



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO**

LÍVIA DE ARAÚJO GOMES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO
DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

**MONTEIRO/PB
2025**

LÍVIA DE ARAÚJO GOMES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO
DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba/Campus VI, Monteiro/PB, cumprindo os requisitos parciais para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Lins

MONTEIRO/PB
2025

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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.

M386e Gomes, Livia de Araújo.

O estágio supervisionado e a interface entre teoria e prática [manuscrito] : contribuições fundamentais para a formação docente no curso de Letras/Língua portuguesa / Livia de Araújo Gomes. - 2025.

42 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2025.

"Orientação : Prof. Dr. Anderson Lins Rodrigues, Coordenação do Curso de Letras - CCHE".

1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3. Identidade profissional. 4. Ensino de língua portuguesa. I. Título

21. ed. CDD 371.225

LÍVIA DE ARAÚJO GOMES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO
DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba/Campus VI, Monteiro/PB, cumprindo os requisitos parciais para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovada em, 03 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Bruno Alves Pereira** (***.370.214-**), em **11/06/2025 00:16:31** com chave **78ffd084467211f0b4041a7cc27eb1f9**.
- **Adeilson da Silva Tavares** (***.961.874-**), em **11/06/2025 09:00:23** com chave **a7d32f4846bb11f0911c1a7cc27eb1f9**.
- **Anderson Lins Rodrigues** (***.482.324-**), em **10/06/2025 23:04:29** com chave **68841468466811f0a16906adb0a3afce**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 11/06/2025

Código de Autenticação: 297340



AGRADECIMENTOS

Depois de tantos obstáculos enfrentados até concluir minha graduação, chegou, enfim, o tão sonhado momento de escrever estas palavras. Faço isso com o coração leve e profundamente grato por ver esse sonho se tornar realidade.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me abençoar com saúde, força e determinação. Sem Ele, eu não seria nada. Foi pela fé e pela confiança em Seu tempo que consegui seguir adiante, mesmo diante das adversidades.

Aos meus pais, Ivan e Aldicléia, minha eterna gratidão. Desde muito pequena, vocês sempre fizeram o possível – e até o impossível – para que eu estudasse em boas escolas, sempre incentivando meus sonhos e apoiando minha escolha profissional. Apesar de todas as dificuldades no final do ano de 2018, hoje se concretiza o que afirmei ao meu pai: que jamais desistiria da minha graduação e que ele ainda me veria formada. E aqui estou.

Ao meu esposo, Jhony Vinícius, meu parceiro em todas as horas, obrigada por estar ao meu lado desde o início e, especialmente, a partir de 2019, quando assumiu todas as responsabilidades para que juntos pudéssemos construir nossa família. Você me encorajou a não desistir, mesmo diante das renúncias e dos momentos mais frágeis. Sem dúvidas, você e meus pais foram os pilares fundamentais para que eu chegasse até aqui, sempre me estendendo a mão.

Ao grande amor da minha vida, meu filho Henrique: mesmo tão pequeno e ainda sem entender o mundo, foi você o meu maior escudo e a minha maior força. 2019 não foi um ano fácil – com apenas dois meses de vida, você já me ensinava sobre coragem. Precisei deixá-lo aos cuidados do seu pai ou dos seus avós para me deslocar de Sumé à Monteiro para estudar. Não foi fácil, meu filho, mas a mamãe conseguiu, e jamais te deixou em segundo plano, tudo isso também é por você.

Ao meu irmão, Guilherme, que mesmo distante, esteve sempre presente nos momentos mais difíceis, me tirando do sufoco e dizendo que eu era capaz. Receba minha sincera gratidão.

Agradeço imensamente a todos os professores e colegas que conheci na UEPB, com quem aprendi tanto. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Anderson Lins, que, mesmo não tendo sido meu professor ao longo da graduação, teve um papel crucial no encerramento deste ciclo. Sempre foi solícito, cuidadoso e compreensivo. Suas orientações e contribuições foram essenciais para a realização deste trabalho.

Também sou grata aos amigos e familiares que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nessa caminhada. E às professoras e alunos com quem tive a oportunidade de conviver durante os estágios supervisionados — momentos em que aprendi tanto sobre a docência.

Por fim, carrego um valioso aprendizado de toda essa trajetória: tudo acontece no tempo de Deus, e nada é impossível. Muitas vezes queremos algo com urgência, mas Deus nos mostra que há um tempo certo — e um caminho ainda melhor. É nos momentos mais delicados e frágeis que descobrimos nossa força e lutamos pelos nossos sonhos. Quando colocamos Deus em primeiro lugar, tudo é possível.

A todos que fizeram parte dessa jornada, o meu mais sincero agradecimento.

"Os professores só se tornam bons profissionais quando conseguem construir uma prática reflexiva sobre a sua própria prática."

(António Nóvoa)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 METODOLOGIA	14
3 O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LÍNGUA PORTUGUESA?	17
3.1 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado I	19
3.2 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado III	21
3.3 Um breve apanhado sobre a contribuição do Estágio de Observação para o processo de forja da identidade professoral e articulação de saberes no entremeio teórico-prático	24
4 VIVENCIANDO A FORMAÇÃO: O ESTÁGIO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	26
4.1 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado II	28
4.2 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado IV	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS A - FOTOGRAFIAS	40

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A INTERFACE ENTRE TEORIA E PRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

**SUPERVISED INTERNSHIP AND THE INTERFACE BETWEEN THEORY AND
PRACTICE: FUNDAMENTAL CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING IN THE
PORTUGUESE LANGUAGE/LETTERS COURSE**

Livia de Araújo Gomes

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente no curso de Letras/Língua Portuguesa, com ênfase na articulação entre teoria e prática e na construção da identidade profissional da licencianda. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e autoetnográfica, pautada na análise de experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, realizados em escolas do Ensino Fundamental e Médio. A investigação parte da reflexão sobre a prática pedagógica observada e vivida, considerando os desafios enfrentados em sala de aula, a importância da mediação docente e as exigências do ensino de Língua Portuguesa conforme os documentos oficiais, como os PCN (1998) e a BNCC (2018). Os resultados indicam que o estágio é uma etapa formativa essencial, pois permite ao licenciando confrontar os saberes teóricos com as realidades escolares, desenvolver competências didáticas e repensar sua atuação como educador. Conclui-se que o estágio supervisionado, mais do que uma exigência curricular, constitui-se como espaço privilegiado de reflexão, experimentação e transformação, promovendo o amadurecimento pessoal e profissional do futuro professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Identidade Profissional. Ensino de Língua Portuguesa. Teoria e Prática.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of supervised internships to teacher training in the Portuguese Language/Language course, with an emphasis on the articulation between theory and practice and on the construction of the professional identity of the undergraduate student. The research adopts a qualitative and autoethnographic approach, based on the analysis of experiences lived in Supervised Internships I, II, III and IV, carried out in Elementary and High Schools. The investigation starts from the reflection on the observed and lived pedagogical practice, considering the challenges faced in the classroom, the importance of teacher mediation and the requirements of teaching Portuguese according to official documents, such as the PCN (1998) and the BNCC (2018). The results indicate that the internship is an essential formative stage, as it allows the undergraduate student to confront theoretical knowledge with school realities, develop didactic skills and rethink his/her performance as an educator. It is concluded that supervised internship, more than a curricular requirement, constitutes a privileged space for reflection, experimentation and transformation, promoting the personal and professional development of the future teacher.

Keywords: Supervised Internship. Teacher Training. Professional Identity. Portuguese Language Teaching. Theory and Practice.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar o cenário acadêmico, percebemos que o estágio supervisionado é uma das etapas mais importantes na formação dos discentes. É nesse momento que eles têm a oportunidade de observar, interagir e vivenciar diversas experiências relacionadas à sua futura profissão. Durante essa fase, o discente se aproxima tanto da prática quanto da teoria, construindo novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades e ampliando sua compreensão sobre o papel do professor.

Essa etapa formativa possibilita o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, sendo esse um momento importante na formação do licenciando, pois o leva a perceber se fez a escolha profissional correta e se está preparado para assumir tal responsabilidade (Bianchi et al., 2005; Santos Filho, 2010).

Historicamente, o estágio sempre foi identificado como a parte mais prática dos cursos de formação profissional. Muitos alunos que concluem seus cursos, frequentemente, afirmam que “a prática é totalmente diferente da teoria”. No contexto da formação de professores, essa afirmação se mostra pertinente, pois, muitas vezes, o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro docente, nem utiliza a prática como referência para a construção desse embasamento teórico. Dessa forma, fica evidente a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática.

O estágio na formação de professores deve ser uma experiência teórico-prática, pois a teoria é indissociável da prática. Na concepção de Freire, ambas são inseparáveis, constituindo uma práxis autêntica que possibilita a reflexão sobre a ação e promove uma educação voltada para a liberdade. Como destaca Freire (1987, p. 38): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Dessa forma, é essencial que teoria e prática dialoguem e rompam com a concepção tradicional de que o conhecimento está exclusivamente na teoria, distante da experiência prática.

Diante disso, o estágio representa a porta de entrada para a carreira docente, sendo o espaço onde o futuro professor desenvolverá vivências e conhecimentos. Nesse processo, ele poderá analisar e experimentar novos métodos de ensino, compreendendo que os saberes trazidos pelos alunos devem ser considerados no processo de aprendizagem. Além disso, o docente deve estar sempre atento ao aprimoramento de sua postura profissional e à qualidade da interação professor-aluno, garantindo um ambiente que favoreça a construção do conhecimento.

O estágio na formação docente é crucial para a profissionalização do futuro professor. Durante as modalidades de observação e regência, os estagiários vivenciam novas experiências, conhecem a realidade dos alunos, compreendem suas dificuldades e acompanham suas superações no processo ensino-aprendizagem. Espera-se, portanto, que o estagiário desenvolva uma postura reflexiva e humana diante das práticas observadas, tornando-se um profissional preparado para se adaptar aos desafios da docência. Assim, é no estágio que a identidade docente começa a ser consolidada.

Para Pimenta (1996), a identidade docente se constrói a partir do significado que cada professor atribui à sua profissão. Esse processo ocorre no cotidiano da atividade docente e é influenciado por valores pessoais, experiências de vida, representações, saberes, angústias e anseios. Dessa maneira, o estágio não apenas prepara o futuro professor tecnicamente, mas também contribui para a construção de sua identidade profissional, consolidando sua atuação como educador.

O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (Filho Santos, 2010).

A partir desse panorama geral sobre o estágio supervisionado, a pesquisa propõe uma análise sobre a importância das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV no percurso formativo da pesquisadora no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. O primeiro contato com o ambiente escolar desencadeou uma série de reflexões acerca das contribuições do estágio para a formação inicial docente. Embora já existam estudos que investigam essa temática, este trabalho busca se destacar, ao adotar uma abordagem pessoal, autoetnográfica, na qual a autora compartilha os desafios vivenciados durante sua experiência nos estágios, refletindo sobre os impactos desse processo na construção de sua identidade como futura professora.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de que forma os estágios supervisionados, contribui para a formação do professor em formação, permitindo-lhe enfrentar os desafios da sala de aula, aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver sua identidade profissional. Além disso, a articulação entre teoria e prática, muitas vezes apontada como um dos principais desafios da formação docente, é aqui considerada um eixo central de análise, já que o estágio oferece um espaço privilegiado para que o licenciando experimente, ressignifique e aplique os conhecimentos teóricos em contextos concretos de ensino.

Nesse cenário, o estágio supervisionado deve ser compreendido não apenas como uma exigência curricular, mas como uma experiência formativa essencial, capaz de promover uma prática docente mais crítica, reflexiva e transformadora. Justifica-se, portanto, a realização desta pesquisa pela importância de aprofundar a discussão sobre o papel do estágio na constituição da identidade docente e na preparação efetiva para o exercício da profissão, especialmente no contexto do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Como os estágios supervisionados contribuíram para a articulação entre teoria e prática na formação docente da licencianda no curso de Letras/Língua Portuguesa? De que maneira essa experiência influenciou a construção da identidade profissional da professora em formação?

Em função dessas questões, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender de que forma os estágios supervisionados, ao propor a articulação entre teoria e prática, contribui para o processo de forja da identidade profissional da licencianda no curso de Letras/Língua Portuguesa?

Nossos objetivos específicos são:

- Discutir como os estágios de observação podem contribuir para o contínuo percurso de consolidação de saberes que pode ser verticalizado pelos licenciandos nos estágios de regência;
- Analisar as implicações dos estágios para a articulação entre teoria e prática como interface necessária ao exercício da docência;
- Investigar as contribuições dos estágios para a construção da identidade profissional da professora em formação no curso de Letras/Língua Portuguesa;

A pesquisa se fundamenta em teorias que abordam a prática pedagógica e o estágio supervisionado como elementos estruturantes da formação docente. Autores como Pimenta e Lima (2004) compreendem o estágio como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, que favorece a construção de saberes e posturas profissionais. Nessa mesma direção, Tardif (2002) entende os saberes docentes como construções situadas, produzidas na interação com o cotidiano da escola e com as experiências formativas do professor em formação. A esse arcabouço teórico somam-se as contribuições de Freire (1996) e Libâneo (1994), que defendem uma prática docente crítica, ética e transformadora, comprometida com a formação de sujeitos conscientes. Além disso, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orientam o ensino de Língua Portuguesa a partir da concepção da linguagem como prática social e da escola como espaço de construção cidadã.

Partindo da concepção de que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, esta pesquisa busca evidenciar como as vivências nesse campo possibilitam ao licenciando refletir criticamente sobre os saberes adquiridos ao longo da formação, bem como sobre os desafios e possibilidades de sua aplicação no cotidiano escolar.

Este trabalho está organizado em duas seções. A primeira, intitulada “O que se ensina quando se ensina Língua Portuguesa?”, estrutura-se em três subseções: Experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I, Experiência vivenciada no Estágio Supervisionado III e Um breve apanhado sobre a contribuição do estágio de observação. A segunda seção, por sua vez, intitulada “Vivenciando a formação: o estágio curricular na construção da identidade docente”, está dividido em duas subseções: Experiência vivenciada no Estágio Supervisionado II e Experiência vivenciada no Estágio Supervisionado IV, seguido pelas Considerações finais.

Com essa abordagem, pretende-se compreender em que medida o estágio de regência contribui para a construção da identidade docente, para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a consolidação de uma prática educativa consciente, crítica e contextualizada.

2 METODOLOGIA

Ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica, vivi experiências que contribuíram significativamente para a construção do meu olhar sobre a docência. Me chamo Livia de Araújo Gomes, tenho 25 anos e sou natural de Sumé – PB. Estudei toda a educação básica em escolas particulares da minha cidade, concluindo o Ensino Médio em 2016. No ano seguinte, iniciei minha vida universitária na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no curso de Letras – Espanhol. No entanto, por não me identificar com a área, permaneci apenas com algumas disciplinas enquanto aguardava a oportunidade de mudar de curso. Em 2019, ingressei no curso de Letras – Português, que sempre esteve entre meus interesses formativos.

A escolha pela docência não surgiu de exemplos familiares ou vivências escolares anteriores, mas foi despertada pela influência marcante de uma professora do Ensino Fundamental e Médio, Martha Carneiro, cuja postura firme e compromisso com a aprendizagem dos alunos me inspiraram profundamente. Desde então, venho buscando construir minha identidade como educadora, enfrentando obstáculos pessoais e acadêmicos — entre eles, uma gravidez não planejada que, apesar das dificuldades, ressignificou minha trajetória e fortaleceu minha determinação.

Durante a graduação, os Estágios Supervisionados I, II, III e IV foram experiências fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Foram nesses momentos que tive meu primeiro contato real com a prática docente e com os desafios concretos do ambiente escolar. Essa vivência me possibilitou não apenas aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também refletir criticamente sobre a minha atuação, minhas escolhas pedagógicas e as múltiplas dimensões do ser professora.

Com o intuito de apresentar de forma sintética os dados referentes a cada etapa de estágio vivenciada, elaborou-se o quadro a seguir:

Estágio	Período/ Letivo	Realização	Escola	Turma	Etapa
Estágio I	7º período	2022	Escola Agrotécnica de Ensino Fundamental Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz – Sumé/PB	6º ano A	Observação

Estágio II	8º período	2023	Escola Gonçala Rodrigues de Freitas - Sumé/PB	7º ano	Regência
Estágio III	9º período	2022	Escola Cidadã Integral Técnica Estadual José Gonçalves de Queiroz - Sumé/PB	1º ano A, B e C do Ensino Médio	Observação
Estágio IV	9º período	2024	Escola Cidadã Integral Técnica Estadual José Gonçalves de Queiroz - Sumé/PB	1º ano A, B e C do Ensino Médio	Regência

Fonte: Dados da própria autora (2025).

Quanto à abordagem metodológica, este trabalho desenvolve-se a partir da análise dos relatórios produzidos durante os Estágios Supervisionados I, II, III e IV, bem como dos

relatos¹ de experiência vivenciados por uma licencianda do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI, em Monteiro/PB. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza autoetnográfica, com o objetivo de compreender as contribuições dos estágios supervisionados para a construção da identidade docente no curso de Letras.

Trata-se de uma investigação que parte da vivência subjetiva da pesquisadora, evidenciando um processo formativo e identitário marcado por reflexões sobre a prática pedagógica e a experiência no contexto escolar. A autoetnografia, nesse sentido, constitui-se como um método que articula elementos da autobiografia e da etnografia, permitindo ao pesquisador descrever e analisar sistematicamente sua experiência pessoal como forma de compreender aspectos culturais e institucionais dessa vivência.

Segundo Ellis (2011), a autoetnografia propõe a análise crítica da experiência individual como via de acesso ao entendimento de contextos mais amplos. Assim, ao mesmo tempo em que é um processo de investigação, ela também se configura como produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

¹ O termo *relato* utilizado no texto trata-se de impressões, observações e análises pessoais da autora, diferenciando-se do *relatório*, que se refere a uma descrição mais técnica, objetiva e formal das atividades realizadas durante o estágio.

3 O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LÍNGUA PORTUGUESA?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998) para a disciplina de Língua Portuguesa, o ensino deve ser orientado por uma perspectiva crítica, na qual o professor exerça sua autonomia ao abordar as diferentes manifestações linguísticas. Essa abordagem tem como objetivo formar sujeitos aptos a desenvolver competências comunicativas que os capacitem a argumentar, formular críticas e compartilhar saberes no contexto social em que estão inseridos. Como afirmam os PCN (1998, p. 34):

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas do uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

Partindo dessa concepção, o papel do professor ultrapassa a simples função de repassador de conteúdos. Espera-se que ele atue como um mediador do processo educativo, despertando a curiosidade intelectual e o senso crítico dos estudantes, de modo que desenvolvam habilidades para interagir com o mundo de forma consciente e reflexiva. Nesse cenário, o texto deixa de ser mero instrumento para ensinar gramática e passa a ser um recurso formativo, capaz de promover aprendizagens significativas e transformação social.

Contudo, a realidade observada em muitas salas de aula ainda revela um distanciamento em relação a essa proposta. Em grande parte dos contextos escolares, o ensino de Língua Portuguesa continua centrado na abordagem normativa da língua, com ênfase excessiva em aspectos gramaticais e morfológicos. Soma-se a isso a utilização quase exclusiva do livro didático como recurso pedagógico, conforme relatado por professoras em formação, o que contribui para práticas descontextualizadas que pouco estimulam a leitura crítica ou a construção de sentido por parte dos alunos.

Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil/MEC, 2018) surge como um documento de caráter orientador e que reforça o papel da linguagem como prática social. Para o componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC propõe o desenvolvimento articulado de competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística, considerando a diversidade de gêneros e suportes textuais. Essa proposta visa preparar os estudantes para utilizar a linguagem de forma eficaz, crítica e contextualizada, respeitando a

pluralidade linguística e combatendo o preconceito em relação às variedades não hegemônicas.

Diante disso, é pertinente retomar a indagação que intitula este trabalho: O que se ensina, quando se ensina Língua Portuguesa? Ensina-se, sobretudo, a linguagem como ferramenta de participação social, de construção de sentidos, de afirmação identitária e de exercício da cidadania. Ensina-se a compreender e interpretar discursos, a argumentar e a refletir criticamente sobre os usos da língua no cotidiano. Ensina-se, portanto, a habitar linguisticamente o mundo, reconhecendo as múltiplas vozes e promovendo o diálogo entre diferentes formas de expressão.

Neste contexto, o estágio supervisionado ganha relevância como espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática. Ele permite ao licenciando confrontar os conhecimentos construídos na universidade com as realidades concretas da sala de aula, aproximando-se do cotidiano escolar e das complexidades do fazer docente. Ao relacionar o estágio com a futura atuação profissional, evidencia-se o alinhamento com a perspectiva de Pimenta e Lima (2006), que reconhecem o estágio supervisionado como eixo estruturante da formação docente. Segundo as autoras, esse momento formativo “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (p. 61).

Assim, o estágio deve ser entendido não apenas como uma etapa de aplicação de conteúdos teóricos, mas como um processo formativo que o licenciando vivencia, tendo oportunidade de problematizar e ressignificar as práticas pedagógicas. Trata-se de uma experiência decisiva para a construção da identidade docente, baseada em uma postura crítica, ética e reflexiva.

No âmbito do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – Língua Portuguesa, do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba, o Estágio Supervisionado é concebido como um dos pilares da formação, promovendo a integração entre a base teórica adquirida ao longo da graduação e as experiências práticas vividas nas escolas. Em consonância com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que estabelece a obrigatoriedade de 400 horas de estágio nos cursos de licenciatura voltados à Educação Básica, o curso organiza essa carga horária em 420 horas, distribuídas em quatro componentes curriculares nos dois últimos anos do curso.

A estrutura do estágio compreende duas etapas interligadas: observação e regência. Os componentes “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I” e “III”, com carga horária de 90 horas cada, são voltados à análise das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Já os componentes “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II” e “IV”,

com 120 horas cada, são destinados à regência, momento em que o licenciando assume o planejamento, a condução e a avaliação das atividades didáticas.

É fundamental reconhecer que os estágios de observação desempenharam papel decisivo no processo formativo da pesquisadora. Ainda que não se aprofunde teoricamente essa etapa, vale ressaltar que as reflexões suscitadas durante os momentos de observação foram essenciais para o planejamento e a execução das práticas de regência, contribuindo de forma significativa para a construção de uma identidade docente crítica e comprometida com o ensino da Língua Portuguesa.

Nas seções seguintes, serão apresentadas as vivências nos Estágios Supervisionados I e III, compreendidos como espaços formativos que, mesmo distintos, articulam-se na construção da prática pedagógica consciente e fundamentada, refletindo diretamente na resposta à pergunta: o que se ensina, quando se ensina Língua Portuguesa?

3.1 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado I

O meu primeiro contato com a realidade escolar ocorreu em 2022, durante o sétimo período do curso, por meio da disciplina Estágio Supervisionado I, dedicada à etapa de observação. Nesse período, foi possível acompanhar de perto as práticas pedagógicas da professora observada e realizar uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na turma do 6º ano A, situada no município de Sumé/PB.

A observação mostrou-se uma ferramenta indispensável para compreender a dinâmica da sala de aula, permitindo analisar aspectos como metodologias adotadas, normas e rotinas escolares, formas de comunicação, e a relação estabelecida entre docente e discentes. Esses elementos são essenciais para entender como se dá o processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, foi possível identificar a centralidade do livro didático como recurso pedagógico, utilizado amplamente pela professora como base para suas aulas de Língua Portuguesa.

Embora o livro didático seja um importante instrumento de apoio, sua utilização requer mediação crítica e criativa por parte do docente. Segundo o Guia do Livro Didático (Brasil, 2007, p. 19), o uso adequado desse material pressupõe a autonomia do professor para organizar sequências, propor atividades complementares e contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos. Entretanto, na prática observada, percebeu-se uma tendência à aplicação literal das propostas do manual, com pouca exploração de estratégias que estimulem a reflexão ou a ampliação das práticas de linguagem.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 8), os livros didáticos, em geral, não oferecem espaço suficiente para desenvolver práticas de linguagem de forma crítica e, quando o fazem, muitas vezes tratam essas questões de maneira inadequada. Isso contribui para que a leitura e a oralidade — dois eixos fundamentais no ensino da Língua Portuguesa — não sejam plenamente explorados em sala.

No eixo da leitura, observou-se que a prática, embora presente, muitas vezes não despertava interesse genuíno nos alunos. As leituras eram realizadas de forma obrigatória, sem promover envolvimento ou prazer. Conforme aponta Antunes (2003), esse tipo de leitura mecânica, voltada apenas para cumprir tarefas, impede o desenvolvimento da criticidade e do gosto pela leitura. Para mudar esse cenário, a autora defende o uso de textos literários diversos — como contos, romances, poemas e cordéis — e o incentivo ao uso de mídias digitais, como *e-books* e plataformas interativas.

A professora observada, no entanto, apresentou iniciativas relevantes ao trabalhar a leitura de forma compartilhada. Durante as aulas, um aluno lia em voz alta enquanto os demais acompanhavam e comentavam, criando um ambiente colaborativo. Essa abordagem favoreceu a escuta ativa e a construção coletiva de sentido.

Quanto à oralidade, observou-se que a docente valorizava a participação oral dos alunos, promovendo aulas dialogadas, incentivando perguntas e promovendo discussões além do conteúdo proposto no livro. Mesmo diante de respostas equivocadas, a professora demonstrava acolhimento, estimulando a continuidade da participação dos estudantes. Essa prática evidencia uma compreensão ampliada da oralidade, conforme defendem Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), ao considerarem que ela deve ser desenvolvida a partir da exposição a variados gêneros orais, com oportunidades frequentes para que os alunos falem, escutem e reflitam sobre os usos da linguagem em contextos significativos.

A abordagem adotada pela professora também revela um importante aspecto da relação professor-aluno: a afetividade. Conforme Libâneo (1994, p. 56), o ato pedagógico é uma ação interativa que visa provocar mudanças nos sujeitos, sendo necessário haver um vínculo entre quem ensina e quem aprende. Essa perspectiva é reforçada por Paulo Freire (1996), que defende uma prática educativa baseada na escuta sensível, no respeito e na humanização das relações escolares.

A postura da professora demonstrava equilíbrio entre exigência e acolhimento. Sua atuação mostrava cuidado com o desenvolvimento individual de cada aluno, criando um ambiente seguro, propício à aprendizagem e ao exercício da autonomia. A leitura e a oralidade foram trabalhadas de forma contínua, e mesmo os estudantes com dificuldades eram

estimulados a participar, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e o enfrentamento da timidez.

Entretanto, durante o estágio, também foram constatados desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pela escola. Havia deficiências na infraestrutura física, escassez de materiais didáticos e ambientes adequados, fragilidades nas relações interpessoais, falta de participação familiar e episódios recorrentes de indisciplina. Esses fatores impactam diretamente a qualidade do ensino e demandam que o professor atue com sensibilidade, flexibilidade e criatividade.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado I mostrou-se essencial para a formação docente, ao permitir que a licencianda vivenciasse a complexidade do ambiente escolar e refletir criticamente sobre os desafios da profissão. A experiência de observação contribuiu para o amadurecimento de sua identidade como futura educadora, permitindo articular a teoria discutida na universidade com a prática concreta da sala de aula.

3.2 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado III

O meu terceiro contato com a sala de aula ocorreu no nono período, em 2023, durante o Estágio Supervisionado III, marcando uma experiência significativamente distinta das anteriores. Enquanto os Estágios I e II foram voltados, respectivamente, à observação e à prática no Ensino Fundamental, o Estágio III — assim como o IV — direciona-se ao Ensino Médio, exigindo um novo olhar sobre os processos de observação e regência. Essa etapa foi desenvolvida nas turmas do 1º ano A, B e C.

Observar aulas no Ensino Médio implica analisar elementos distintos daqueles presentes no Ensino Fundamental. A observação, nesse contexto, manteve seu papel central como instrumento de análise e aprendizagem, favorecendo o contato com o professor supervisor e os estudantes, além de estimular reflexões sobre práticas docentes que poderão ser adotadas futuramente. Um aspecto que se destacou foi a diferença nas abordagens de ensino: enquanto no Ensino Fundamental, a observação concentrou-se nos eixos da leitura e da oralidade, no Ensino Médio os eixos predominantes foram leitura — com foco na literatura — e escrita, especialmente por meio da produção textual.

O ensino de literatura no Ensino Médio representa um desafio constante para os docentes. A seleção de obras adequadas ao perfil dos alunos exige sensibilidade para considerar a diversidade cultural e a pluralidade de vozes. É essencial equilibrar textos clássicos e contemporâneos, contemplando uma variedade de gêneros que favoreçam a

identificação e o engajamento dos estudantes. Outro obstáculo frequente está na dificuldade dos alunos em lidar com a linguagem literária, marcada por simbolismo, figuras de linguagem e estruturas narrativas complexas. Nesse sentido, o professor precisa recorrer a estratégias que facilitem a interpretação, como a análise de elementos textuais, a contextualização histórico-social das obras e a mediação de discussões que promovam leituras compartilhadas e reflexivas.

Mais do que transmitir conteúdos, ensinar literatura deve ser uma prática que desperte o prazer pela leitura, estimule a expressão pessoal e favoreça interpretações singulares. É fundamental romper com abordagens reducionistas baseadas na memorização e na análise superficial dos textos. Como destaca Frantz (2001), a escola tem o compromisso de ampliar a capacidade de leitura do mundo dos estudantes, promovendo uma educação libertadora, crítica e humanizante.

Durante as vinte aulas observadas nas turmas do 1º ano, foi possível perceber que, embora os grupos fossem distintos, a professora observada manteve uma organização pedagógica coerente entre eles. Em diálogo com a docente, foi mencionado que apenas as turmas D e E se encontravam em ritmo mais lento em relação às demais. A escolha da professora por priorizar o ensino de literatura nas aulas observadas revelou-se bastante significativa, especialmente em um contexto em que muitos profissionais ainda concentram esforços no ensino da gramática, relegando a literatura a segundo plano.

É importante ressaltar que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com pouca familiaridade com obras literárias, o que torna o envolvimento com os textos um processo desafiador. Para despertar o interesse, é necessário que o professor crie condições favoráveis, propondo práticas contínuas e acessíveis de leitura. Quando os estudantes compreendem a importância da literatura não apenas em contextos escolares, mas também em suas vivências pessoais, passam a desenvolver autonomia e um pensamento mais crítico. Como afirma Frantz (2001, p. 21), “a leitura é um instrumento de emancipação e participação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática”.

A professora observada conduz suas aulas com clareza, dinamismo e boa organização. Utiliza recursos variados para captar o interesse dos alunos, como *trailers* cinematográficos, relacionando os conteúdos à realidade dos estudantes. Ao trazer para a sala de aula elementos que dialogam com os gostos e vivências dos alunos — o que assistem, ouvem ou leem —, ela amplia o potencial de conexão com a literatura e fortalece a construção da autonomia leitora. Nessa perspectiva, Bakhtin (1988, p. 123) destaca que “a linguagem se constitui na interação verbal, sendo na troca entre leitor e texto que o sujeito amplia seu repertório de significados”.

Apesar da atuação positiva da professora, algumas atividades revelaram pontos a serem aprimorados. Em uma das propostas, os alunos foram encaminhados à biblioteca para realizar a leitura de obras previamente escolhidas. No entanto, o tempo destinado — cerca de três horas — mostrou-se excessivo. O ambiente escolar, somado à convivência contínua entre os mesmos colegas, dificultou o foco e a concentração. Muitos alunos se dispersaram com o uso de celulares ou simplesmente dormiram, demonstrando desinteresse.

Essa atividade ilustra um problema recorrente: a associação da leitura à obrigatoriedade e à avaliação. Quando os alunos leem apenas porque será cobrado um resultado, perdem a oportunidade de estabelecer uma relação prazerosa com os livros. Uma alternativa mais eficaz seria permitir que levassem as obras para casa, criando vínculos afetivos e mais espontâneos com o ato de ler. Ao compartilhar suas leituras com familiares ou em outros contextos informais, poderiam desenvolver gradualmente o hábito da leitura e ressignificá-la como prática cotidiana.

Outro ponto observado que ultrapassa a esfera da atuação docente diz respeito à gestão escolar. A falta de controle sobre o uso de celulares² — permitidos em todos os espaços, inclusive em sala de aula — compromete significativamente a atenção dos alunos. Além disso, a ausência de regras claras sobre o uso de uniformes e a disposição pouco estratégica das carteiras dificultam o gerenciamento da turma e o foco nas atividades propostas.

Um dos maiores desafios enfrentados pela professora observada é, sem dúvida, despertar o interesse dos estudantes pela literatura. Em várias ocasiões, ficou evidente que poucos alunos se engajaram verdadeiramente com as aulas. Muitos estavam distraídos, alguns dormiam, outros utilizavam o celular de forma inadequada. Em certos momentos, a docente parecia lecionar apenas para a licencianda, tamanha a indiferença demonstrada por boa parte da turma.

Diante desse cenário, é essencial que o professor recorra a metodologias mais atrativas, como debates, análise de trechos significativos, conexão com temas atuais e uso de tecnologias. No entanto, também é imprescindível a participação ativa dos estudantes. Sem a construção conjunta do processo educativo, o esforço docente torna-se insuficiente. Como em uma travessia solitária, o professor pode se sentir à deriva em um mar de desinteresse.

Ainda assim, apesar dos obstáculos enfrentados, avaliamos a atuação da professora como satisfatória. Sua experiência e sensibilidade contribuem para a condução eficiente das

² No período em que as aulas foram observadas, ainda não havia sido promulgada a Lei nº 15.100/2025, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante aulas, recreios e intervalos em todas as etapas da educação básica.

aulas, mesmo diante de desafios estruturais e pedagógicos. Ela se comunica com clareza, valoriza a participação dos alunos — mesmo daqueles considerados mais difíceis — e demonstra respeito ao contexto sociocultural de cada estudante. Com 14 anos de experiência na escola, evidencia compromisso com a educação e com a formação crítica de seus alunos.

3.3 Um breve apanhado sobre a contribuição do Estágio de Observação para o processo de forja da identidade professoral e articulação de saberes no entremeio teórico-prático

A trajetória vivenciada ao longo dos Estágios Supervisionados foi decisiva para a construção da identidade docente da pesquisadora. A experiência prática, iniciada com a observação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, proporcionou um amadurecimento que ultrapassa a simples aplicação de conteúdos teóricos. Estar em sala de aula, diante das múltiplas realidades escolares, permitiu compreender que ser professora exige muito mais do que domínio de conteúdos: requer sensibilidade, escuta ativa, criatividade, empatia e disposição permanente para aprender com os próprios erros e acertos.

Ensinar Língua Portuguesa, nesse contexto, revelou-se um exercício profundamente ligado à formação de sujeitos críticos e conscientes. Vai além da transmissão de normas gramaticais ou da decodificação de textos. Quando se ensina Língua Portuguesa, ensina-se a linguagem como prática social — como instrumento de construção de sentidos, produção de conhecimento, expressão de identidades e exercício da cidadania. Ensina-se a ler criticamente o mundo, a reconhecer a diversidade linguística e a dialogar com as múltiplas vozes que constituem a sociedade.

Essa concepção está alinhada aos princípios orientadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil/MEC, 2018), que propõem o ensino de Língua Portuguesa pautado em práticas de linguagem centradas em gêneros textuais, oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística. Durante os estágios, a pesquisadora percebeu na prática a relevância dessas diretrizes e a urgência de um ensino comprometido com a formação ética, social e intelectual dos estudantes.

A articulação entre teoria e prática se mostrou, assim, essencial à formação docente da pesquisadora. Os conhecimentos construídos na universidade ganharam novos sentidos diante das demandas concretas da sala de aula. Planejar aulas deixou de ser uma tarefa meramente prática para tornar-se um exercício de escuta e adequação às necessidades, interesses e realidades dos alunos. As práticas pedagógicas se tornaram mais intencionais, dialógicas e voltadas à construção coletiva do saber.

As experiências vividas também ressignificaram o papel do professor como mediador do conhecimento. Estratégias diversificadas, metodologias ativas e o olhar atento para os desafios do cotidiano escolar — como a indisciplina, o desinteresse e a escassez de recursos — revelaram-se fundamentais para promover uma aprendizagem significativa. A pesquisadora compreende que ensinar é, sobretudo, criar possibilidades de participação, pertencimento e transformação.

Ao final desse percurso formativo, a pesquisadora reafirma sua escolha pela docência com mais consciência e profundidade. Ser professora é um exercício contínuo de reflexão, reconstrução e envolvimento com o outro. Ensinar Língua Portuguesa é, portanto, um compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de habitar o mundo de maneira crítica, sensível e transformadora — por meio da linguagem.

4 VIVENCIANDO A FORMAÇÃO: O ESTÁGIO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Durante a formação inicial em cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado configura-se como uma etapa indispensável e obrigatória, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especificamente no curso de Letras/Língua Portuguesa do CCHE, o ingresso nessa etapa exige que o estudante tenha cursado previamente as disciplinas teóricas fundamentais. Essa exigência visa garantir que o licenciando tenha uma base sólida de conhecimentos a ser mobilizada durante a prática, favorecendo uma atuação mais consciente e crítica diante dos desafios que encontrará na realidade educacional.

Como afirma Piconez (1991), o estágio é um componente teórico-prático, articulando uma dimensão ideal, subjetiva, com uma dimensão real, social e material. Assim, não se trata apenas de um momento de aplicação prática, mas de um processo formativo marcado por investigação, reflexão e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, Bianchi *et al.* (2012, p. 7) destacam que o estágio, quando bem orientado, pode gerar benefícios significativos tanto para a aprendizagem do aluno quanto para a melhoria da prática docente como um todo.

O estágio supervisionado, portanto, representa uma etapa fundamental na trajetória dos licenciandos, ao proporcionar vivências que envolvem observação, planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas. Para Tardif (2002), esse momento permite a articulação entre a teoria aprendida na universidade e a realidade da sala de aula, aproximando o futuro professor dos contextos reais de ensino.

Entretanto, como observam Pimenta e Lima (2006), ainda persiste entre estudantes e profissionais da educação a ideia de que o estágio é apenas a parte prática do curso, enquanto as demais disciplinas são predominantemente teóricas. Essa separação, frequentemente reproduzida no senso comum, revela uma fragilidade na articulação entre teoria e prática no processo formativo. Pimenta (2001) reforça essa crítica ao destacar a distância entre o que se ensina na formação inicial e as exigências concretas da profissão docente.

Felício e Oliveira (2008, p. 217) complementam essa reflexão ao afirmarem que o estágio, quando bem estruturado e orientado, adquire uma importância central na formação docente, pois ocorre simultaneamente no espaço acadêmico e nas escolas, futuros ambientes de atuação profissional dos licenciandos. Dessa forma, teoria e prática devem ser compreendidas como elementos indissociáveis da docência. Como destaca Leite (2008, p. 10),

para que o professor reflita criticamente sobre sua prática, é necessário que ele mobilize referenciais teóricos que possibilitem uma compreensão mais profunda de sua ação educativa.

A construção da identidade docente, nesse processo, ocorre em diálogo com a realidade educacional, sendo atravessada por desafios que exigem metodologias inovadoras, posturas reflexivas e disposição para a transformação. O professor em formação não apenas aplica conteúdos, mas também se reconhece como agente social capaz de intervir na realidade e contribuir com a aprendizagem dos alunos.

No entanto, no contexto acadêmico, ainda é recorrente a concepção de que o estágio supervisionado se resume a uma disciplina prática. Tal compreensão reduz seu potencial formativo e obscurece sua função como espaço de construção da identidade profissional. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 45), ao considerar o estágio apenas como a parte prática do curso, perde-se a oportunidade de explorá-lo como espaço de reflexão crítica sobre a profissão.

Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 20) apontam que o estágio pode ser compreendido como o lócus privilegiado para a construção da identidade docente, desde que seja efetivado com intencionalidade reflexiva e crítica. Isso requer que os estagiários, ao vivenciar situações reais de ensino, sejam desafiados a mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso para compreender e intervir de forma consciente na realidade escolar.

Como afirmam esses mesmos autores, citados no parágrafo anterior, a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da prática educativa, promovendo ações formativas marcadas pela reflexão, pelo diálogo e pela problematização. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado ultrapassa a função prática e se consolida como espaço de formação crítica e emancipadora.

A efetividade desse processo também depende da mediação pedagógica dos professores formadores e supervisores, que devem orientar, acompanhar e estimular a reflexão sobre a prática docente. Assim, o estágio se torna não apenas um espaço de atuação, mas também de escuta, análise e ressignificação de saberes.

Em síntese, o estágio supervisionado permite ao licenciando reconhecer-se como sujeito em processo de profissionalização, refletir sobre sua prática, identificar desafios e construir estratégias pedagógicas significativas. Embora não seja o único momento formativo, ele representa uma oportunidade privilegiada para que o estudante projete sua identidade profissional e compreenda seu papel social como educador. É preciso ressaltar, não obstante, que esse processo pode começar, conforme discutido nas páginas iniciais deste trabalho, nos

estágios de observação como *locus* privilegiado de reflexão, escuta atenta e análise para posteriores desdobramentos ao longo dos estágios de regência.

A construção da identidade docente, por isso, ocorre em meio a múltiplas interações: com a teoria, com a prática, com os alunos, com os colegas e com os formadores. Não se limita ao espaço da sala de aula do estágio, mas se amplia às condições institucionais e culturais que atravessam o processo educativo. Por isso, embora o estágio supervisionado não seja o único pilar da formação docente, ele se constitui como um espaço significativo para a reflexão, a experimentação e a construção da profissionalidade do futuro professor.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, é possível compreender a relevância do Estágio Curricular Supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção progressiva da identidade docente. Com base nesse entendimento, a próxima seção deste trabalho se dedicará ao relato e à análise das experiências vivenciadas durante os Estágios Supervisionados II e IV, nos quais foram aprofundadas as práticas regência pedagógica em diferentes níveis de ensino, possibilitando uma reflexão ainda mais concreta sobre os desafios e aprendizados no processo formativo do professor de Língua Portuguesa.

4.1 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado II

O meu segundo contato com a sala de aula ocorreu no oitavo período do curso, no ano de 2023, durante o Estágio Supervisionado II — uma etapa que representou um verdadeiro divisor de águas em minha formação docente. A metodologia adotada pelo professor Bruno Alves, responsável pela disciplina ofertada pela UEPB, foi decisiva para que os licenciandos pudessem refletir criticamente sobre a melhor forma de conduzir essa experiência. O estágio permitiu uma imersão nos processos de planejamento, execução e avaliação pedagógica, contemplando desde a elaboração de sequências didáticas até a reformulação dos planos, conforme as demandas específicas da turma. Além disso, favoreceu o aprimoramento das habilidades docentes, a análise crítica das atividades dos alunos e a reflexão sobre a postura do futuro professor em sala de aula.

A fundamentação teórica e metodológica trabalhada ao longo da disciplina foi essencial para que os licenciandos desenvolvessem autonomia na construção de suas intervenções. Embora a pesquisadora soubesse, em tese, o que era uma sequência didática, ainda não compreendia como produzi-la na prática — limitando-se, até então, à reprodução de modelos preestabelecidos. A leitura de autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

ampliou essa compreensão, fornecendo as ferramentas necessárias para atuar com mais segurança e clareza em sala de aula. Com isso, foi possível construir intervenções pedagógicas mais coerentes e eficazes, alinhadas às necessidades reais dos alunos.

Durante o estágio, a licencianda compreendeu que todos os momentos de uma sequência didática devem convergir para a produção e reescrita eficaz dos textos dos alunos. Essa percepção reforçou a importância de acompanhar o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas os resultados finais. Trabalhar com gêneros textuais nos anos finais do Ensino Fundamental, mostrou-se desafiador, mas também profundamente formativo, pois exigiu domínio de conteúdo, sensibilidade didática e constante reflexão. A vivência direta com os alunos e com a realidade escolar possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e os saberes construídos na prática docente.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado tem como objetivo principal proporcionar ao estudante a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em contextos reais de ensino, promovendo o desenvolvimento de suas competências profissionais. A partir dessa vivência, espera-se que o licenciando assumira uma postura crítica, reflexiva e ética diante de sua atuação pedagógica. Isso ficou evidente durante o Estágio II, especialmente diante dos desafios e das decisões que precisaram ser tomadas frente às singularidades da turma atendida.

Apesar das limitações impostas pelo número reduzido de aulas ministradas — consequência de alguns entraves institucionais — foi possível cumprir os objetivos propostos pela ementa da disciplina. A prática docente vivenciada permitiu à licencianda perceber a complexidade das ações que compõem o cotidiano escolar e a importância de estar teoricamente preparada para enfrentá-las. Sem essa base, a construção de atividades significativas e coerentes com as necessidades dos alunos teria sido inviável.

Ainda que breve, a experiência contribuiu significativamente para a minha formação. Muitos dos conteúdos trabalhados foram inéditos para mim, mesmo estando nos semestres finais do curso. Entre os conhecimentos adquiridos, destacam-se: a distinção e aplicação das avaliações formativa e somativa; a elaboração e adaptação de modelos de sequências didáticas; o reconhecimento da importância da oralidade em sala de aula; os critérios de correção textual e, sobretudo, a valorização da análise discursiva nas produções dos alunos — prática ainda pouco comum no ensino tradicional, mas essencial para a formação crítica dos estudantes.

Essa vivência revelou a necessidade de antecipar os estágios curriculares para os períodos iniciais da licenciatura. Quando restritos ao final do curso, muitos alunos enfrentam

dificuldades para aproveitar todo o potencial formativo dessas experiências, seja pela sobrecarga acadêmica, seja pela falta de motivação. Com isso, acabam perdendo o contato com conteúdos fundamentais e a oportunidade de desenvolver, de forma progressiva, suas competências docentes.

Cabe destacar que o Estágio II exigiu dedicação e comprometimento. O planejamento de sequências didáticas é um processo complexo, que demanda atenção aos detalhes e constante revisão. Mesmo quando tudo parece pronto, uma nova leitura frequentemente revela ajustes necessários. Apesar dos desafios, a licencianda reconhece o estágio como uma das experiências mais significativas de sua formação, especialmente por ter sido seu primeiro contato direto com a intervenção pedagógica em sala de aula.

Por fim, é preciso compreender que a teoria, por si só, não dá conta de preparar o futuro professor para os múltiplos desafios da profissão. A prática docente é dinâmica, diversa e atravessada por contextos singulares. O estágio, nesse sentido, é a ponte que liga o conhecimento acadêmico à realidade escolar. É nele que o licenciando se reconhece como educador, desenvolve seu estilo de ensino e aprende a transformar teoria em ação, refletindo criticamente sobre seu papel na construção de uma educação mais significativa e transformadora.

4.2 Experiência Vivenciada no Estágio Supervisionado IV

O Estágio Supervisionado IV, realizado no décimo período do curso de Letras, em 2023, representou uma etapa decisiva na formação docente, pois marcou o momento de maior imersão na prática de regência. A experiência foi vivida na mesma instituição do Estágio III, porém, agora, com as turmas do 1º ano A, B e C do Ensino Médio. Essa continuidade institucional proporcionou certa familiaridade com o ambiente escolar, mas o novo desafio revelou-se significativamente mais complexo do que o previsto.

Antes de iniciar a regência, a licencianda dialogou com a professora regente para definir os conteúdos a serem trabalhados. A docente sugeriu tópicos com os quais os alunos demonstravam maiores dificuldades: revisão do texto dissertativo-argumentativo; ortografia (acentuação, uso do hífen e pontuação); além de polissemia, homonímia e paronomásia. A partir dessas sugestões, foram elaboradas sequências didáticas cuidadosamente planejadas, com o intuito de tornar o ensino mais atrativo, eficaz e condizente com os desafios da realidade escolar.

No entanto, a prática mostrou-se bem diferente do que foi idealizado. Diversos imprevistos impactaram diretamente o planejamento inicial: a mudança da turma observada no Estágio III para outra série, a necessidade de adaptação a uma nova professora regente, e, posteriormente, a reestruturação dos conteúdos em razão do encerramento do bimestre. A cada etapa, surgia a necessidade de reconstruir o planejamento e buscar novos recursos em um curto espaço de tempo. Esse processo ensinou, na prática, que o cotidiano docente exige constante flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação.

A primeira impressão sobre a turma também foi desafiadora. A professora regente alertou que se tratava da “pior turma do 1º ano”, o que gerou insegurança e tensão. Mesmo assim, iniciamos a regência com uma abordagem acolhedora, buscando conhecer o perfil dos alunos por meio de rodas de conversa e atividades diagnósticas. Os conteúdos abordados incluíram desde a produção de textos dissertativo-argumentativos com temas atuais, como pandemia e tecnologia, até aspectos gramaticais.

Entretanto, a realidade vivenciada em sala foi extremamente desafiadora. A participação dos estudantes era mínima, e o uso excessivo de celulares, aliado à indisciplina e à apatia, comprometia o andamento das aulas. Muitos alunos dormiam, saíam constantemente da sala, ouviam música ou jogavam no celular, mesmo durante explicações ou atividades em andamento. Não houve sequer uma aula em que o uso dos aparelhos eletrônicos não interferisse no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, chamou atenção o profundo desinteresse dos alunos em relação ao conteúdo. A escrita era bastante precária: palavras simples, comuns no cotidiano, eram grafadas de forma incorreta, e noções básicas — como o que é um argumento — não eram compreendidas. O mais alarmante, contudo, era a ausência total de questionamentos. Nenhum aluno expressava dúvidas ou se mostrava inquieto com os assuntos trabalhados. A impressão era de que, para eles, bastava estar presente — o conteúdo, se certo ou errado, pouco importava.

Esse cenário, somado à falta de incentivo familiar e à ausência de uma gestão escolar eficaz, revelou fragilidades institucionais que ultrapassam a sala de aula. A escola carece de normas claras quanto ao uso de celulares, entrada e saída dos estudantes das salas e até mesmo de fiscalização quanto ao vestuário e comportamento. A falta de envolvimento dos pais também agrava o quadro: muitos alunos não têm apoio em casa, o que se reflete na desmotivação e no desrespeito às regras básicas de convivência escolar.

Mesmo com todos esses entraves, tentamos implementar estratégias mais interativas, como dinâmicas, debates e atividades práticas. No entanto, o envolvimento da turma como

um todo permaneceu baixo, e, em muitos momentos, nos sentimos frustradas com a estagnação do processo. Um exemplo emblemático foi o de um único aluno, identificado nas fotografias registradas durante as aulas pelo boné azul. Ele se destacou por ser o único que realizou todas as atividades e demonstrou atenção às explicações, mesmo estando em avaliação para identificar possíveis necessidades específicas. Seu comportamento contrastava com o da maioria, revelando que, mesmo em contextos desafiadores, existem sujeitos com potencial de engajamento, desde que devidamente acolhidos.

Diante da dureza do cenário, buscamos apoio com a professora regente. Em uma de suas falas, ela nos aconselhou a “ministrar a aula como se estivéssemos ensinando para nós mesmas”, pois, segundo ela, ensinar é também uma forma de continuar aprendendo. Essa orientação, embora simples, foi profundamente significativa, pois nos fez refletir sobre o lugar do professor: mesmo diante da apatia, é preciso manter o compromisso ético com o ensino, reafirmando o valor da educação como prática transformadora, ainda que os resultados não sejam imediatos.

Essa experiência também revelou o esgotamento da própria professora regente, que aparentava desmotivação e conformismo com a rotina escolar. Sua postura refletia uma realidade que se repete em muitas escolas: cumprir o currículo, manter a ordem e seguir o calendário, mesmo que isso signifique abrir mão da inovação ou do entusiasmo pedagógico. Como futura professora, essa constatação gerou inquietações importantes: como conciliar os ideais construídos na universidade com uma prática tão desestruturada? Como manter o compromisso com a formação crítica e cidadã dos alunos diante de um sistema que, muitas vezes, opera apenas para manter a aparência de normalidade?

Apesar das dificuldades, a vivência no Estágio IV foi essencial para a construção da identidade docente. A teoria, quando confrontada com a prática, ganha novo sentido. Percebe-se que a formação do professor não se dá apenas pelo acúmulo de conhecimentos, mas principalmente pela capacidade de reflexão diante dos desafios. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na articulação entre o conhecimento acadêmico e o saber da experiência. Nesse sentido, a sala de aula se torna um laboratório vivo de aprendizagem — não apenas para os alunos, mas, sobretudo, para quem ensina.

Aprendemos que ensinar requer muito mais do que domínio de conteúdo. É necessário desenvolver empatia, resiliência, escuta ativa e, sobretudo, compromisso com a construção de uma prática pedagógica sensível e contextualizada. Ser professora, nesse cenário, é também resistir: resistir à desmotivação, ao desinteresse e às estruturas que dificultam o trabalho

pedagógico. E, ao mesmo tempo, é buscar, mesmo nas pequenas brechas, possibilidades de transformação.

Portanto, o Estágio Supervisionado IV, com todos os seus desafios, não apenas nos apresentou à realidade da docência, mas também nos desafiou a pensar formas de reexistência. Foi a partir do desconforto, das tensões e das adversidades que pudemos, de fato, iniciar a construção de uma identidade profissional consciente, crítica e comprometida com a educação pública de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível constatar que o estágio supervisionado de regência representa uma etapa crucial no processo formativo da licencianda, pois permite a vivência concreta da docência em contextos reais, nos quais os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação são efetivamente colocados em prática. Os estágios de observação, por sua vez, desempenham papel fundamental na preparação para a regência, ao proporcionarem um olhar crítico e reflexivo sobre as dinâmicas escolares, as metodologias de ensino e os desafios enfrentados por professores em exercício. Essa trajetória formativa, que se inicia com a observação e culmina na regência, viabiliza uma progressiva verticalização dos saberes docentes, na medida em que favorece a compreensão mais ampla e profunda das demandas e responsabilidades do magistério.

Durante a realização dos Estágios Supervisionados, os acadêmicos — futuros professores — vivenciam a oportunidade de articular a teoria com a prática. A cada aula, refletem sobre suas ações pedagógicas, buscando aperfeiçoamentos e ajustando estratégias conforme as necessidades que se apresentam. Essa experiência evidencia a importância da flexibilidade no trabalho docente, uma vez que cada turma possui características e demandas específicas. Assim, o professor precisa estar preparado para lidar com diferentes contextos e situações, adaptando-se constantemente para conduzir suas aulas com eficácia.

O papel do professor, tanto no âmbito acadêmico quanto no desenvolvimento pessoal dos alunos, é de grande relevância. Ele atua como referência, influenciando trajetórias e despertando potencialidades. Paulo Freire afirma que ninguém nasce professor ou marcado para ser professor, é a partir da prática e da reflexão contínua sobre essa prática que se constrói a identidade docente. Isso reforça a ideia de que ser um bom professor vai além do domínio teórico: exige diálogo, escuta, criticidade, sensibilidade e, sobretudo, a constante busca pela articulação entre o saber teórico e o saber prático.

Dessa forma, o estágio se consolida como uma etapa essencial na formação profissional dos licenciandos. Ao vivenciar o cotidiano escolar, os estudantes sentem-se mais preparados para atuar em sala de aula e compreendem a complexidade envolvida no ato de ensinar. É nesse momento que se tornam mais conscientes da necessidade de explorar diferentes caminhos para alcançar os alunos, pois, como nos lembra Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Com base na abordagem autoetnográfica adotada, foi possível atingir plenamente os objetivos propostos nesta pesquisa. A partir da minha trajetória pessoal e acadêmica, discute-se como os estágios de observação contribuíram de forma significativa para consolidar os saberes docentes, preparando o terreno para que esses conhecimentos fossem aprofundados durante as etapas de regência. As observações possibilitaram reflexões iniciais essenciais sobre o fazer pedagógico, a postura docente e os desafios da sala de aula — elementos fundamentais para uma regência mais consciente e crítica.

Além disso, foi possível analisar as implicações dos estágios na articulação entre teoria e prática, constatando que essa relação é não apenas necessária, mas vital para o exercício da docência. A experiência demonstrou que a teoria só ganha sentido quando é tensionada e reelaborada pela prática, e que a prática se enriquece ao ser iluminada por referenciais teóricos. Essa interface permitiu rever conceitos, reformular estratégias e fortalecer minha autonomia como futura professora.

Por fim, a pesquisa investigou as contribuições dos estágios para a construção da identidade profissional da professora em formação, e evidenciou que esse processo é contínuo, multifacetado e profundamente atravessado pelas experiências vividas no espaço escolar. Ao refletir sobre os desafios enfrentados, as decisões pedagógicas tomadas e os aprendizados obtidos, percebo que emergiu uma identidade docente mais consciente, sensível, crítica e comprometida com a transformação social por meio da educação.

A partir da escrita deste trabalho autoetnográfico, pude ressignificar muitos aspectos da minha trajetória pessoal e formativa, compreendendo que ser professora vai muito além de ministrar conteúdos em sala de aula. Envolve entrega, escuta, sensibilidade e um constante exercício de reflexão sobre quem sou, quem quero ser e qual papel desejo exercer na vida dos meus alunos. Ao revisitar minha caminhada acadêmica e as experiências vivenciadas nos estágios, reconheço o quanto cresci não apenas como estudante, mas como sujeito que assume, com responsabilidade, o compromisso de educar. A docência passou a ser entendida, por mim, como um processo contínuo de aprendizado, em que o erro também ensina e o recomeço é parte fundamental do percurso.

Mais do que aplicar teorias, aprendi a olhá-las com outros olhos — a partir da prática — percebendo que a teoria ganha sentido quando se entrelaça com o vivido. Cada sala de aula visitada, cada planejamento elaborado, cada desafio enfrentado durante os estágios contribuiu para consolidar minha identidade docente. Entendi que o professor em formação não está pronto, mas em constante construção, sendo forjado nas experiências, nos acertos e nas tentativas. Hoje, compreendo a importância de uma formação crítica, que articule teoria e

prática de modo orgânico, e que valorize a experiência como fonte legítima de saber. Esta pesquisa, portanto, além de acadêmica, é também pessoal: é o testemunho de uma futura professora que aprendeu, na vivência, o real significado de educar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: an overview**. Historical Social Research, v. 36, p. 273-290, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARREIRO, Iraíde Marques de; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura: projeto aplicado no estágio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 6 mai. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do Livro Didático: PNLD 2008**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

CARVALHO, A. M. P.; FERRAREZI JR., O. **Oralidade na sala de aula: desafios e possibilidades**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

FELÍCIO, A. C.; OLIVEIRA, D. A. **O estágio supervisionado e a formação de professores: entre a prescrição e a prática**. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. (Org.). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 207-223.

FILHO, A. P. **O estágio supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes, 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação).

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

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

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. PUC, RS, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a. p. 19-34.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. **O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades**. Revista de Educación a Distancia, Ano V, n. 14, 2006. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática reflexão**. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 19. ed. Campinas: Papirus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis, v. 3, n. 3-4, 2012, p. 5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 30 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas e Exatas. **Projeto Pedagógico de Curso: Letras-Português (Licenciatura) – Campus VI, Monteiro (PB)**. Monteiro, PB: EDUEPB, ago. 2016

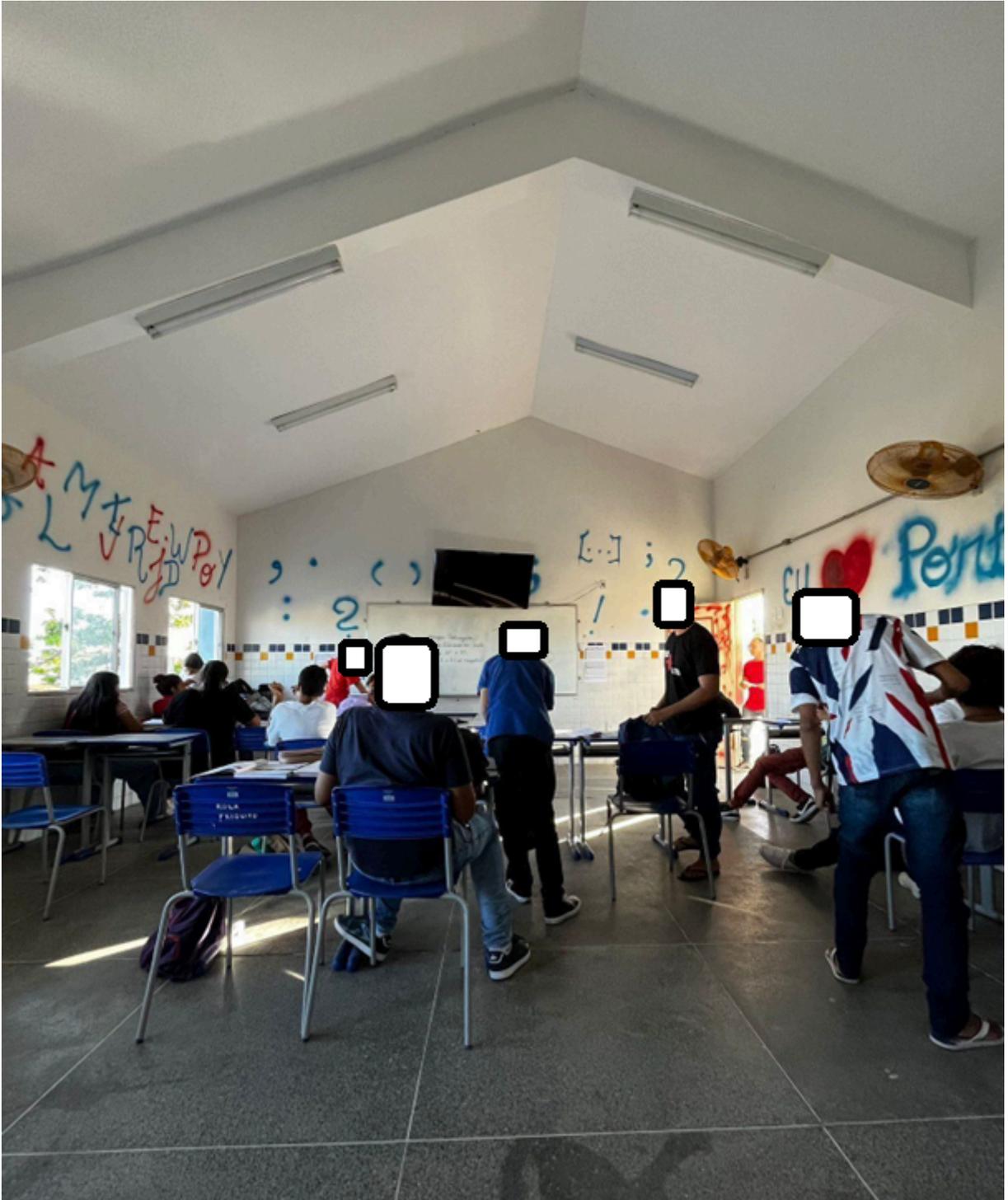
SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. **Estágio supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes, v. 1, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-naformacao-docente/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS A - FOTOGRAFIAS

Figura 1: Essa fotografia foi realizada na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual José Gonçalves de Queiroz.



Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado III

Figura 2: Essas fotografias foram realizadas na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual José Gonçalves de Queiroz.



Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado IV