

## **AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Ingrid Pinheiro Vieira<sup>1</sup>; Pedro William de Souza David<sup>1</sup>; Eliara Martins de Souza<sup>2</sup>, Gilmar Vieira Cavalcante<sup>3</sup>; Luiz Carlos Souza Bezerra<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Graduanda em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-Ce, da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [ingryd.pinheiro@aluno.uece.br](mailto:ingryd.pinheiro@aluno.uece.br)

<sup>1</sup>Graduando em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-Ce, da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [pedro.william@aluno.uece.br](mailto:pedro.william@aluno.uece.br)

<sup>2</sup>Graduanda em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-Ce, da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [eliara.martins@aluno.uece.br](mailto:eliara.martins@aluno.uece.br)

<sup>3</sup>Graduando em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-Ce, da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [gilmar.vieira@aluno.uece.br](mailto:gilmar.vieira@aluno.uece.br)

<sup>4</sup>Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira-PA. E-mail: [bezerralcs@gmail.com](mailto:bezerralcs@gmail.com)

### **Resumo**

Pretendemos, neste trabalho, refletir, a partir do estágio supervisionado, acerca da prática pedagógica de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental. A experiência de estágio supervisionado foi realizada em uma escola pública municipal localizada em uma cidade no interior do Estado do Ceará. O estágio na escola consistiu em compreender os objetos, objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A reflexão foi tecida a partir da vivência em sala de aula e ancorada à luz de referenciais teóricos (MARCUSCHI, 2008; SUASSUNA, 2011; GERALDI, 1992; PIMENTA; LIMA, 2012; TARDIF, 2014; JARDILINO, 2008; FREITAS, 2011) e, de documentos oficiais de ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1997; 1998). Os conhecimentos obtidos na faculdade possibilitaram um suporte para repensar os conteúdos durante as regências de forma clara e com competência. A partir do estágio pudemos observar, participar e reger, além de compreender o papel do educador dentro do ambiente escolar. É nesse momento que podemos notar as diferenças do que foi apresentado na faculdade e o que vivenciamos no ambiente escolar. De um lado há as reflexões e correntes teóricas impostas para uma educação bem-sucedida e do outro há a realidade escolar com todos os seus problemas e singularidades. Como estagiária, utilizei desse momento para encontrar minhas limitações e superá-las, aprimorando meus conhecimentos para a realização de uma prática eficiente. Contudo, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa proporcionou construir uma outra realidade do ensino fundamental, além de instigar a pensar na importância que um docente exerce sobre a formação do aluno e no seu processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos ainda que o estágio é essencial na construção de experiências profissionais docentes.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Estágio Supervisionado. Experiência Docente.

## INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste trabalho, refletir, a partir do estágio supervisionado, acerca da prática pedagógica de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental. Em suma, é de conhecimento que o Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) que, por sua vez, torna-se indispensável na formação de futuros professores. Essa prática possibilita a esses alunos experiências profissionais de ensino. Dessa forma, contribui para aprimorar conhecimentos pedagógicos a fim de construir novas ações na construção de saberes em sala de aula.

Essa breve discussão abre espaço para emergência de discursos que circulam com frequência no contexto da formação inicial de professores, em especial sobre o estágio supervisionado. A questão central está em compreender o estágio como parte prática do curso de licenciatura. Nesse ponto, trazemos os argumentos de Pimenta e Lima (2012, p. 37):

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o dentista, o médico necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico em da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

De acordo com as autoras, há, em alguns casos, uma perda da especificidade do saber pedagógico na formação inicial de professores, tendo em vista que ora opta-se pela “teoria” e, em outra, opta-se pela prática. Nesse caso, cabe destacar que muitas vezes opta-se pela “prática” descontextualizada da teoria e, em muitos casos, descontextualizada do contexto social e político da sala de aula. Assim, Pimenta e Lima (2012, p. 37) argumentam que:

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

Assim, destacamos a importância de compreender a formação de professores a partir da teoria da complexidade. Para Morin (2011), o saber é tecido junto. Nessa perspectiva não fragmentação nem compartimentação do saber. O significado da palavra *complexus* não significa complexidade, mas sim, aquilo que é tecido junto. Essa discussão remete para a

noção de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade na formação docente. Sobre essa questão, Fazenda (1980, p. 41) pontua que “a interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência”. Portanto, “caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo”. Para fazenda (1980, p. 41), “a interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo”. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de fomentar uma formação docente calcada na perspectiva interdisciplinar. Interdisciplinar aqui não significa apenas a comunhão de várias disciplinas, mas sim a relação entre diferentes saberes articulados com o fazer pedagógico (TARDIF, 2014).

Freitas (2011, p. 102) destaca a relação teoria e prática na formação docente e tece críticas ao esvaziamento teórico do curso de formação de professores. Assim, para esse autor:

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática” (FREITAS, 2011, p. 102).

Para esse autor, não trata-se de dá ênfase a teoria ou a prática, mas sim buscar construir uma formação docente que atenda as demandas políticas, sociais e pedagógicas no trabalho escolar.

Nesse contexto, destacamos a importância da vertente crítico-reflexiva na formação docente conforme desenvolvido por Pimenta, 2012; Jardilino, 2007 e; demais pesquisadores. Acerca da perspectiva crítico-reflexiva, Pimenta (2012, p. 26) enfatiza da seguinte forma:

“o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2012, p. 26).

Conforme Pimenta (2012), há na perspectiva crítico-reflexiva ênfase na prática, porém é necessário especificar o lugar e a especificidade dessa prática no cerne dessa proposta teórica. Para a autora, há uma forte valorização da prática, “mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinição”. Pimenta ressalta ainda que: “os currículos de formação de

profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Sendo assim, destacamos a importância da perspectiva crítico-reflexiva na formação de professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que conforme Brasil (1997, p. 30) a prática pedagógica de cada professor “[...] sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados”. Assim, enfatizamos a importância da formação dos professores de língua portuguesa que esteja alinhada ao objeto, objetivos e metodologias propostas pelas diretrizes oficiais de ensino na educação básica (PCNs/Brasil, 1997; 1998).

Nesse aspecto, sinalizamos a importância de a prática pedagógica manter consonância com as orientações teórico-práticas indicadas. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998, p. 19), “o domínio da linguagem, concebida como “atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social”. Ainda segundo esse documento, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Partindo do pressuposto de que o objeto de ensino da Língua Portuguesa, na educação Básica, mais especificamente no ensino fundamental, é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), Marcuschi (2008, p. 51) afirma que o fato de o ensino de língua deva dar-se através de textos é um consenso entre linguistas teóricos e aplicados e uma prática consagrada nos PCNs. Para esse autor, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). Marcuschi (2008); Geraldi (1992) e; PCNs (1998) são unânimes em afirmar que a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa deve contemplar textos orais e escritos. Em consonância com a discussão, os PCNs sugerem que “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34). Ainda conforme esse documento, o eixo USO inclui práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos; o eixo REFLEXÃO se

refere à prática de análise linguística. Há consenso que tanto o eixo uso como o eixo reflexão deve ser desenvolvido a partir de textos. Os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa são importantes para discutir e colocar em prática uma proposta que atenda as necessidades formativas de educandos da educação básica e concretize uma orientação curricular, tendo em vista o foco na formação de leitores e escritores crítico-reflexivos. Nesse sentido, as diretrizes curriculares argumentam que:

De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua portuguesa é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras (BRASIL, 1998 p. 34).

Nessa perspectiva, pesquisadores do campo da Linguística Aplicada (GERALDI, 1992; SUASSUNA, 2011; ROJO, 2008; MARCUSCHI, 2008, entre outros) destacam a importância de uma prática pedagógica consistente que tenha como foco a formação cidadã dos alunos e que vise o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e discursivas.

Diante do exposto, destacamos a importância da formação crítico-reflexiva de professores, tendo em vista que os parâmetros curriculares estabelecem objeto e objetivos a serem ensinados e, por conseguinte, cabe ao docente realizar o planejamento pedagógico de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A perspectiva de formação crítico-reflexiva dá ênfase ao professor como protagonista do trabalho escolar. Nesse caso, destacamos a fala de Pimenta (2012, p. 26): “sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo”.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho, portanto, é originado das experiências vivenciadas no período do estágio supervisionado. Assim, destacamos as observações não só do processo em sala de aula, mas também do cotidiano escolar e da relação professor-alunos. Além disso, é exposto o ensino da Língua Portuguesa e a forma como ela é tratada em sala de aula mediante análise dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, por conseguinte,



estabelecendo um confronto entre as Diretrizes e as práticas pedagógicas vivenciadas na escola.

Para tanto, o trabalho tem como objetivo geral refletir, a partir do estágio supervisionado, acerca da prática pedagógica de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental e, está embasado a partir de uma metodologia qualitativa (MINAYO, 1992; MARCONNI; LAKATOS, 2010) ancorada em referenciais teóricos que tratam da formação inicial de professores de professores (TADIF, 2014; FREITAS, 2011; FÁVERO, 2011; PIMENTA, 20012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; PIMENTA; LIMA, 2012; JARDILINO, 2007; FAZENDA, 1980) e do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica (BRASIL, 1997; 1998; SUASSUNA, 2011; 1995; MARCUSCHI, 2008; 2010; ROJO, 2009; GERALDI, 1992, entre outros).

Em suma, acrescentamos que a prática de estágio em análise neste trabalho foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade no interior do Estado do Ceará; realizado no período de março a julho de 2017.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o estudante tem a oportunidade de aperfeiçoar sua competência durante os processos educativos e nas aulas da Língua Materna, a Língua Portuguesa, garantindo desta forma a participação ativa e crítica na sociedade. Sendo assim, o ensino da Língua Portuguesa tem como finalidade aprimorar os conhecimentos linguísticos, e também discursivos dos alunos, para que eles compreendam a linguagem e tenham a condição de interagir em meio a diferentes discursos (BRASIL, 1998). O educador da língua materna deve propiciar ao educando a prática da discussão, a leitura de textos das múltiplas esferas sociais (jornalísticos, literário, publicitários), além disso, apresentar as variadas linguagens de comunicação além da escrita, como por exemplo, pinturas, danças, imagens. O professor tem a necessidade sempre inovar e tornar suas aulas mais prazerosas (BRASIL, 1998).

A partir dessa ideia que é apresentada nas Diretrizes, pode-se reconhecer que durante o momento do Estágio Supervisionado é mostrado que o contato com a realidade de uma sala de aula é um momento significativo, e ao mesmo tempo, desafiador para o graduando. Embora o estagiário vivencie novas experiências e tenha aprendizados acerca da prática docente, ele encontrará muitos obstáculos no exercício profissional.

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa proporciona ao discente conhecer a realidade existente nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa de uma maneira mais concreta e real, além da aproximação com os alunos-sujeitos e o conhecimento adquirido nesse período. Esse momento é de construção e reconstrução de conceitos, concepções e percepções acerca da escola e do exercício do magistério.

O estágio foi realizado em duas turmas do 6º ano, A e B. As turmas possuíam algumas semelhanças, porém uma delas, os alunos do 6ª ano B, eram mais falantes e hiperativos, embora participassem o tempo todo da aula. Já o 6ª A, os alunos estavam sempre mais calmos e preguiçosos em determinados momentos, conseqüentemente participavam menos das aulas. Apesar das diferenças, as turmas respeitavam o professor e ele conseguia repassar efetivamente os conteúdos planejados e todas as atividades fluíam. O professor utilizava métodos de transmissão de conteúdo bem parecidos nas duas turmas, mas na turma mais agitada, o professor precisava se impor frequentemente. Observamos que era comum a repetição do padrão de aulas – sempre as mesmas atividades e estratégias pedagógicas.

Durante o período de observação, foi notado que o professor se prendeu bastante ao livro didático e não utilizou de outros recursos pedagógicos para diversificar suas aulas. Nesse ponto, destacamos a importância da perspectiva crítico-reflexiva na formação e trabalho docente, tendo em vista que o professor parecia estar preso a um modelo de aula que, de certa forma, o impedia de inovar, recriar, refazer e incluir outras estratégias em suas aulas (PIMENTA; 2012; JARDILINO, 2008; PIMENTA; LIMA, 2012).

Apesar de ele conseguir prender a atenção dos alunos, ele poderia ter utilizados outros métodos mais interessantes para repassar determinados conteúdos, uma vez que, a temática permitia essa inovação. Durante esse tempo, foi percebido que o educador preza muito pela boa leitura dos alunos. Todas as atividades e textos foram lidos pelos alunos, de forma individual ou em grupo. Esse aspecto corrobora com a perspectiva de formação de leitor defendida pelo PCNs (BRASIL, 1998) e pesquisadores da área (MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1992; SUASSUNA, 2011).

Podemos perceber que os alunos com deficiências foram, geralmente, esquecidos pelo professor, já que o monitor que exerce a função de professor para aquele aluno era quem desenvolvia as atividades com o aluno. Era um processo de inclusão excludente, tendo em vista que o aluno com deficiência está inserido na sala regular, mas excluído de atividades e processos pedagógicos planejados e executados pelo docente. Em alguns momentos, o professor dava atenção e fazia leituras com esses determinados

discentes, enquanto os outros alunos estavam resolvendo alguma outra atividade. Esses alunos foram pouco explorados e deixaram de adquirir conhecimentos, por falta de iniciativa, por parte do professor e também do monitor. Em nossa perspectiva, não cabe culpar o professor, mas sim chamar atenção para a formação docente implementada pela secretaria de educação e pela coordenação pedagógica da escola que ainda não surtiram efeitos positivos no trabalho docente.

Após o período de observação, foram iniciadas as regências. Com cautela e planejamento, elas foram desenvolvidas de forma efetiva, buscando elementos lúdicos e que envolvessem a participação e contribuísse na construção de aprendizagem de todos os alunos. A elaboração das aulas não se prendeu apenas ao livro didático, foram pesquisadas formas de trabalhar o conteúdo pré-estabelecido de maneira que os alunos pudessem interagir melhor e, além disso, tornar a aula mais dinâmica e prazerosa. A cada aula foi apresentada uma dinâmica e atividades extras para os alunos, com o intuito de mostrar novos meios de ensino, tornando, dessa forma, a aula mais atrativa. Constatou-se que a combinação de dinâmicas com o conteúdo programado melhora o rendimento da turma e a aula não fica monótona.

Antes de iniciar as regências, foram buscadas ideias de trabalhar os conteúdos com os alunos especiais, com o objetivo de incluí-los nas aulas, nas interações e na aprendizagem escolar. A partir dessa pesquisa pôde-se elaborar atividades extras e conseguir integrar o aluno à sala de aula.

Para a criação dos planos de aulas, foram levadas em consideração as dificuldades das turmas apontadas pelo professor regente, com o intuito de melhorar essas deficiências e desenvolver a aprendizagem desses discentes. Embora, as turmas obtivessem bons resultados e níveis de leitura e escrita elevados, alguns ainda tinham dificuldades acerca disso.

No decorrer das regências foram elaboradas algumas atividades e um jogo de tabuleiro, para não se prender totalmente ao livro didático. O jogo de tabuleiro consistia em utilizar conteúdos já apresentados em aula de uma forma lúdica e de fácil compreensão, onde os alunos iriam aprender brincando. Com isso, as dúvidas dos alunos eram sanadas e seus conhecimentos aprimorados.

Apesar das turmas serem bastante numerosas, os alunos souberam respeitar o momento de aprendizagem e ajudaram para que todo o conteúdo planejado fosse repassado de forma eficaz, com a finalidade de eles progredirem seus conhecimentos.

Seguindo o que diz as Diretrizes, o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar a produção do conhecimento. Desse modo,



buscaram-se maneiras de motivar os alunos pela busca do conhecimento, deixando de serem sujeitos passivos e tornando-se sujeitos ativos durante esse processo.

Dessa forma, o percurso de observação e estudo das aulas do professor regente foi fundamental no processo de formação docente, tendo em vista que éramos instigados durante aos encontros de estágios, a refletir acerca da dinâmica de sala de aula vivenciada e reelaborar conceitos, estereótipos e estratégias pedagógicas.

## **CONCLUSÃO**

Neste trabalho buscamos refletir, a partir do estágio supervisionado, acerca da prática pedagógica de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental e tomamos como objeto de reflexão a experiência pedagógica adquirida no estágio supervisionado em Língua Portuguesa.

Para vivenciar essa experiência do Estágio Supervisionado foi necessário traçar objetivos e metodologias a fim de obter bons resultados. Refletir a relação teoria e prática, conhecer a organização e o funcionamento de uma instituição de ensino, bem como avaliar as metodologias e conteúdos aplicados na disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental forma estratégias construídas para repensar o fazer pedagógico.

Assim, partimos para a reflexão a partir de uma prática construída para construir uma prática docente consistente e alinhada a perspectiva teórica e as dimensões políticas e sociais da escola.

Desse modo, esse período permitiu conviver com situações e problemas reais da área da educação, servindo assim, de experiência para a vida profissional. Nesse ponto, a conclusão do trabalho alinha-se aos argumentos de Freitas (2011, p. 102). Para esse autor, no curso de formação docente, a ênfase não deve ser a prática nem a teoria, mas buscar um equilíbrio dinâmico entre essas duas vertentes. Freitas sinaliza que “não se trata de inverter o estado atual – mas teoria, pouca prática – para outro que se caracterize por muita prática e pouca teoria”. Porém, destaca-se a importância “de uma formação teórica de qualidade para o educador”. O pesquisador destaca ainda que “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 2011, p. 103).

As contribuições de Freitas (2011); Pimenta e Lima (2012) e; Tardif (2014) formam linhas mestras que alinhou nossa reflexão e formação. Essas contribuições foram importantes para repensar a importância de uma fundamentação teórica consistente

na formação de um educador. Sendo assim, o aluno de licenciatura deve perceber no estágio uma oportunidade única e desempenhá-la com determinação e responsabilidade, visto que é a partir desse momento que se percebe como é importante à preparação e a formação de cada professor para o processo de construção de conhecimentos e formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEesp, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEesp, 1998.
- FÁVERO, M. L. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. IN: ALVES, N. (ORG.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. IN: ALVES, N. (ORG.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GERALDI, W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1992.
- JARDILINO, J. R. L. A formação de professores e o discurso de transformação na prática docente. IN: BAUER, C. *et al* (ORGs.). **Políticas educacionais e discurso pedagógico.** Brasília: Líber Livro editora, 2007.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas Editora, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social.** São Paulo: Ática, 1992.
- MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (ORGs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. A centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. IN. PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (ORGs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SUASSUNA, L. **Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa**. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.
- SUASSUNA, L. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Rev. Bras. Educação**. n 13. jan/fev/mar/abr, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.