



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

**ANA DANIELE FÉLIX DA SILVA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DO SUJEITO PROFESSOR:  
UM OLHAR SOBRE SI**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2017**

**ANA DANIELE FÉLIX DA SILVA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DO SUJEITO PROFESSOR:  
UM OLHAR SOBRE SI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana (UEPB)

**CAMPINA GRANDE-PB  
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Ana Daniele Felix da.  
O estágio supervisionado como espaço da construção  
identitária do sujeito professor [manuscrito] : um olhar sobre si /  
Ana Daniele Felix da Silva. - 2017.  
33 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2017.  
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana,  
Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Relato de experiência. 2. Sujeito identitário. 3. Estágio  
Supervisionado. 4. Formação de professores.

21. ed. CDD 371.12

ANA DANIELE FÉLIX DA SILVA

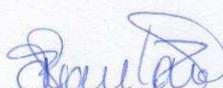
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA  
DO SUJEITO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE SI

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-  
habilitação em Língua Portuguesa,  
apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras-Português, da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de graduada em Letras.

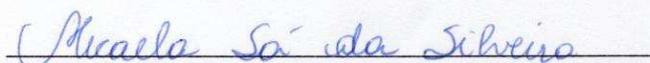
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 18/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora) 10,0  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (Examinadora) 10,0  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Me. Micaela Sá da Silveira (Examinadora) 10,0  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CAMPINA GRANDE-PB  
2017

A Deus, amigo, intercessor, companheiro fiel, meu auxílio e proteção. E minha mãe, alguém que sempre foi meu incentivo maior, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente e acima de tudo, pois Ele é o meu sustento e fonte de sabedoria, sem Ele eu jamais teria chegado à conclusão deste curso.

Aos meus pais, Daniel Félix da Silva e Maria José da Silva Félix, pelas orações, incentivo e compreensões na hora em que eu não podia ajudá-los por precisar me dedicar à conclusão deste trabalho, bem como outros momentos no decorrer do curso. A vocês, minha gratidão.

A Denise, Cristiano, Denisson e familiares em geral, pelas orações e contribuições de amor, de ajuda, de reconhecimento e de incentivo, minha eterna gratidão.

Não há como não agradecer também ao Dc. Rosenildo, Josinaldo, Joseph, e também a Roberto e a sua esposa, Nadja Solange. A vocês, meus amigos, minha gratidão.

A todos os professores do curso, por terem contribuído inteiramente com minha formação.

Em especial, a minha querida orientadora, Tatiana Sant'ana, uma profissional incrível e grande exemplo de inspiração para mim. Posso declarar que através da vivência com ela no estágio supervisionado III, a partir de sua supervisão, aprendi muito no processo de aprendizado, e, além disso, pontos positivos e negativos pontuados por ela, que acrescentaram demais em meu currículo. Suas contribuições, indicações de leitura, presença são do meu total reconhecimento e, por isso, você, professora, meu muito obrigado!

À professora Magliana Rodrigues, pelos direcionamentos nos estágios I e II, bem como pela oportunidade à qual ela me concedeu ao ter me inserido no PIBID. Professora, muito obrigada, serei eternamente grata, pois, além de adentrar no PIBID, tive a honra de participar do subprojeto CLIC.

As queridas professoras Mestres: Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa e Micaela Sá da Silveira por terem aceitado com tanto carinho e atenção o convite para compor essa banca.

À Lucielma, pela disponibilidade durante o decorrer do curso, bem como a preocupação em resolver nossos conflitos.

As minhas amigas de sala de aula, Amanda Gabriela, Jéssica Pereira, Laís e Sara Gomes, por serem uma base, um rochedo. Grata sou! Em especial, a minha amiga Sara, a dupla que me complementou, que me fez refletir sobre meu processo de escrita, aceitando

minhas opiniões, cooperando em tudo. Amiga, saiba que suas digitais ficaram em mim e contribuíram com a formação da minha identidade docente!

À turma de estágio supervisionado II, pelos incentivos, apoio e colaboração de forma significativa para origem desse trabalho.

Agradeço também à Monalisa Barbosa, à Eloiza, Lígia Albuquerque e à Nathália Isis, por todo conhecimento compartilhado no projeto CLIC.

Aos meus queridos amigos e docentes incríveis, Andréia Medeiros, Arthur Velázquez e Nathália Pinto, por terem possibilitado compartilhamento de aprendizados durante a execução do projeto.

E as minhas amigas e irmãs, Ana Lúcia, Eliane Lins, Emily, Kalynny, Larissa e Mirelly, pela recepção e abrigo quando eu mais precisava. Que Deus recompense vocês por tudo.

Grata sou!

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto-definições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997 - *apud* PIMENTA; LIMA, 2011, p. 63)

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>08</b>
<b>1. APARATOS TEÓRICOS.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 O processo da modificação e da fragmentação do sujeito identitário</b>	<b>10</b>
<b>1.2 O estágio supervisionado e a formação do professor.....</b>	<b>13</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 O tipo de pesquisa.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 O contexto de pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 O instrumento da pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>3. DISCUSSÃO E ANÁLISE.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 O sujeito sociológico.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 O sujeito pós-moderno.....</b>	<b>24</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>
<b>APÊNDICE A – O relato de experiência.....</b>	<b>31</b>

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE SI

**Ana Daniele Félix da Silva<sup>1</sup>**  
anadanielefelix6@gmail.com  
(Universidade Estadual da Paraíba)

**Orientadora: Tatiana Fernandes Sant'ana**  
tatianasanta@gmail.com  
(Universidade Estadual da Paraíba)

### RESUMO

Esse estudo encontra-se pautado em analisar como ocorreu o processo de formação de uma professora e o início da construção de sua identidade docente, mediado por experiências vivenciadas nos componentes curriculares do estágio supervisionado (ES), com uma particularidade: o sujeito em formação cursou o ES III antes do ES II. Nesse contexto de investigação, situada no campo da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986), a pesquisa em discussão tem como propósito geral analisar a constituição identitária de uma estagiária, ao produzir um relato de experiência (GUEDES-PINTO, 2010), após a intervenção nos ES III e II, no Curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I. Mais especificamente, pretende-se investigar quando ela se assume como sujeito sociológico e quando se posiciona como pós-moderno (HALL, 2014); e correlacionar essas identidades às concepções de estágio como campo de pesquisa, de letramento e de interação (KLEIMAN, 2012; REICHMANN, 2015). Para embasar essa proposta, será tomada por base a contribuição de autores como: Hall (2014), para refletir sobre o sujeito identitário, associado à psicologia da educação, de Cunha (2008) e ao olhar para si, de Hoff (2008); e Pimenta e Lima (2011) e Kleiman (2012), ao discutirem sobre estágio. Amparada na pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), a análise do corpus revela a identidade de um sujeito sociológico, ao refletir sobre sua postura no ES III, e, posteriormente, um sujeito pós-moderno, ao cursar o ES II. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a experiência de preparar e ministrar as aulas no ES III contribuiu significativamente para a autonomia desta estagiária, uma vez que, ao cursar o ES II, teve mais maturidade e determinação frente às dificuldades encontradas, já que sua experiência anterior foi fundamental para construir sua identidade docente.

**Palavras-Chave:** Relato de experiência. Sujeito identitário. Estágio Supervisionado. Sujeito identitário.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A elaboração deste trabalho tem como linha de pesquisa a Linguística Aplicada (LA), dado seu caráter multidisciplinar, de uma natureza variada, cujas metodologia e teoria não devem ser subordinadas a nenhuma outra área de investigação, nem mesmo a própria Linguística (CAVALCANTI, 1986). Logo, o sujeito que exerce a função proposta por esta área de conhecimento é denominado de *linguista aplicado* (DAMIANOVIC, 2015), que passa

---

<sup>1</sup>Aluna de Graduação em Letras-Português, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

a ser visto não apenas como um aplicador, mas sim, como um pesquisador crítico, preocupado em encontrar propostas para a diversidade de problemas de linguagem no mundo real, situado, ora no trabalho de outras ciências, ora em seu próprio trabalho como campo de pesquisa (ALMEIDA FILHO, 2010).

Tomando por base esse último aspecto, Mazzillo (2006) decidiu compreender mais profundamente seu próprio trabalho e, a partir de textos autobiográficos, pontuou seus modos de pensar e de fazer docentes, determinantes para a sua construção identitária. Diante dessa realidade, entendendo que a formação do sujeito é, atualmente, um tema que tem gerado muita discussão, principalmente no que concerne à apropriação da identidade do docente, ainda inspirada em Mazzillo (2006), a autora do artigo em discussão também optou por analisar a escrita sobre si<sup>2</sup>, tendo como contexto de produção o Estágio Supervisionado (ES).

Para autoras como Pimenta e Lima (2011), o ES é o maior exemplo de como começa a ser gerada a identidade profissional do professor, estendendo-se às experiências vivenciadas dentro e fora da universidade. Pensando nisso, será considerado como *corpus* dessa pesquisa um relato de experiência, um gênero autobiográfico, que se permite dar voz ao professor, tornando-o um protagonista de sua ação (SIGNORINI, 2006).

Esse gênero foi escrito em um momento bastante salutar: a autora do relato cursou o componente curricular Estágio Supervisionado III, voltado à intervenção no ensino médio, sem ter cursado o ES II, centrado na intervenção do ensino fundamental II<sup>3</sup>. Com isso, surge o macro problema de pesquisa: cursar o ES III, anterior ao ES II, prejudica os alunos estagiários na constituição de sua identidade docente? Tomando por base o fato de que inicialmente se conclui o estágio voltado ao ensino fundamental II e, em seguida, o direcionado ao ensino médio, acredita-se que a experiência vivenciada deve ter dificultado o processo de apropriação e de reflexão sobre a prática docente, uma vez que rompeu com a ordem linear aparentemente estabelecida entre os referidos componentes curriculares.

Para que seja possível fazer uma análise detalhada sobre a reflexão contida no relato, busca-se concentrar este estudo em três objetivos essenciais, sendo um deles geral e outros dois específicos: analisar a constituição identitária de uma estagiária-autora, durante a intervenção nos ES; investigar, de acordo com o relato produzido, quando ela se assume como

---

<sup>2</sup> Baseando-se no que assevera Reichmann (2009, p. 69-85), escrever sobre si, por meio de textos autobiográficos, como o relato reflexivo, tende a “desencadear e a potencializar ações mais produtivas na formação do professor, já que, ao assumir a posição de autor, o docente tende a revelar seus sentimentos e angústias, fortalecer-se como profissional. Além disso, o professor pode recriar a teoria usada em sala, repensar os parâmetros de conhecimento, correlacionar isso ao que julga ser pertinente no ensino e ainda revisar o que escreveu, interligando com o que aprendeu.”

<sup>3</sup> Sobre esses componentes, eles estarão detalhadamente contextualizados na metodologia.

sujeito sociológico e quando se descreve como pós-moderno (HALL, 2014); e correlacionar essas duas identidades às concepções de estágio como campo de pesquisa, letramento e interação (KLEIMAN, 2012).

Assim, para que a abordagem desse trabalho seja bem explanada, o mesmo encontra-se dividido:

- em duas partes de fundamentações teóricas: a primeira, voltada à identidade, fundamentada em Hall (2014), Hoff (2008) e Cunha (2008); e a segunda, sobre o Estágio Supervisionado, ancorado sobretudo nos estudos de Pimenta e Lima (2011), Kleiman (1995; 1998; 2012) e Reichmann (2015);
- em três partes de procedimentos metodológicos, descrevendo o tipo, o contexto e o instrumento utilizado para realização dessa pesquisa, respectivamente;
- em duas partes, a análise do *corpus*, tendo como categorias principais os sujeitos<sup>4</sup> sociológico e pós-moderno e dentro de cada um deles, exemplos que concretizam a abordagem do estágio como interação, letramento e pesquisa; e
- em uma parte de considerações finais, referências e apêndice.

Vale salientar que o *corpus* não será explorado na íntegra, mas buscará priorizar trechos julgados como relevantes. Estes dados estão relacionados a alguns parágrafos do relato em apêndice, em que foi perceptível o início das concepções e formação das identidades, bem como a discussão do espaço do ES, cooperando com este fim.

## 1. APARATOS TEÓRICOS

### 1.1 O processo da modificação e da fragmentação do sujeito identitário

Uma realidade intrigante e que vem causando certa inquietação é o fato de que pouco se encontra uma definição emancipada para a palavra “identidade”. Hoff (2008, p. 63) apresenta-a como uma noção “amplamente imaginária, impossível de fixar-se, de congelar-se”. Em um contexto geral, remete a um termo que define o modo de ser de cada indivíduo, um estilo, um agir individual, próprio, particular.

Hall (2014, p. 09) deixa bem claro que não há um conceito exato sobre identidade, tendo em vista que é algo complexo e pouco compreendido na ciência social. Para esse autor,

---

<sup>4</sup> O termo “sujeito” será utilizado para se manter fiel à teoria sobre identidade (HALL, 2014), nomeada a todo instante por “sujeito identitário”.

tal expressão tem se modificado ao longo dos tempos, tornando os sujeitos fragmentados e, conseqüentemente, gerando uma crise identitária, devido às múltiplas e variadas concepções, a partir do contexto social. Essa crise, segundo Hall (2014, p. 21), é proveniente de uma modernidade tardia, cuja centralidade atual só faz sentido quando vista no contexto das transformações globais, definidas como características da vida contemporânea.

Acerca das concepções identitárias, Hall (2014, p.10) destaca três tipos, uma para cada sujeito. O primeiro deles é denominado “sujeito do iluminismo”, composto por indivíduos totalmente centrados em si, que se voltam a pensamentos egoístas. No tocante a esta afirmativa, pode-se mencionar a instância psíquica *id*, dos estudos da Teoria Psicanalista, de Sigmund Freud, citado por Cunha (2008), quando declara que:

*O id é a instância que contém os impulsos inatos, as inclinações mais elementares do indivíduo. O id é composto por energias – que Freud chamava pulsões – determinadas biologicamente e determinantes de desejos e necessidades que não reconhecem qualquer norma socialmente estabelecida. O id não é socializado, não respeita convenções, e as energias que o constituem buscam a satisfação incondicional do organismo (CUNHA, 2008, p. 11).*

Com base na afirmação, amparada pelos estudos da psicanálise, o sujeito do iluminismo dispõe de características tidas como inatas, subtende-se que o *id* é um fator que também se encontra centralizado em si, que independe de relações sociais para saber o que precisa ou como reagirá em situações múltiplas. Desse modo, Hall (2014, p.10) consolida essa teoria, quando declara que a satisfação pessoal é atingida, motivo pelo qual torna o sujeito ainda mais independente, único, totalmente centrado, unificado, dotados das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consiste em seu núcleo interior.

O segundo tipo é conhecido como “sujeito sociológico”, totalmente diferente do primeiro, tendo em vista que o “eu” não se considera o centro de tudo, mas sua formação depende da relação entre ele e a sociedade, por meio de diálogos, costumes, crenças e convívio com o corpo social (HALL, 2014). Além disso, é possível se relacionar com o meio cultural em que se encontra inserido, assumindo assim, uma dada postura para cada situação, adquirindo práticas ainda não vivenciadas:

*A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (...) Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2014, p.11).*

Com isto, percebe-se que tal concepção também dialoga com os estudos da psicologia da educação, quando apresenta outra instância, a do *ego*. Nela, segundo Cunha (2008, p. 12), “é possível conviver segundo regras socialmente aceitas, sofrer as pressões imediatas do meio e executar ações destinadas a equilibrar o convívio da pessoa com os que a cercam.” Partindo dessa assertiva, torna-se nítida a compreensão do processo pelo qual passa o sujeito, desde seus conflitos interiores até suas conquistas, a partir do instante que começa a se relacionar e a adquirir aspectos exteriores que contribuirão para sua real formação. Por meio disto, o do tipo sociológico tem a possibilidade de inserção em uma diversidade de experiências, já que vive em reciprocidade com o meio cultural no qual se encontra, permitindo ser modificado e composto, não por uma, mas por várias identidades (HALL, 2014).

E como consequência dos sujeitos do iluminismo e o sociológico, surge o terceiro tipo, o “pós-moderno”, fruto do processo flexível e transitório daquele que se modifica em razão dos diferentes lugares e situações em que se encontra, procurando atender todas as exigências impostas pelo meio social.

Para Hall (2014, p.11), esse “sujeito está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nesse processo, o pós-moderno surge multifacetado, marcado por múltiplas e diferentes identidades, com um caráter móvel, em contínua transformação com as formas com que é representado. O sujeito permanece o mesmo, porém, o lugar em que ele se encontra exige uma postura que se enquadre ao momento proposto, pois, de acordo com o autor, “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais, havendo sempre diferentes ‘identidades’ para diferentes ocasiões” (p.11). Logo, o indivíduo é diferentemente situado, em dados momentos e lugares, em conformidade com os diversos papéis sociais que está exercendo.

Corroborando com essa terceira concepção, Hoff (2008, p.122) menciona a expressão “camaleônica identidade”, que representa, resumidamente, o sujeito que tem habilidade de mudar suas atitudes, habituando-se a determinadas situações que requerem uma postura diferenciada. Para a autora (2008), as identidades são:

Fragmentadas, fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicas. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL 2000, p. 108 – *apud* HOFF, 2008, p.64).

Em alusão a esta afirmação, pode-se perceber a aproximação desse terceiro tipo ao *superego*, terceira instância psíquica dos estudos de Freud. Nela, todas as informações passam a ser internalizadas através do depósito das normas e dos princípios morais do grupo social a que o indivíduo se vincula (CUNHA, 2008, p.12), a fim de que, posteriormente, o sujeito tenha autonomia para fazer suas escolhas marcadas pela transparência de identidade, relacionando um e outro ou pondo-se em oposição, como sugere Hoff (2008, p.59).

Ainda em relação à identidade, Kleiman (1995), amparada no estudo do letramento, aborda o termo em discussão a partir das relações estabelecidas entre identidade e poder, havendo uma troca de conhecimento entre os agentes envolvidos. Segundo a autora (1998, p.28), as identidades vão sendo formadas nesse contexto “não como uma condição permanente, mas como uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo configuradas na interação”.

Com base nas ideias apresentadas até o momento, pode-se constatar um nível de relação entre os sujeitos sociológico e pós-moderno: esse último já possui em si várias formas de mudança e de adaptação que foram adquiridas através do processo pelo qual passou o primeiro. Por isso, para o pós-moderno, as experiências múltiplas, adquiridas no meio social, passam a fazer parte da sua vida, portanto, o sujeito fragmentado conseguiu maiores possibilidades de convívio e de relação.

## **1.2 O estágio supervisionado e a formação do professor**

Criar oportunidades estratégicas que contribuam para o processo inicial da formação do professor é praticamente um senso comum, mas pensar o estágio “como campo de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61), um lugar propício à construção da identidade do professor, ainda é pouco considerado, pelo fato de essas disciplinas oferecerem um tempo não satisfatório, podendo prejudicar ou não ser suficiente para a formação da identidade docente dos alunos estagiários.

Nessa vertente, os cursos de licenciatura oferecem disciplinas de estágio supervisionado (ES) no intuito de colocar os estudantes de graduação em contato com a sala de aula, tendo em vista a necessidade de contato físico do docente em formação com os discentes da educação básica. Desse modo, esse fator contribui também para um recíproco compartilhamento de experiência, além da formação do caráter profissional, pois o futuro profissional passa por algumas fases que, de fato, são conflituosas. Como asseguram Pimenta

e Lima (2011, p.45), só o estágio, a princípio, irá proporcionar ao licenciando uma aproximação com a realidade e, com isso, o estagiário passará a adentrar em um universo que talvez não tenha sido do seu conhecimento. Acerca desse aspecto, essas autoras asseveram que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam-no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação de realidade, para analisa-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2011, p.45).

Consoante aos autores mencionados, observa-se a fundamental importância de todos os participantes envolvidos contribuirão literalmente para uma formação eficaz, pois professores, alunos e supervisores formam um conjunto de integrantes que possibilitam um elo entre teoria e prática. Em virtude disto, Kleiman (2012) aborda uma forte definição sobre o espaço no ES:

O estágio, entendido como espaço de interação, de letramento e de pesquisa, é um espaço muito fértil, relativamente novo no cenário nacional que permite, como nenhum outro espaço no curso de formação, observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas (KLEIMAN, 2012, p.11).

A figura abaixo, elaborada em conformidade com a citação anterior, pretende mostrar os três fatores fundamentais no processo pelos quais os estagiários estarão sujeitos a passarem:

**Figura 01: Fatores fundamentais no processo do estágio**



**Fonte:** elaboração própria, inspirada em Kleiman (2012)

Para explicar essa ideia processual entre os três fatores, Reichmann (2015, p.108) destaca que, no que concerne à **interação**, é considerada como “um espaço híbrido, que envolve, ao mesmo tempo, a esfera acadêmica e a profissional pelas quais o estagiário transita.” É o momento em que o estagiário fornece aproximação entre teoria e prática, sob acompanhamento do professor supervisor, construindo “significados, posicionando-se em relação a situações descritas” (p. 31).

Rodrigues (2011) afirma que a interação entre professor-supervisor e licenciando permite examinar como está acontecendo o processo de aquisição de conhecimentos pelos aprendizes em formação, proporcionando também estratégias para reconhecimento das dificuldades apresentadas. Além disso, Rodrigues (2011) destaca a necessidade de haver “interação entre o assunto, o professor e o aluno, levando-o a ser sujeito da própria aprendizagem” (p.204), até porque esse também é um fator recorrente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ao assegurarem que:

Os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (BRASIL, 1997, p.61)

Dito isso, compreende-se a importância da interação no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que eles passam a construir significados através da interação na sala de aula, baseados no contexto sociocultural. É válido ressaltar que a interação não deve ser focada apenas na relação professor *versus* aluno, mas também entre os colegas, pois é importante levar em conta a coletividade na sala de aula. No entanto, é papel do professor mediar às situações que levam o aluno a evoluir na aquisição do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, e inspiradas na visão sociointeracionista, Celani (1998) e Reichmann, (2015) abordam a interação como condição fundamental para a “transdisciplinaridade”, ao priorizar a língua como um meio de relação social, com a presença de alguns sujeitos (o que fala ou escreve, o que ouve ou que lê), as suas especificidades culturais, o contexto da produção e a recepção dos textos.

Nesse contexto, os PCN’s (1997) salientam que o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula deve abordar propostas voltadas à interação, objetivando sempre despertar o progresso dos alunos, na busca de trocas de conhecimentos, na melhoria da aprendizagem, de forma que

possibilite interação tanto para além da sala de aula, como para avaliar a aplicabilidade e retorno das aulas.

Já no que se refere ao **letramento**, Kleiman (2012) argumenta que, apesar de ainda não estar dicionarizado, em 1995, houve uma vasta variação nos tipos de estudos em que o enquadra. Nesta mesma publicação, Kleiman (1995) define-o como um conjunto de práticas sociais, que utilizam a escrita como um sistema simbólico ou tecnológico em contextos que levam a objetos específicos. Como existe hoje uma pluralidade de práticas e usos voltados ao letramento, Kleiman (1995) defende a diversidade na forma escrita de cada indivíduo de diferentes meios sociais, sobretudo, na academia.

Assim, embora os “Estudos do Letramento defendam uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 409), é de suma importância destacar que esse fenômeno não deve ser compreendido apenas como restrito à leitura e à escrita, mas sim, relacionado a práticas e eventos construídas ao longo da vida diária, independentemente do lugar em que o sujeito possa estar.

Conforme exposto, em se tratando de lugar para formação do letramento, Reichmann (2015), corroborando os estudos de Kleiman, afirma que a “concepção de estágio está atrelada à perspectiva dos Estudos de Letramento, que compreende os usos da língua escrita como práticas sociais situadas, permeadas por relações de poder e de identidade” (p.17), e, por isso, o estágio se configura como lugar privilegiado para eventos de letramento acadêmico-profissional, tendo em vista a grande demanda de possibilidades de aquisição do letramento após o contato fornecido por meio de estágio.

E, quanto à concepção de estágio como fonte de **pesquisa**, autores como Pimenta e Lima (2011) enfatizam que tal tendência advém desde 1990, após alguns questionamentos referentes ao campo da didática e da formação de professores, a não dissociar teoria e prática. Essas autoras (2011, p.46) ainda ressaltam que tal valorização se deu pelo fato de, primeiramente, ter o professor “como intelectual em processo de formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (p. 47).

Em relação a isso, entende-se que o ES é muito adequado ao campo de pesquisa, pois é a partir dele que o estagiário poderá refletir sobre sua conduta, como acrescenta Sampaio (2015, p.28), quando “vê o pesquisador como alguém que se coloca, argumenta a favor de uma posição própria, se envolve, é autor”. Tal abordagem enfatiza com propriedade a valorização ofertada ao sujeito que vive e possibilita reflexões em torno de seu cotidiano, experiência, transtornos e qualificação profissional, pois, no que tange ao estudo do próprio

conhecimento, o autor em destaque, salienta que “O conhecimento produzido por quem pesquisa é sempre autobiográfico e essa característica deve ser assumida e explicitada” (p. 28).

Ainda sobre pesquisa, Sampaio (2015) exemplifica que essa prática também pode exigir que o pesquisador seja “hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (p.49), já que se trata de um trabalho que, para ser executado, depende e independe da participação de outras pessoas envolvidas. Em outras palavras, leva em consideração que, primeiramente, cabe ao próprio pesquisador entender a finalidade da pesquisa, como e o quê vai pesquisar, além de poder ser ele o próprio objeto de pesquisa. Essa ideia também é contemplada por Rodrigues (2011, p.24), ao destacar que “a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”.

Assim, pode-se considerar o ES como uma proposta que oferece dimensões de pesquisa, interação e letramento, que contribuem, tanto para formação docente, quanto para reflexão e autoavaliação do estagiário, na busca por suprir as lacunas deixadas, não só do ponto de vista teórico, como também prático, no que concerne à escrita acadêmica, intitulada por Kleiman (2014) de letramento acadêmico-profissional.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 O tipo de pesquisa**

O referido artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, consolidada como abordagem tipológica (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70), uma vez que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, nesse caso, permite-se que hajam diversas formas de interpretação dos estudos voltados a este cunho. Para Demo (2009), este tipo de pesquisa faz jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, mesmo que a busca de depoimentos, por exemplo, possam tornar-se dados relevantes. Tendo como foco o estudo de dados particulares, por meio de experiência sensível, o método adotado a esta pesquisa é o indutivo, espelhando-se em Andrade (2007), ao se tratar do uso de dados particulares propostos por uma experiência.

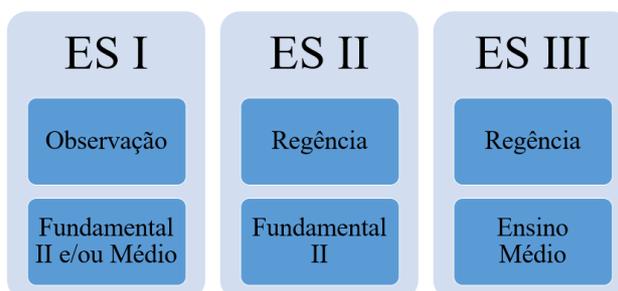
Com relação ao meio em que ocorre este tipo de pesquisa, Demo (2009) salienta que “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (p.70). Este é um fator que a difere do tipo quantitativa, pois, como já mencionado

anteriormente, não há necessidade de usar dados estatísticos para comprovação dos fatos, e sim, uma abordagem teórica que ofereça suporte ao que foi averiguado pelo pesquisador, destaca Prodanov e Freitas (2013).

## 2.2 O contexto de pesquisa

O contexto da presente pesquisa foi desenvolvido a partir das disciplinas de ES, dos cursos de licenciaturas, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No Art. 47, do regimento da graduação dessa instituição, o estágio é caracterizado como “Componente Curricular que objetiva ao aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulação entre teoria e prática”, o mesmo deve ter acompanhamento dos supervisores desde o início da execução das atividades nas escolas e, para cada etapa, há uma exigência e subdivisão das turmas em que se devem acontecer a execução dos estágios, como mostra a figura a seguir:

**Figura 02:** ES nas licenciaturas, na UEPB



**Fonte:** elaboração própria

Detalhando essa abordagem, observa-se que os alunos da UEPB, no que se referem às licenciaturas, precisam cursar o ES I, que é de observação. Nele, alguns supervisores sugerem que seus alunos procurem observar a ministração de aulas no Fundamental II e no Médio, enquanto outros optam pelo acompanhamento e observação de apenas um dos dois níveis. No ES II, é imprescindível que os estagiários elaborem e ministrem aulas no fundamental II, enquanto que no ES III, adentram em turmas de Ensino Médio, por apresentarem uma porcentagem considerável de maturidade em relação ao domínio de conteúdos e postura docente.

Devido à quantidade de alunos por turmas e a (in)disponibilidade de escolas públicas para esse fim, está sendo uma realidade nas universidades do país que o ES seja realizado em

duplas. Particularmente, o do curso de Letras da UEPB, é permitido cursar o III, por exemplo, sem ter passado pelo II, realidade que condiz com a da estagiária, autora dessa pesquisa, motivo que impulsionou a produção do relato, pois a estagiária não conseguiu cursar o estágio supervisionado II devido, tanto à incompatibilidade de horários entre as aulas da universidade com a da escola, como a indisponibilidade de turmas nas instituições de ensino básico.

### 2.3 O instrumento da pesquisa

O instrumento que proporcionou a coleta de dados desta pesquisa foi um relato de experiência, destacado por Guedes-Pinto (2010) como uma relevante importância de registros, que permite que o sujeito narre sobre si e se debruce sobre sua conduta ainda em formação, o que faz com que, automaticamente, ele passe a ser inserido no contexto de letramento do ensino superior. Assim, Signorini (2006) expande com êxito a grande importância dessa prática, uma vez que estabelece duas funções basilares como motivos que levam a sua elaboração/construção:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através da elaboração do 'relato reflexivo', são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho. (SIGNORINI 2006, p.55).

O relato tido como objeto de análise foi escrito pela própria pesquisadora (inspirado na pesquisa de doutorado de Mazzillo, 2006), por isto encontra-se redigido em 1ª pessoa do singular. O propósito que levou a essa iniciativa, deu-se pelo fato de a professora em formação ter cursado o estágio III antes do II, como já mencionado. Pensando nisso, a estagiária, por já ter uma prática de escrita com diários reflexivos no ES III, decidiu registrar esses novos fatos em 2016.2, através de um relato, entregue a então supervisora do ES III. Assim, entendeu que este instrumento seria essencial para um campo de pesquisa, decidindo que seria o dado de análise do Trabalho de Conclusão de Curso (como pode ser visto em apêndice A). Acredita-se que o gênero que deu origem a esta pesquisa encontra-se permeado por características da identidade dos sujeitos, assim como vestígios do ciclo do estágio, os quais serão analisados em alguns fragmentos do *corpus*, como apresentado a seguir.

## 3. DISCUSSÃO E ANÁLISE

Neste tópico, estarão contidos alguns fragmentos do relato, nos quais será possível identificar vestígios de formação inicial da identidade do sujeito em construção, com base em dois dos três tipos apresentados em Hall (2014), o sujeito sociológico e o pós-moderno. Em cada uma destas categorias, também serão abordados os fatores essenciais que envolvem o estágio como interação, letramento e pesquisa, destacado por Kleiman (2012).

### 3.1 O sujeito sociológico

O sujeito sociológico possui uma capacidade que visa primeiro se relacionar com o meio cultural ou outro contexto, a fim de que se obtenham conhecimentos de práticas ainda não vivenciadas. Esta categoria abordará o sujeito como sociológico, entendendo que para aquisição de experiências, ele se disponibiliza a se relacionar com vários sujeitos, de modo que possa compartilhar conhecimentos por meio do diálogo e relação, totalmente dependente do convívio com outras pessoas.

A iniciativa de registrar o processo pelo qual a aluna estagiária passou soa como ponto de autorreflexão e uma forma de amadurecimento, voltada a sua postura como docente. Os exemplos iniciais serão detalhados sobre a reflexão da experiência na turma de ES III, como descrito no exemplo (01) que segue:

#### Exemplo 01:

...Sei que **há uma hierarquia a ser obedecida com relação às etapas dos estágios, por exemplo, primeiro, vem o estágio I (observação), depois vem o II, que é voltado à vivência no fundamental, e o III, que é no Ensino Médio.** Porém, eu, minha dupla e outra dupla, por falta de horários nas escolas, que atendessem a exigência da universidade, bem como a de ter duas duplas por escola, acabamos sem realizar o estágio II nessa ordem... **Isso foi horrível,** vimos nossas amigas em ação, produzindo, enquanto nós fomos obrigadas a desistir, pois não havia mais tempo para pôr este estágio em prática, perseveramos **sendo assim, no semestre posterior, enfrentamos um desafio maior: ministrar aulas de língua e literatura em duas turmas de ensino médio, sem ter vivenciado a experiência do fundamental! Para suprir as dificuldades do estágio III,** e conseguimos concluir esta etapa com êxito, tanto entre o professor titular da turma e os alunos, quanto nós, estagiárias e nossas supervisoras.

No exemplo (01), em específico no fragmento [**sendo assim, no semestre posterior, enfrentamos um desafio maior: ministrar aulas de língua e literatura em duas turmas de ensino médio, sem ter vivenciado a experiência do fundamental! Para suprir as dificuldades do estágio III**], pode-se constatar o surgimento do sujeito sociológico, já que

tanto a estagiária como as outras duplas tiveram que aceitar às regras impostas, após terem sofrido pressões para execução das atividades que requeriam equilíbrio. Assim, os conflitos interiores sofridos, como em **[Isso foi horrível]** e **[fomos obrigadas a desistir]**, leva-se à compreensão do caminho percorrido para aquisição da identidade desse tipo de sujeito, pois, ao priorizar o *ego* (CUNHA, 2008), interioriza estratégias para entender e conviver com o que estava acontecendo.

Do ponto de vista do letramento acadêmico, ao ler-se o exemplo (01), a princípio, percebe-se o quanto esta aluna desejava ingressar na disciplina de ES II, pois, para ela, o correto seria seguir a ordem canônica, já que **[há uma hierarquia a ser obedecida com relação às etapas dos estágios, por exemplo, primeiro, vem o estágio I (observação), depois vem o II, que é voltado à vivência no fundamental, e o III, que é no Ensino Médio]**, o que não aconteceu **[por falta de horários nas escolas ...acabamos sem realizar o estágio II nessa ordem]**. Com isso, é vista a inviabilidade da pequena oferta de turmas para a demanda de estagiários na escola, o que resultou na reprovação da aluna e as demais que ela menciona.

Esse exemplo também aborda alguns vestígios do estágio como campo de pesquisa, uma vez que foi daí que surgiu a necessidade de investigar o que acontece nesse processo, com as particularidades que cada etapa exigia.

Essa não manutenção da hierarquia em relação aos estágios resultou em certo desespero para o sujeito em construção, a destacar que:

#### Exemplo 02:

**A maior dificuldade foi ter que elaborar uma SD para Literatura e outra para Língua, eu não sabia nem por onde começar!... até que as professoras<sup>5</sup> solicitaram a elaboração de um questionário para os alunos da escola, pois, antes de começarmos a produzir a SD,** iríamos ter um primeiro contato com eles, observando-os, para só depois aplicarmos esse questionário.

A partir do exemplo (02), é possível atestar que a identidade começa a entrar em processo de construção, uma vez que o sujeito se mostra inexperiente e totalmente inseguro ao descrever que a **[maior dificuldade foi ter que elaborar uma SD para Literatura e outra para Língua, eu não sabia nem por onde começar]**. Essa falta de experiência relatada, na verdade, pode estar atrelada ao fato de não haver conhecimentos e/ou letramento por parte da estagiária no que se refere à elaboração de propostas de aulas, o que ela nomeia de SD,

---

<sup>5</sup> Lembrando que o estágio III era dividido em língua e em literatura, por isso, uma professora para cada área.

referindo-se ao que autores com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) intitulam por sequências didáticas. Por meio disto, mais uma vez, faz-se imprescindível concordar com o que Kleiman (1995) posiciona-se sobre a relevância de considerar o ES como um meio propício ao letramento acadêmico-profissional.

Com base nos exemplos mencionados, observa-se que passa a ser iniciado na aluna estagiária a construção da identidade de um sujeito sociológico e, nesse momento, a instância predominante está sendo o *ego*. Notifica-se também que o sujeito, no exemplo (02), mostrou-se inexperiente, mas, após aceitar viver sob regras aparentemente impostas pelas disciplinas de ES (como a elaboração de sequência didática e a aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula), relata inicialmente a conquista após ter conseguido aceitar o que estava destinado, para só então poder reconhecer quais métodos seriam utilizados na perspectiva de alcançar os objetivos estabelecidos para o ES III.

O exemplo (02) ainda permite constatar a necessidade de o sujeito reconhecer o ES como campo de pesquisa, ao destacar o que considerou uma solução, um caminho que possibilitou a elaboração da sequência didática [**até que as professoras (do ES III) solicitaram a elaboração de um questionário para os alunos da escola, pois, antes de começarmos a produzir a SD**]. Logo, a relação causada pelas pressões, dificuldades, conquistas e início do processo que a levaria ao letramento só foi possível por meio da pesquisa, destacando mais uma vez que o ES permite uma ponte entre teoria e prática.

Dando continuidade, agora por meio do exemplo (03), será abordado o resultado alcançado através da obtenção de experiências vivenciadas e adquiridas pelo sujeito sociológico, conforme pode ser observado:

#### Exemplo 03:

**Digo e afirmo, essa estratégia foi formidável para nossa inserção nessas turmas,** até mesmo porque percebemos o quanto eles eram conectados ao celular na hora da aula. **Com a aplicação do questionário, surgiu a temática “Geração conectada”, que rendeu muito aprendizado, bem como a produção da escrita e reescrita do gênero “Carta do leitor”**, ideia proposta pela professora de língua, já que eles, no questionário, pediram para trabalharmos com argumentação.

Retomando os estudos realizados pela psicologia da educação, tem-se um fragmento que fomenta a questão do *ego* [**Digo e afirmo, essa estratégia foi formidável para nossa inserção nessas turmas**], devido à afirmação de um comportamento que possibilitou a capacidade de absorver uma identidade que só se revelou após a experiência de aplicar o questionário nas turmas de ensino médio.

Ainda com base no exemplo (03), por meio de um olhar voltado ao fragmento [**Com a aplicação do questionário, surgiu a temática “Geração conectada”, que rendeu muito aprendizado, bem como a produção da escrita e reescrita do gênero “Carta do leitor”**], no âmbito do ES III, vê-se que houve aquisição positiva nos resultados, consequência da interação total entre a dupla de estagiárias, alunos da escola e professora supervisora da universidade, em face de uma temática que despertou o interesse por escrita no alunado: “Geração Conectada”<sup>6</sup>.

É importante destacar a parcela de contribuição que a sala de aula passou a proporcionar para o sujeito sociológico que estava em construção, resultando em uma segurança, após o contato com os demais envolvidos. Isso pode ser correlacionado ao que propõem Pimenta e Lima (2011), o estágio é o melhor espaço de conhecimento compartilhado, indispensável ao processo de ensinar e de aprender. Para corroborar com a afirmação acima, faz-se indispensável à leitura do exemplo (04):

Exemplo 04:

**Não só eles, mas, nós, em específico eu**, no final de cada aula, refletia o quanto poderia ter sido melhor, onde eu deveria ter melhorado mais, contribuído mais... enfim, **percebi que um certo grau de maturidade em relação às aulas estava sendo formada dentro de mim**, a partir desses questionamentos interiores ou até mesmo os que eram explanados pelas supervisoras.<sup>7</sup>

No que segue sobre o exemplo (04), nota-se que o grau de letramento acadêmico ultrapassou o que antes poderia até ser o letramento escolar, diferenciadas por Kleiman (2012), ao enfatizar o conhecimento prévio que se tem sobre as práticas letradas acadêmicas, bem como as do contexto escolar, ao considerar que [**percebi que um certo grau de maturidade em relação às aulas estava sendo formada dentro de mim**]. Disso resulta que a experiência ao ministrar às aulas permitiu, mais uma vez, reconhecer que as características relacionadas ao *ego* passassem a ser fortemente centradas na identidade sociológica, como a capacidade de se autoavaliar. Aliás, essa autorreflexão das aulas parece ser recorrente no relato da estagiária, revelando sua preocupação, não só em cumprir sua posição social no

---

<sup>4</sup> Essa temática trata-se da Sequência Didática elaborada após o momento de observação da turma de ES III (pois os eles eram completamente conectados na internet na hora da aula), e também por meio dos apontamentos destacados no questionário respondidos por eles. O objetivo principal dessa temática era desenvolver habilidades de leitura e produção textual no gênero Carta do Leitor, através da reflexão sobre a temática proposta.

estágio, como também de compreender que a experiência vivenciada contribuiu de forma significativa para sua formação profissional.

Acerca disso, é possível ainda retomar a vasta possibilidade de construção, assim como apontado por Hoff (2008), da identidade do sujeito construída por meio relacional, sempre centrada na oposição. Ou seja, é como um elo entre esses sujeitos, perceptível no fragmento [**Não só eles, mas, nós, em específico eu**], os quais se cruzam e permitem que diversas possibilidades de identidades sejam compartilhadas.

Finalizando as reflexões sobre identidade sociológica, passa-se as discussões acerca do sujeito pós-moderno, mesmo que, no processo, perceba-se resquícios do primeiro.

### 3.2 O sujeito pós-moderno

Com base nos próximos exemplos, será analisada a transmutação de uma identidade para outra, através da função exercida pelo sujeito pós-moderno, uma vez que, a partir de toda relação, este passa a ser dotado de capacidade para expandir conhecimentos adquiridos, de modo a compartilhar todo aprendizado. Além disso, será possível destacar a habilidade que este sujeito possui ao entender que precisa se posicionar a qualquer momento que lhe for necessário, por mais variado que seja o ambiente, com tudo, ele precisará entender e se modificar conforme os devidos fins do contexto em que está inserido.

Os exemplos detalhados serão remetidos à experiência na turma de ES II, pois, será a partir daí que poderá ser apontada a transposição do sociológico ao pós-moderno, como ocorre no exemplo (05) abaixo:

#### Exemplo 05:

Como foi difícil **estar em uma turma nova e repleta de alunos “estranhos”** foi mais difícil ainda, lembro-me que ainda pensamos em mudar de turno, **mas essa não seria a solução, daí seguimos em frente.**

A partir desse exemplo, encontra-se a aluna estagiária apropriando-se da identidade de sujeito pós-moderno, devido ao fato de este sujeito ter se tornado fragmentado, por estar em outra turma, em outro ambiente e isso ter causado uma vontade inicial em desistir. Ainda que o sujeito seja o mesmo, os comportamentos, ambientes e exigências são outros e nesse novo contexto, novos significados também surgem.

Para fortalecer a ideia de que o sujeito pós-moderno tornou-se fragmentado e composto por mais de uma identidade, tem-se um exemplo que representa resquícios do sujeito sociológico, constatado quando ela expõe a dificuldade em [**estar em uma turma**

**nova e repleta de alunos “estranhos”].** Além disso, mesmo diante da dificuldade na qual a aluna estagiária estivesse pensando em desistir, ela optou por **[seguir(r)mos em frente]**, referindo-se a cursar ES II, revelando certa transmutação para a identidade pós-moderna.

Com a leitura do exemplo (05), parece que a questão do letramento surge um pouco diferenciada dos exemplos até então discutidos, não só pelo fato de a aluna estagiária estar em uma nova turma de estagiários (no ES II), mas por ter outra supervisora, uma diferente proposta de ensino, uma escola de nível fundamental, uma temática inédita e uma segunda abordagem metodológica, mantendo apenas a mesma parceira com quem fez dupla no ES III.

A identidade de sujeito pós-moderno agora passa a fazer parte de sua nova postura, pois ela opta por se reerguer, percebendo que a solução seria seguir adiante, como descreve **[mas essa não seria a solução, daí seguimos em frente].**

Com isso, o exemplo (06) fornece um grande avanço e superação quanto às atividades e posturas adequadas ao estágio anterior:

#### Exemplo 06:

**Mas, em especial, quero falar da minha contribuição nessa sala de aula, tendo em vista que nossas aulas eram aprovadas com sucesso, e a cada aula apresentada, nós ganhávamos prestígio da turma, e logo em seguida, comecei a auxiliá-los nas produções, indicando textos, lendo, fornecendo dinâmicas etc.**

Apropriando-se do exemplo (06), tem-se, agora, um sujeito que se mostra mais experiente **[quero falar da minha contribuição nessa sala de aula]**, mais maduro **[tendo em vista que nossas aulas eram aprovadas com sucesso]**, bem diferente do início do ES III, quando era mais resistente e inexperiente.

Nos trechos em destaque, vê-se que a aluna estagiária fez, do erro anterior, seu acerto, da dificuldade, um aprendizado, da experiência vivenciada no ES III, um aprendizado para o ES II, e isso não restringiu apenas para ela e sua dupla, mas difundiu aos demais colegas estagiários **[a cada aula apresentada, nós ganhávamos prestígio da turma, e logo em seguida, comecei a auxiliá-los nas produções, indicando dinâmicas etc].**

É nesse contexto que a camaleônica identidade, exemplificada metaforicamente por Hoff (2008), atesta que este sujeito, agora pós-moderno, dispõem de uma capacidade incomparável ao conseguir adequar-se a uma nova turma, sem apresentar as mesmas dificuldades de antes. A estagiária passa a transmitir segurança, visando ajudar aos demais colegas, de forma segura, experiente e eficaz, tendo em vista sua capacidade de se adequar a qualquer momento que lhe for proposto.

Diante disso, é de extrema importância destacar que o exemplo (06), além de trazer o sujeito como pós-moderno, pode-se notificar que a interação foi o fator que possibilitou a aquisição de experiência, pois, à medida que permitiu que a aluna estagiária auxiliasse a turma [**e logo em seguida, comecei a auxiliá-los nas produções**], encontra-se totalmente envolta a fatores da interação, proporcionados pelo estágio.

Para reforçar ainda mais essa transição entre sujeitos, no exemplo posterior, (07), encontra-se o resultado fornecido por tantas experiências sofridas e compartilhadas, mas que só assim a aluna estagiária realmente adquiriu a identidade pós-moderna:

Exemplo 07:

**[Em relação à ministração das aulas, percebi sim, o quanto estávamos mais firmes dessa vez, mesmo sabendo que a professora supervisora estaria em sala, na escola, nos observando, tivemos mais segurança, certeza de domínio de conteúdo, claro que não foi cem por cento, mas foi uma porcentagem considerável.]**

Esse exemplo (07) dá autonomia para se perceber a capacidade da aluna em correlacionar, confrontar, comparar e refletir sobre as práticas desenvolvidas em ambos os estágios, ao analisar que ela fez de sua experiência anterior um objeto de reflexão e comparação da experiência vivida posteriormente, quando salienta [**Em relação à ministração das aulas, percebi sim, o quanto estávamos mais firmes dessa vez**], e é como consequência de todo percurso que esse sujeito agora se encontra tomado pelo letramento.

Diante desse exposto, pode-se declarar que este sujeito pós-moderno, além de apresentar uma identidade adaptada a cada contexto, como argumenta Kleiman (2012), ele sugere fazer uma análise a partir de sua própria experiência [**tivemos mais segurança, certeza de domínio de conteúdo, claro que não foi cem por cento, mas foi uma porcentagem considerável**], ou seja, faz de sua atuação, seu campo de pesquisa.

Quanto à pesquisa, vimos que Boaventura Santos (2002) afirma perceber no pesquisador alguém que tem a capacidade de se colocar, fornecendo argumentos que estão ligados a interesses próprios, pois busca se envolver, o que o torna autor da própria pesquisa. Essa assertiva também possibilita a compreensão de que, nesse momento, a instância predominante passa a ser o *superego*, tendo em vista que as informações foram arquivadas e, no momento da escrita do relato, foram expostas, até que se chegou à autonomia em construção.

Devido ao fato de o sujeito em análise falar sobre si, exemplificando-se sobre como adaptou-se do procedimento vivenciado, o exemplo (07) é um dos mais representativos para o que propõe Hoff (2008), ao nomear de movimento de autonarração. Isso direciona à fluidez

e/ou à diversidade de formas que pode assumir uma identidade, por isso ser comparada a um camaleão com suas múltiplas faces. Para corroborar com essa metamorfose, tem-se o exemplo (08), em que, depois de passar por tantas transformações, é culminada de vez a identidade pós-moderna na aluna estagiária:

#### Exemplo 08:

**Esta experiência me fez refletir sobre a minha postura como docente**, pois vi o quanto devemos lutar contra os obstáculos que nos é lançado em meio a esse processo de busca e aprendizado, lutando e vencendo as mais difíceis etapas que surgirem ao longo da caminhada.

O exemplo (08) é a prova central de que a identidade da estagiária amadureceu, tornou-se mais segura, autoavaliativa e determinada, começando a enxergar-se não só como professora [**Esta experiência me fez refletir sobre a minha postura como docente**], mas tendo por papel principal ser cumpridora de seu dever, como uma verdadeira pesquisadora, reconstrutora de sua própria prática. Logo, a identidade identificada no exemplo (08), satisfatoriamente, leva a concretização de que há um nível de transição concernente entre o que foi anteriormente exposto, como o exemplo (01), com o que foi por ora apresentado, a constituição de novas e diferentes identidades, proveniente de um sujeito provido de letramento, que se permite adaptar ao que é preciso, não só para concluir o estágio, como para percebe-se como professor.

Após ter passado por uma gama de fragmentações e enfrentar desafios na busca da identidade docente, o seu *superego* foi mediado pelas internalizações das normas e princípios morais do grupo social que até então a estagiária estava inserida, até que finalmente se emponderou do letramento acadêmico, adquirindo autonomia quanto às práticas vivenciadas, obtendo, por meio das disciplinas de ES, uma nova identidade, com características de interação, pesquisa e letramento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante todo percurso abordado, os dados apresentados apontam para o modo como a aluna estagiária iniciou o processo de formação de sua identidade docente, embora isso seja uma prática constante, durante e após a constituição dessa formação, e isso pode ser exemplificado de diferentes maneiras, porém, é importante reforçar que o estágio supervisionado possibilitou essa formação, a partir do momento em que permitiu o sujeito construir identidades, ao se colocar em contato com a sala de aula.

Após o período de intervenção, foi averiguado que a estagiária, em dois momentos do ES, conseguiu apropriar-se de dois dos três tipos de sujeitos identitários, expostos na teoria: um, restrito ao ES III e, outro, ao II, embora a marca de sujeito sociológico ainda tenha aparecido no início da análise do pós-moderno, fruto do fato de que o estágio é um ambiente que oferece uma ponte entre teoria e prática, cujas identidades podem ser geradas também em razão de o estágio ser um campo atuação em que é possível realizar pesquisa, letramento e interação.

Voltando-se especificamente à categoria do sujeito sociológico, observou-se que o fator de estágio como possibilidade de desenvolver práticas letradas foi mais recorrente, mas que também a interação e a pesquisa foram bem questionadas mediante o que a instância *ego* permitia ser revelado. Já na categoria da identidade do sujeito pós-moderno, esses fatores foram disseminados separadamente, porém, o *superego* passou a ser a instância predominante.

Contrariando a hipótese desse estudo, é preciso reconhecer que, mesmo a estagiária não tendo cursado ES II e, em seguida, o III, isso não prejudicou a construção de sua identidade como docente, pelo contrário, cooperou de forma significativa para uma melhor reflexão de sua prática docente, ou melhor, para a formação de sua identidade docente como um sujeito autônomo.

Da mesma forma, o fato de estagiária ser a autora do relato analisado, no intuito de autoavaliar suas ações, revela que o professor, mais do que nunca, deve ser pesquisador de sua própria prática, servindo de exemplo, não só para os que estão em formação inicial, como também para aqueles que já têm anos de experiência na docência, desde que todos aceitem o desafio do falar de si e sobre si, num gênero autobiográfico, como o relato, permitindo refletir sobre sua atuação e seu desempenho no cotidiano do trabalho do professor.

## **THE STAGE SUPERVISED AS A SPACE FOR THE IDENTITY CONSTRUCTION OF THE SUBJECT PROFESSOR: A LOOK AT OURSELVES**

### **ABSTRACT**

This study is based on analyzing how the teacher training process occurred and the beginning of the construction of its teaching identity, mediated by experiences experienced in the curricular components of the supervised stage (ES), with a particularity: the subject in training attended ES III before ES II. In this research context, located in the field of Applied Linguistics (CAVALCANTI, 1986), the research under discussion has the general purpose of analyzing the identity constitution of a trainee by producing an experience report (GUEDES-PINTO, 2010) in ES-III and II, in the Course of Portuguese Letters, of the State University of Paraíba / Campus I. More specifically, we intend to

investigate when it assumes itself as a sociological subject and when it positions itself as postmodern (HALL, 2014); and to correlate these identities with the conceptions of stage as a field of research, literacy and interaction (Reichmann, 2015). To support this proposal, the contribution of authors such as: Hall (2014), to reflect on the identity subject, associated with the educational psychology, of Cunha (2008) and looking at oneself, by Hoff (2008); and Pimenta e Lima (2011) and Kleiman (2012), when discussing about internship. Based on qualitative-interpretative research (PRODANOV; FREITAS, 2013), the analysis of the corpus reveals the identity of a sociological subject, reflecting on its posture in ES III, and later, a postmodern subject, while attending EN II. In general terms, it can be stated that the experience of preparing and delivering the classes in ES III contributed significantly to the autonomy of this trainee, since, when attending ES II, she had more maturity and determination in the face of the difficulties encountered, since his previous experience was instrumental in building his teaching identity.

**Keywords:** Experience report. Identity subject. Supervised internship. Identity subject.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 61f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas – SP, v. 7, p. 5-12, 1986.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Freud Psicanálise e educação. **Psicologia da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 11-12.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas – RS, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (2010). “**Uso de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento**”. In: SERRANI, Silvana (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente. Uma homenagem a Angela Kleiman*. Vinhedo, Editora Horizonte, p.129-142.

HALL, Stuart. Identidade em questão. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, p. 09 - 16.

HOFF, Beatriz Maria. Da identidade à (des)construção da subjetividade. O falar de si: um olhar outro na/da formação. In.: **Escrita de si e identidade: o sujeito- professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 59 - 119.

KLEIMAN, Angela.B. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 1995, p. 280.

\_\_\_\_\_. “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional”. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 267-302.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In.: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. “Apresentação”. In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.9-11.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/13900/1/Tania%20Mazzillo.pdf> Acesso em: 15.11.2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / 2. ed.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REICHAMANN, C. L.. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas sobre narrativas docentes e identidades. In.: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 69-85.

\_\_\_\_\_, Carla L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, M. A. N.. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatório de estágio**. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Caminhos que se fazem ao caminhar: diálogos entre teoria e prática em registros de professoras**. Campinas, SP: Mercado das letras. Natal, RN: (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2005, p. 28.

SIGNORINI, I.. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: \_\_\_\_\_. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

## APÊNDICE A – O RELATO REFLEXIVO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES-DLA  
ALUNA: ANA DANIELE FÉLIX DA SILVA

**O presente relato contém as experiências vivenciadas em sala de aula a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, solicitados pela Universidade Estadual da Paraíba.**

Campina Grande- Setembro 2017

Gostaria de registrar um fato interessante que aconteceu comigo, fato este que me fez despertar e entender que podemos superar toda e qualquer situação. Irei falar sobre os estágios realizados na universidade e expor os pontos que mais marcaram nesse processo, em que eu e minha dupla, realizamos juntas esta intervenção em sala de aula, nas turmas de Ensino Fundamental e Médio, em escolas da rede pública de Campina Grande.

Sei que há uma hierarquia a ser obedecida com relação às etapas dos estágios, por exemplo, primeiro, vem o estágio I (observação), depois vem o II, que é voltado à vivência no fundamental, e o III, que é no Ensino Médio. Porém, eu, minha dupla e outra dupla, por falta de horários nas escolas, que atendessem a exigência da universidade, bem como a de ter duas duplas por escola, acabamos sem realizar o estágio II nessa ordem. Isso foi horrível, vimos nossas amigas em ação, produzindo, enquanto nós fomos obrigadas a desistir, pois não havia mais tempo para pôr este estágio em prática, sendo assim, no semestre posterior, enfrentamos um desafio maior: ministrar aulas de língua e literatura em duas turmas de ensino médio, sem ter vivenciado a experiência do fundamental! Para suprir as dificuldades do estágio III, perseveramos e conseguimos concluir esta etapa com êxito, tanto entre o professor titular da turma e os alunos, quanto nós, estagiárias e nossas supervisoras.

Para mim, a aceitação das professoras universitárias foi o que mais nos motivou a ter certeza de que queríamos realmente realizar o estágio III, daí, o processo de elaboração de sequência, no início foi novo, novo até demais. A maior dificuldade foi ter que elaborar uma SD para Literatura e outra para Língua, eu não sabia nem por onde começar!... até que as professoras solicitaram a elaboração de um questionário para os alunos da escola, pois, antes de começarmos a produzir a SD, iríamos ter um primeiro contato com eles, observando-os, para só depois aplicarmos esse questionário. Digo e afirmo, essa estratégia foi formidável para

nossa inserção nessas turmas, até mesmo porque percebemos o quanto eles eram conectados ao celular na hora da aula. Com a aplicação do questionário, surgiu a temática “Geração conectada”, que rendeu muito aprendizado, bem como a produção da escrita e reescrita do gênero “Carta do leitor”, ideia proposta pela professora de língua, já que eles, no questionário, pediram para trabalharmos com argumentação.

Mesmo o tempo sendo consideravelmente pouco, a experiência com escrita e reescrita foi incrível, alguns mostraram muitas dificuldades, mas outros, na segunda escrita, melhoraram uma boa porcentagem a mais. Não só eles, mas, nós, em específico eu, no final de cada aula, refletia o quanto poderia ter sido melhor, onde eu deveria ter melhorado mais, contribuído mais... enfim, percebi um certo grau de maturidade em relação às aulas, estava sendo formada dentro de mim, a partir desses questionamentos interiores ou até mesmo os que eram explanados pelas supervisoras.

A partir de todo esse processo, posso declarar que tal fator contribuiu diretamente com uma melhoria, ao ponto de me surpreender completamente, visto que tive menos dificuldades desde a elaboração do plano de atividades à execução das aulas do estágio II, no semestre seguinte.

Depois de ter concluído o estágio III, regressamos novamente ao II, e, nossa! Como foi difícil estar em uma turma nova e repleta de alunos “estranhos” foi mais difícil ainda, lembro-me que ainda pensamos em mudar de turno, mas essa não seria a solução, daí seguimos em frente. No início, foi um pouco complicado, pois estávamos acostumadas com uma metodologia voltada ao médio, porém, depois de ler o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bonjuga, pensamos imediatamente em trabalhar com a temática “Desigualdade racial” e a partir dele inserir diversos gêneros, todos relacionados ao mesmo tema, porém sem nenhuma produção final.

A cada aula a professora supervisora do estágio II pedia para que a gente elaborasse um plano de atividades e apresentasse para a turma, na universidade, a cada aula, esse processo aconteceu com todas as duplas de estágio, e foram momentos de grande aprendizado, pois apresentávamos nossa proposta e éramos questionados sobre aquilo. Mas, em especial, quero falar da minha contribuição nessa sala de aula, tendo em vista que nossas aulas eram aprovadas com sucesso, e a cada aula apresentada, nós ganhávamos prestígio da turma, e logo em seguida, comecei a auxiliá-los nas produções, indicando textos, lendo, fornecendo dinâmicas, etc.

Em relação à ministração das aulas, percebi sim, o quanto estávamos mais firmes dessa

vez, mesmo sabendo que a professora supervisora estaria em sala, na escola, nos observando, tivemos mais segurança, certeza de domínio de conteúdo, claro que não foi cem por cento, mas foi uma porcentagem considerável. Quanto ao retorno dos alunos, percebi que o processo de argumentação utilizado nas turmas do médio, ainda era muito forte nas nossas aulas, e boa parte dos discentes, alunos do 8º ano, apresentaram uma boa aceitação quanto aos conteúdos abordados.

A partir de tudo isso, pude ver o quanto valeu a pena aceitarmos esse desafio, sabendo que através de tudo isso, pudemos questionar, refletir e oferecer propostas que melhorassem significativamente para o processo de formação desses discentes, porque foi a partir disso que passamos a refletir sobre nossa postura, aplicabilidade das aulas e pontos positivos e negativos com mais seriedade e maturidade.

Esta experiência me fez refletir sobre a minha postura como docente, pois vi o quanto devemos lutar contra os obstáculos que nos é lançado em meio a esse processo de busca e aprendizado, lutando e vencendo as mais difíceis etapas que surgirem ao longo da caminhada.

*Ana Daniele F. Silva*