem como na construção e reflexão de práticas aplicadas neste processo.

A categoria empírica “confiança, segurança e feedback” é a última relacionada às contribuições do estágio supervisionado para a sua formação docente, considerando a prática dialógica. Ela surge a partir da afirmativa do Professor 5: “Eles deram confiança e segurança de que conseguia fazer e tendo alguém lá de apoio poderia errar ou tentar sem medo de me perder demais. Tentei também arriscar quando dava, pois então teria *feedback* mas não pude fazer muito.” (PROFESSOR 5).

Percebemos a necessidade de propiciar ao futuro esforços no sentido de encorajar os futuros professores a partir de suas próprias práticas.

#### 4 4.5 Ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio fundamentada na prática dialógica

Essa categoria analítica objetivou colher sugestões relativas a ações acadêmicas, amparadas na prática dialógica, que possam contribuir para a disciplina de Estágio. Para tanto, buscamos coletar as opiniões dos professores por meio de questionamento, envolvendo o tema, conforme resultados apresentados na Figura 5.

Figura 5 – Rede semântica das ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado que contribuem para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica



Fonte: elaborada pela autora.

Como se observa na Figura 5, a categoria “papel de mediador” resultou a partir da percepção do Professor 1, ao desenvolver a seguinte reflexão: “Aludir sempre os conflitos que os docentes enfrentam e seu papel de mediador em propor soluções a partir da vivência geral dos alunos.” (PROFESSOR 1). O Professor 4 continuou nessa mesma linha de pensamento ao expor: “Sugiro uma boa prática em fonética, e levar para a crença pedagógica a parceria professor-aluno.” (PROFESSOR 3). Em relação ao auxílio por parte do professor da disciplina do estágio à procura de materiais, o Professor 1 salientou a necessidade de: “Além disso, motivar à procura de materiais que melhor se encaixem com o contexto dos discentes, por

proporcionar um adequado desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.” (PROFESSOR 1).

As propostas apresentadas pelo primeiro professor relativas tanto à necessidade de discussões que possibilitem vencer as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar quanto à promoção de instrumentos didáticos e pedagógicos, os quais fomentam o processo ensino aprendizagem, estão indicando haver espaços a serem preenchidos por meio de diálogos nos cursos de formação. Pensamos que as disciplinas curriculares precisam dialogar com as necessidades do professor em formação.

Um fator determinante para existência dessas necessidades, consoante o pensamento de Pimenta e Lima (2004), é devido ao estágio ser concebido, nos cursos de formação, como um espaço reservado apenas à prática e, conseqüentemente, desvinculado do restante do curso. Assim sendo, as autoras explicam que o raciocínio técnico, envolvendo o estágio, acarreta em um distanciamento entre a vida do professor em formação e o trabalho real em sala de aula, ou seja, elas afirmam não haver diálogo entre os conteúdos desenvolvidos durante estágio e as disciplinas que integram os cursos de formação. Constatamos que essas reflexões, feitas pelo professor sobre sua formação, são relevantes no sentido de gerarem propostas que supram as deficiências encontradas pelo profissional em formação e reflexões acerca dessas, conforme propõe os teóricos desse estudo.

As categorias empíricas “acompanhamento e orientação docente”, “residência pedagógica”, “carga horária”, “abordar a prática dialógica” e “aludir conflitos” foram abordadas pelo Professor 2. A posição do Professor 4 é semelhante no que se refere ao acompanhamento e a orientação do professor da disciplina de estágio, ademais ele sugere que a aproximação do aluno-professor e o futuro ambiente escolar seja mais efetiva durante o curso, bem como que haja troca de experiências pedagógicas entre os pares, durante o processo. Observemos: “Acredito que haver mais contato com a condução de aulas durante a graduação ajudaria muito. Contato com pequenos grupos escolares (grupos de estudo, ‘visita’ pedagógica às escolas, ou ofertas de minicursos à comunidade contribuíram demasiadamente.” (PROFESSOR 4).

O Professor 5, assim como o Professor 2 sugere que a prática dialógica deva ser abordada durante o curso de formação com o fito de que essa venha se efetivar durante o período de contato com a sala de aula. Ele relata: “Mais formas diferentes e variadas de poder aplicar o método dialógico, usando o estágio para testar qual o melhor para você e para a turma e como conciliar o que vem naturalmente para você com o que a turma precisa e como reconhecer isso.” (PROFESSOR 5). Pimenta e Lima (2004) estão convictas de que enquanto o

estágio for concebido apenas como locus e momento de prática o professor estará limitado ao prático não lhe competindo dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnicas advindas de tais conhecimentos.

No que se refere à sugestão da residência pedagógica, mencionada pelo referido professor, acentuamos que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022, Art. 1º, regulamenta o Programa Residência Pedagógica – PRP; cujo Art. 2º traz uma das definições para o referido programa, indicando que O PRP “[...] tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2022).

Na narrativa do Professor 6, emerge a categoria “Teoria e prática”: Creio que o estágio deve preparar o aluno de Letras para situações próximas da sua realidade como professor, como a atuação em escolas públicas” (PROFESSOR 6). Reiteramos que a formação dos docentes ocorre em um processo, cuja base são as teorias estudadas e as práticas docentes. A segunda se efetiva, primordialmente, na relação com seus pares. Ratificando tal afirmativa, Freire (1996) acentua que: “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 58). Diante das evidências apontadas nos depoimentos dos estagiários nos resultados desta pesquisa e nos estudos que se debruçam a conhecer a qualidade da formação de professores e das experiências de estágio, consideramos que as experiências vividas pelos estagiários, no campo de execução de suas práticas, são experiências significativas em diferentes fases de aprendizagem dada a importância, apesar das fragilidades são constatadas ao longo da análise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação indicaram que as práticas adotadas, durante o estágio, foram apoiadas no diálogo entre professor e aluno, já que o primeiro procurou oportunizar o processo de fala e escuta de forma igualitária, além de buscar meios para adaptar os conteúdos à realidade escolar. Ademais, verificamos que o futuro professor apoiou-se no processo de comunicação para verificar os interesses e as necessidades dos alunos. Além disso, foi identificada a relevância da utilização dos recursos tecnológicos e didáticos para promover tais práticas.

Percebemos que a disciplina de estágio propiciou ao professor recorrer a teorias estudadas para compreender a necessidade dos educandos, bem como auxiliou a entender de que maneira os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Foi enfatizada a importância das disciplinas do curso de Letras voltadas à elaboração de material didático, bem como as de fonética e fonologia, que foram fundamentais, segundo relatos, para a prática em sala de aula. Em contrapartida, foi verificado que ocorreu ausência de reflexão sobre a prática, dado que durante este espaço/tempo o graduando se mostrou mais preocupado em concluir o conteúdo programático de maneira satisfatória. Outro fator que foi apontado, nos resultados, é a necessidade dos graduandos terem contato com a sala de aula durante todo o período do curso, ou seja, que não só, durante o período do estágio, ocorra o diálogo entre teoria e prática.

Ao analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para a Educação Básica, sob o prisma da prática dialógica, percebemos que houve controvérsia, já que os resultados tanto demonstraram que os diversos conhecimentos teóricos estudados levaram o professor em formação à compreensão das necessidades dos educandos e à forma do educador colaborar, como, que as teorias aprendidas, durante o supracitado curso, voltaram-se mais para os conteúdos que seriam lecionados, em detrimento de determinadas temáticas, como as práticas pedagógicas. Tais fatores fomentam a dicotomia entre teoria e prática que, por vezes, desenvolvem-se nos cursos de formação de professores.

A pesquisa denotou, ainda, o desejo, por parte dos sujeitos, de receber uma assistência mais efetiva por parte do docente responsável pela disciplina, bem como fixar discussões mais aprofundadas sobre o tema “prática dialógica” no curso de formação. Por último, foi identificado a demanda de sugerir e motivar os graduandos à busca por materiais que se adequem ao contexto dos alunos. As sugestões de ações acadêmicas no âmbito do estágio, sinalizaram as lacunas existentes referentes ao tempo voltado à prática, reflexões sobre essas, necessidades de acompanhamento para os orientar a conduzir as situações problemas e a complexidade que se deparam no ambiente escolar, ou seja, ações que os conduzam ao trabalho docente, aliado à fundamentação teórica pertinente e a práticas dialógicas e reflexivas.

Conclui-se, portanto, que teoria e prática não se desenvolvem de forma insuficiente, delimitada, e sim durante todo o processo de formação, com o fito de conduzir o profissional de educação a uma prática docente permanente e atuante, em que os conhecimentos teóricos aplicados, bem como os modelos de desempenhos, apresentados, por vezes como ideais, não se sobreponham a reflexões de práticas voltadas às urgências dos futuros educadores e educandos.

Portanto, diante dos supracitados resultados, consideramos positivas as práticas adotadas pelos professores durante o estágio, em razão de terem sido pautadas na busca do diálogo e reflexões.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 33, p. 39-45, 1997.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de escolas públicas. **Educar em Revista**, v. 46, p. 141-158, 2012.

ANDRIOLA, W. B. Limitações e desafios à formação do pedagogo na área de avaliação educacional. **Foro Educacional**, Chile, v. 25, p. 109-124, 2015.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação da qualidade da mediação docente em ambiente universitário. **Revista Diálogo Educacional [online]**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 75-100, 2021.

ANDRIOLA, W. B. Escala para avaliar a qualidade da mediação docente em ambiente universitário: adaptação cultural e evidências de validade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 01, p. 01-19, 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Regina Carla de Jesus. **O diálogo e suas implicações na prática pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F.; GEHRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 24 maio. 2022.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001

CORSO, Bruna. **O compartilhamento de ações de estágio como espaço de formação: contribuições da teoria da atividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 3-22, 1992.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** 2. ed. São Paulo: Annabluma, 2017.

LAUXEN, Ademar Antonio. **A formação continuada do professor-formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Dayane Feitosa. **O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAES, Edalma Ferreira. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da universidade do estado da Bahia (UNEB):** as contribuições no percurso formativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

RADVANSKEI, Sônia de Fátima. **A construção da docência de alfabetizadoras de araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade:** possibilidades e influências da formação continuada. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RODRIGUES, Talita Almeida. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da faced/ufc sobre o bom professor e a formação inicial.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana nos cursos de licenciatura na UFC.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.