



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



AMANDA REGINA DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LETRAS – PORTUGUÊS: RELATOS E REFLEXÕES

MARIANA – MG
Março 2025

AMANDA REGINA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LETRAS – PORTUGUÊS: relatos e reflexões**

Monografia apresentada ao curso de Letras da
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristina Lima
Lages.

MARIANA – MG
Março 2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D947e Durães, Amanda Regina da Silva.
Experiências docentes na formação inicial de professores de letras -
português [manuscrito]: relatos e reflexões. / Amanda Regina da Silva
Durães. - 2025.
25 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Português

1. Formação profissional - Professores. 2. Língua portuguesa. 3.
Programas de estágio. I. Lages, Rita Cristina Lima. II. Universidade
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.134.3

Bibliotecário(a) Responsável: ELIANE APOLINARIO VIEIRA AVELAR - CRB6/3044



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Amanda Regina da Silva Durães

Experiências Docentes na Formação Inicial de Professores de Letras – Português: relatos e reflexões

Monografia apresentada ao Curso de Letras Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras Português

Aprovada em 25 de março de 2025

Membros da banca

Dra. Rita Cristina Lima Lages - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Dra. Letícia Santana Gomes - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Ricardo José Alves - - Universidade Federal de Ouro Preto

Dra. Rita Cristina Lima Lages, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 25/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rita Cristina Lima Lages, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/08/2025, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0968112** e o código CRC **626D4A9D**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.010866/2025-82

SEI nº 0968112

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: 3135579404 - www.ufop.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, abordando vivências no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), nos estágios supervisionados em escolas da rede pública e no Programa de Residência Pedagógica. A partir da descrição das experiências, foram analisados os desafios da prática docente, a construção da identidade profissional e o impacto dessas vivências na formação do professor. A pesquisa fundamenta-se em autores como Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), Nóvoa (1999, 2017) e Tardiff (2002), além de considerar referenciais sobre formação docente e ensino. Os resultados destacam a importância da prática para a consolidação dos saberes pedagógicos e para o desenvolvimento da autonomia docente.

Palavras-chave: formação docente; ensino de Língua Portuguesa; PIBID; estágio supervisionado; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This work presents an experience report on the initial training of Portuguese Language teachers, addressing experiences in the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID), supervised internships in public schools, and the Pedagogical Residency Program. By describing these experiences, the study analyzes the challenges of teaching practice, the construction of professional identity, and the impact of these experiences on teacher education. The research is based on authors such as Gatti (2010), Nóvoa (1999, 2017), and Tardiff (2002), as well as references on teacher education and teaching. The results highlight the importance of practice in consolidating pedagogical knowledge and developing teacher autonomy.

Keywords: teacher education; Portuguese Language teaching; PIBID; supervised internship; Pedagogical Residency.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE	8
2.1 Prática docente.....	8
2.2 Formação docente.....	9
3 PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS E REFLEXÕES.	12
3.1 Programa Institucional de Iniciação À Docência (PIBID)	12
3.2 Estágio Curricular Obrigatório	14
<i>3.2.1 Escola municipal da cidade de Mariana-MG.....</i>	<i>15</i>
<i>3.2.2 Escola Estadual da cidade de Mariana-MG.....</i>	<i>17</i>
3.3 Programa Residência Pedagógica	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o Relato de Experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em estágios supervisionados de Língua Portuguesa em uma escola estadual e uma escola municipal da cidade de Mariana - MG e no Programa de Residência Pedagógica, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

A escolha do relato de experiência tem por justificativa a sua importância enquanto descrição da experiência individual em programas e estágios que contribuíram para o enriquecimento da minha formação inicial. Além disso, o relato de experiência se justifica por sua relevância no meio acadêmico, uma vez que auxilia na produção de conhecimentos por meio do desenvolvimento de atividades e de utilização de métodos e estratégias de ensino, que podem servir de exemplo a outros docentes.

O objetivo geral desse relato é analisar as experiências docentes nos programas e estágios realizados e como os saberes e identidades docentes são construídos nesses contextos. E, os objetivos específicos consistem em: (a) abordar o conceito de docência; (b) analisar, brevemente a trajetória histórica da prática docente e formação; e (c) examinar o Programa Institucional de Iniciação à Docência, os Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e o Programa de Residência Pedagógica.

A metodologia aplicada neste trabalho consiste no relato de experiência que, de acordo com Casarin e Porto (2021), descrevem determinado fato, mas que, na maioria das vezes, não provém de pesquisas, e sim da experiência individual ou de grupo. Então, é importante descrever a experiência de modo detalhado para servir de inspiração e exemplo para outras pessoas.

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência é a manifestação escrita de vivências, de experiências capazes de colaborar com a produção de conhecimentos das mais diversas temáticas. No contexto acadêmico, o relato de experiência busca a descrição da experiência próxima, relacionada à vivência propriamente dita, presente de maneira informal e também a sua valorização mediante a aplicação crítico-reflexiva com suporte teórico metodológico, também denominada constituição analítica do conhecimento ou experiência distante.

Entre as áreas que mais utilizam o relato de experiência, destaca-se a Educação, pois o relato faz parte dos trabalhos publicados por professores e alunos em três pilares: ensino, pesquisa e extensão. No ensino, o relato de experiência é geralmente aplicado nos estágios, contribuindo para a formação acadêmica, profissional e humana. Na pesquisa, a descrição das

vivências permite aprendizagens e reflexões sócio-históricas e o enriquecimento cultural. Na extensão “[...] a atuação em projeto é relevante, uma vez que tal experiência pode ter impactos positivos na atuação enquanto futuros profissionais de educação [...]” (Mussi; Flores; Almeida, p. 6).

Considerando que este trabalho também apresenta uma fundamentação teórica, tem-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada tendo por base material elaborado. Mesmo que, em todos os estudos, exige-se alguma pesquisa dessa natureza, existem estudos desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, também conhecidas como fontes secundárias.

Para o desenvolvimento do relato de experiência, são consultados materiais produzidos durante as experiências vivenciadas, como relatórios de estágios; relatórios do PIBID; cadernos de bordos e planejamentos.

Para a fundamentação teórica, foram utilizados, principalmente, estudos, princípios teóricos e reflexões de autores como Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), Nóvoa (1999, 2017) e Tardiff (2002).

Este relato é estruturado da seguinte forma: inicialmente é apresentado a introdução, em seguida o referencial teórico, no qual é abordado o conceito de docência e, de maneira breve, a história da prática e da formação de professores e a formação docente atualmente. Em seguida, trata a respeito da descrição da metodologia e, por fim, explicita o relato das experiências vivenciadas no PIBID, Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e no Programa de Residência Pedagógica.

2 PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Lomba e Schucter (2023), o termo “docência” se origina da palavra latina “*docere*”, que significa instruir, ensinar, indicar, fazer compreender. A apropriação do termo foi registrada na Língua Portuguesa no início do século XX. A docência, então, se concretiza no ato de contribuir com a construção do conhecimento, dos saberes do outro. Nos subtópicos que seguem, serão feitas reflexões sobre prática docente e formação docente.

2.1 Prática docente

De acordo com Tardiff (2002), a prática docente integra diversos saberes, com os quais os alunos mantém diferentes relações. Porém, esses saberes não se restringem a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Trata-se de um saber plural, formado pela mistura de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes próprios da formação profissional são definidos como o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação docente, como as faculdades de ciências da educação, destinadas a produzir conhecimentos e incorporadas na prática docente. No entanto, a prática docente não se reduz a um objeto de saber dessas ciências. Também constitui uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser denominados pedagógicos e significam:

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas [...] incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas [...]. (Tardiff, 2002, p. 37).

Quanto aos saberes disciplinares (história, matemática, literatura, entre outros), esses são correspondentes aos diversos campos do conhecimento, integrados nas universidades sob a forma de disciplinas nas faculdades de educação e nos cursos de formação docente. Tardiff (2002), no entanto, destaca que esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes.

Por sua vez, os saberes curriculares se referem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de formação para a cultura erudita. Tais saberes se apresentam

“[...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (Tardiff, 2002, p. 38).

Os saberes experienciais, também denominados saberes práticos, têm por base o trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio. Como o próprio nome sugere, brotam da experiência e por ela são validados. De modo geral, consistem no conjunto de saberes atualizados, obtidos e necessários na prática docente, mas que não se originam das instituições de formação nem dos currículos e nem são sistematizados em teorias ou doutrinas. Mas, trata-se de saberes que formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes “[...] interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões [...]” (Tardiff, 2002, p. 49).

Para Tardiff (2002), o professor ideal sabe articular em sua prática docente todos esses saberes. Nesse sentido é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa e que também possui determinados conhecimentos referentes às ciências da educação e à pedagogia, além de desenvolver um saber prático com base em sua experiência cotidiana com os alunos.

Os professores são pessoas que, de acordo com Lomba e Schucter (2023), exercem um ofício profissional, gerando a existência de diversos modelos de profissionalismo relacionados ao ensino que concorrem para passagem de uma prática baseada em técnicas e regras preestabelecidas para uma prática com estratégias pautadas por objetivos e ética.

Primeiramente a função docente se desenvolveu, conforme Nóvoa (1999), de modo não especializado, consistindo em um trabalho secundário de religiosos. O trabalho docente se originou no interior de ordens religiosas, como os oratorianos e jesuítas que, no decorrer do tempo, configuraram um corpo de saberes e de técnicas, organizado em torno de princípios e estratégias de ensino, e um conjunto de normas e de valores específicos da docência amplamente influenciada por crenças e atitudes morais religiosas. Tendo em vista a necessidade de profissionalização da docência, foi institucionalizada uma formação especializada e longa

2.2 Formação Docente

A formação especializada e longa de professores passaria a ser realizada nas escolas normais definidas como uma instituição destinada à produção e à reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, assumindo um papel essencial na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Conforme Nóvoa (1999, p. 18): “Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais

produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.”

De acordo com Gatti *et al.* (2019), as escolas normais englobavam um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, porém, no final da década de 1920, seu currículo (que já havia sofrido modificações) voltava-se, principalmente, para o domínio de conhecimentos a serem transmitidos na escola primária. É importante destacar que não havia formação docente específica para o Ensino Secundário (posteriormente denominado Ensino Médio). No entanto, no final dos anos de 1930, surgiram as licenciaturas em nível superior destinadas à formação de professores para o Ensino Secundário e, também, para o curso de Pedagogia, com o intuito de formar especialistas em educação (bacharelado) e docentes para atuar nas escolas normais (licenciatura). Essas inovações são baseadas:

[...] no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (Gatti *et al.*, 2019, p. 23).

Entretanto, as escolas normais continuaram, segundo Gatti (2010), a promover a formação docente até o final do século XX, mais especificamente em 1996, quando foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394), que propôs a formação de professores em nível superior, com prazo de dez anos para essa adequação.

Conforme Gatti (2010), apesar de alguns avanços referentes à formação docente, especificamente em relação a uma maior integração entre formação disciplinar e formação para a docência, na prática ainda se observa a predominância do mencionado modelo que privilegia a formação nas áreas de conhecimento em detrimento das questões pedagógicas. Nessa direção, a autora cita alguns problemas na atual formação docente, entre os quais: o currículo fragmentário, apresentando conjunto disciplinar disperso, pouca preocupação em relacionar teoria e prática e o que e como ensinar.

Para Gatti (2010), a formação docente não pode se limitar ao ensino das ciências e de seus campos disciplinares, mas a partir da função social da escolarização. Em outras palavras, deve-se ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e transmitir valores e práticas da nossa sociedade.

Nesse contexto, é necessário, como destaca Nóvoa (2017), a construção de modelos que valorizem o desenvolvimento profissional docente (em contraposição à desprofissionalização que se manifesta por meio de salários baixos, condições precárias nas escolas e controle burocrático no trabalho docente). Desse modo, é preciso dar atenção ao *continuum* profissional, ou seja, valorizar a formação continuada; elaborar um currículo inovador e crítico e preparar os docentes para lidar com a incerteza e imprevisibilidade (características inerentes aos seres humanos).

3 PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS E REFLEXÕES

Esta seção constitui no relato da minha observação e experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); nos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa realizados em uma escola municipal (com foco na leitura e na escrita) e em uma escola estadual (com foco na oralidade) na cidade de Mariana-MG e no Programa de Residência Pedagógica, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

3.1 Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) foi desenvolvido em 2007 com o objetivo de antecipar o vínculo entre futuros docentes e alunos, inserindo o estudante da graduação no ambiente escolar da rede pública. No período de 2020 a 2022, devido ao contexto pandêmico que enfrentamos desde março de 2020, o subprojeto teve como tema as linguagens midiáticas, a fim de aproximar os alunos ao desenvolvimento da aprendizagem à distância.

Mas, as ferramentas digitais são aliadas quando se trata do ensino e da aprendizagem, e para a Língua Inglesa, não é diferente, principalmente quando se trata de um aluno surdo. O aprendizado dessa língua para uma criança surda pode ser complexo, pois a aquisição da língua se dá de forma diferente. No entanto, apresentaremos um caso em que serão descritas as ferramentas digitais utilizadas para auxiliar nesse processo do ensino da Língua Inglesa no projeto do PIBID – linguagens midiáticas (acesso e envolvimento de uma aluna durante aulas síncronas e atividades assíncronas).

Este estudo tem cunho qualitativo, tipo relato de experiência, elaborado a partir das ações desenvolvidas no ensino remoto junto ao projeto PIBID na turma do sexto ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Mariana-MG, em uma escola estadual, na qual se encontra uma aluna surda. Como referencial teórico, utilizei a Pedagogia dos Multiletramentos.

Antes de tratar dessa modalidade pedagógica, torna oportuna, para melhor compreensão do tema, a abordagem do conceito de letramento, do qual originou o termo “multiletramento”. O conceito de letramento desenvolveu-se ao longo dos anos de 1970 e 1980 e surgiu no Brasil nessa última década.

De acordo com Soares (2004), o letramento consiste no exercício efetivo da tecnologia da escrita, abrangendo diversas habilidades como a capacidade de ler e escrever, tendo por finalidade ampliar conhecimentos e interpretar os mais variados tipos de textos. A autora em questão ainda destaca que o letramento constitui no estado em que o indivíduo, além de saber ler e escrever, exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade: lê jornais; escreve cartas; redige um requerimento, entre outras práticas de leitura e escrita do dia a dia.

Ribeiro e Corrêa (2021) afirmam que, tradicionalmente, a pedagogia do letramento representa as ações de ensinar e aprender a ler e a escrever as formas padronizadas e oficiais das línguas nacionais destinadas à página impressa. Em outras palavras, tal pedagogia tem se revelado restritiva, isto é, limitada às formas de linguagem padronizadas, monolínguas, monoculturais e sujeitas a regras.

Segundo Marcos (2023), no decorrer do tempo, uma pedagogia somente de letramentos era insuficiente para a diversidade dos modos de comunicação existentes, diante dos avanços tecnológicos que surgiam das grandes redes de comunicação globais e se tornavam crescentes nos sistemas de internet, fazendo com que o mundo se tornasse interconectado, possibilitando a redução das distâncias globais (globalização). O capitalismo global, em ascensão no final do século XX, propunha uma nova frente industrial movida por máquinas e inovações tecnológicas que obrigavam a inserção de diversos tipos de conhecimento, isto é, de conhecimentos multimodais. Além disso, principalmente no Reino Unido, as escolas começaram a receber, em seu espaço, uma mistura de alunos nativos e imigrantes das mais variadas etnias que confrontavam costumes, culturas e visão de mundo diferenciadas.

Nesse cenário, o *New London Group* (Grupo Nova Londres), formado por dez professores de diferentes países, propôs a Pedagogia dos Multiletramentos; expressão essa que, conforme Marcos (2023), seja suficiente para descrever a multiculturalidade e a multiplicidade de linguagens presentes nos *designs*. Como afirmam Ribeiro e Corrêa (2021), a aprendizagem e a produtividade constituem resultados de *designs* (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, crenças, textos e tecnologias.

Dessa maneira, os professores do *New London Group* compreendem que a multiplicidade dos canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística da atualidade exigem uma concepção mais ampla de letramento do que aquela apresentada nas abordagens baseadas na língua. A noção de multiletramentos busca superar as restrições das abordagens tradicionais:

[...] ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes [...] o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios. (Ribeiro; Corrêa, 2021, p. 12).

A Pedagogia dos Multiletramentos concentra-se, de acordo com Ribeiro e Corrêa (2021) em formas de representação mais amplas do que somente a língua. Essas formas diferem conforme a cultura e o contexto e possuem efeitos cognitivos, sociais e culturais peculiares, específicos. Na perspectiva dessa pedagogia, a linguagem e outros modos de significação consistem em recursos representacionais dinâmicos, refeitos por seus usuários à medida que trabalham para atingir seus objetivos culturais.

Por fim, a Pedagogia dos Multiletramentos considera que as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade são essenciais para a vida privada, laboral e cidadã dos alunos. Tal pedagogia permite que os estudantes interajam com vários idiomas, variedades do inglês e “[...] padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência [...]” (Ribeiro; Corrêa, 2021, p. 19).

Em relação ao aluno com deficiência auditiva, a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser utilizada de forma particular, considerando sempre como primeira língua, que no caso do Brasil seria a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No caso da mencionada aluna surda da escola estadual, de Mariana-MG, foi possível perceber, por meio do auxílio da intérprete de Libras e do uso de ferramentas digitais como *WhatsApp*, *Youtube*, *Instagram*, *Live* e plataforma do *Google Meet*, maior interesse e interação da discente durante as aulas de Língua Inglesa, que ocorreram no modo *on-line* através de vídeo chamadas.

3.2 Estágio Curricular Obrigatório

O Estágio Curricular Obrigatório sempre foi a disciplina mais desejada por mim. Sempre tive alguns medos em relação ao desenvolvimento do estágio, principalmente sobre ensinar, de não dar conta, de não conseguir contribuir para a aprendizagem dos alunos. Outros medos foram em relação à violência nas escolas (aspecto bastante desmotivador). No entanto, é preciso acreditar que o espaço escolar é transformador.

Enquanto aluna da disciplina de estágio, pude desenvolver e refletir sobre as práticas educacionais, principalmente a partir das minhas observações da sala de aula. Obtive um bom

retorno do projeto de intervenção apresentado na aula, tanto da Profa. Ada, professora da disciplina Estágio Supervisionado quanto dos colegas do curso. Esse e os demais retornos na disciplina me motivam a buscar e progredir na minha prática docente, principalmente em planejamento de aula e expectativas mais realistas e realizáveis.

Cheguei no estágio com medo, mas com expectativas positivas. Na educação, é preciso permanecer esperançosa. Nesse sentido, Freire (1992) ressalta que a esperança é inerente ao ser e, sem ela não é possível iniciar algo. Eu acredito muito na profissão que eu escolhi e, ao passar pela prática, consegui observar o que devo trabalhar e aprimorar no meu fazer docente. No campo de estágio, sinto que consegui vivenciar a escola.

3.2.1 Escola municipal da cidade de Mariana-MG

A Escola municipal está localizada no município de Mariana-MG e oferece Educação Fundamental I e II, creche e Educação Infantil. Essa instituição possui ótima infraestrutura, é grande e aconchegante, pintada e decorada com cartazes contendo frases motivadoras relacionadas à educação. Tal instituição de ensino é referência em educação inclusiva, dispondo de rampas, banheiros adaptados e salas de aulas incluindo sala de recursos, onde são atendidos alunos com deficiência e altas habilidades e superdotação e de uma equipe de profissionais da educação especial, como intérprete/tradutor de libras e monitores.

Tive a oportunidade de estagiar nessa escola entre junho e agosto de 2023, após um processo demorado e burocrático, pois para conseguir estagiar em uma escola municipal são necessárias várias processos para obter a autorização. Uma das etapas é a obtenção de assinaturas, uma delas sendo a do prefeito, que demorou muito para dar retorno, além disso, ainda tive de lidar com a pressão dos prazos, especialmente devido a divergência entre o calendário da universidade com o calendário da escola. Sendo assim, foram dias de muita ansiedade.

No primeiro dia do estágio, ocorreu uma breve visita à escola, guiada pela pedagoga Sandra (que não trabalha mais na escola), e a observação de uma aula da professora regente Fátima¹. O principal propósito do estágio era o exercício da prática docente em contraturnos, a fim de que fossem realizadas aulas de reforço para alunos que tiveram o seu processo de alfabetização negligenciado devido ao período da Pandemia covid-19.

Os alunos que frequentaram essas aulas eram do 6º ao 9º ano. No primeiro dia, lembro-me de ter ficado admirada com a escola e com a recepção da professora regente, mas

¹ Nome fictício.

um pouco assustada com a realidade dos alunos que tinham uma história de vida complicada fora da escola e estavam ali procurando um jeito de vencer o desafio da dificuldade em relação aos processos de escrita e leitura. Muitos alunos têm a escola como um refúgio, um lugar de segurança, onde podem se alimentar e serem eles mesmos.

Frequentei o estágio durante dois dias por semana, nos horários da manhã e da tarde, para observação. Mantive um contato contínuo com os funcionários, como os monitores dos alunos e com os professores de apoio dos alunos da inclusão, o que me proporcionou grandes experiências e aprendizagens para além da teoria. Tive momentos bons e outros nem tanto no que diz respeito à regência. Quanto aos alunos, consegui criar uma ótima relação com todos. Sempre gostei muito de criar uma relação de confiança com alunos. No meu último dia de estágio, dei um “mimo” para todos os alunos, do 6º ao 9º ano. Não foi uma despedida, pois durante o processo de estágio, consegui um emprego na própria escola, como monitora de alunos do tempo integral. Durante todo o estágio, eles foram muito receptivos e sinceros comigo. Ensinar-me bastante durante o período do estágio, e todo o acolhimento e as experiências despertaram em mim carinho e muita confiança.

Pela primeira vez estagiei como professora de Língua Portuguesa. Foram planejadas aulas a serem ministradas para dez alunos das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do trabalho com o gênero narrativo conto de fadas, com a história do livro “João e Maria”, de Neil Gaiman e Lorenzo Mattotti, e de jogos interativos, foram trabalhados os fonemas /p/, /b/, /s/ e /ss/.

Essas atividades tiveram como objetivos: (a) ler e reconhecer as especificidades do gênero conto de fadas; (b) desenvolver atenção e concentração dos alunos; (c) promover a curiosidade e, conseqüentemente, o gosto pela leitura; (d) aprimorar a leitura dos alunos, uma vez que foi observado a pouca prática; (e) aprimorar a interpretação textual, ou seja, compreender o que lê; (f) realizar produção de texto envolvendo a reescrita do conto para estimular a escrita criativa; e (g) perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras e melhorar a escrita de encontros consonantais, fonemas (/b/, /p/, /s/ e /ss/) e outros.

Os planos de aula e os encontros com os alunos me ensinaram muito, muito além de apenas lidar com a “Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC” (Brasil, 2018). Aprendi a ver a beleza de determinados momentos, como aquele momento no qual um aluno conseguia identificar um encontro consonantal (o que antes era uma dificuldade), o momento de entusiasmo dos alunos quando ouviam uma história de conto de fadas, o momento de compartilhar histórias de vida no horário do almoço.

Esses momentos fizeram e fazem a diferença (eu jamais me esquecerei dessa gratificante experiência!).

Meu estágio não foi nem um pouco romantizado, lidei com os problemas da escola, a negligência das autoridades do Conselho Tutelar, por exemplo, como as escolas são desamparadas no campo da saúde mental em um período caótico pós-pandemia, vi a dura realidade de adolescentes que estavam lidando com problemas psicológicos sozinhos ou com o apoio da professora regente, que sempre fez questão de prestar assistência aos seus alunos.

Mesmo com a duração do contraturno tendo sido muito curta, aprendi muito sobre a regência em sala de aula, foi difícil lidar com a frustração de não ter podido aprofundar mais nos estudos com os alunos e alcançar resultados melhores do que os obtidos. De modo geral, posso dizer que realmente sei o que quero, e poder ajudar os alunos a serem protagonistas de suas escolhas.

3.2.2 Escola Estadual da cidade de Mariana-MG

A escola estadual observada se localiza na área central de Mariana-MG e é composta por salas distribuídas em dois blocos: o primeiro possui dois andares e se caracteriza por salas menores em altura e espaço e, o segundo apresenta um espaço maior, assim como a altura das salas. A escola possui estacionamento, biblioteca, auditório, laboratório de ciências e informática, quadro, pátio, refeitório, área verde e ainda dispõe de fios eletrificados com o intuito de evitar invasão.

Por ser escola na região central de Mariana, há várias linhas de ônibus que passam em frente à escola. O acesso mais utilizado pelos alunos para chegar à escola é a pé e de bicicleta. Perto da escola, podemos ver vários comércios, como papelaria, lojas e restaurantes.

Os alunos da escola em questão, de modo geral, são de classe média e classe baixa e, a maioria de formação religiosa cristã. Muitos trabalhavam no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) da rede municipal e participavam do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O Estágio Supervisionado de 40 horas na escola estadual observada, inicialmente, seria realizado no turno da tarde no 1º ano do Ensino Médio, mas em decorrência de problemas pessoais o estágio foi realizado no turno da manhã em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, com ênfase no eixo “Oralidade”.

O estágio teve como objetivo principal a aplicação de conhecimentos teóricos na prática, oferecendo a chance de introduzir e desenvolver teorias linguísticas e pedagógicas aprendidas em sala de aula na prática do ensino e aprendizagem da oralidade.

Porém, devido ao estágio ter sido no final do ano letivo da escola e o calendário da UFOP não estar alinhado, houve certa dificuldade no trabalho com a oralidade. Desse modo, foi necessário realizar algumas adaptações para trabalhar a regência em oralidade, aproveitando a Feira de Conhecimentos, que ocorre anualmente na escola, nos sábados letivos e constitui a culminância dos trabalhos realizados das disciplinas.

As aulas, em sua maioria, foram a respeito de gramática e sintaxe, produção textual escrita, com foco em texto dissertativo argumentativo (redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) e literatura, leitura da obra “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo (2023). O livro foi escolha da professora regente. Devido ao fato de eu ainda não ter lido essa obra, fiquei um pouco insegura, mas isso me motivou a ler e pesquisar a obra, o movimento naturalista e o autor. A cada final de aula, era proposto aos alunos realizar a leitura de alguns capítulos para debate em sala nas aulas seguintes.

Finalizada a leitura do livro, iríamos participar da “Feira do Conhecimento”, onde as turmas dos segundos anos do Ensino Médio trabalhariam a obra de Aluísio Azevedo. As duas turmas em que atuei como estagiária ficaram responsáveis por fazer o varal da linha do tempo sobre o relato dos fatos marcantes que aconteciam no Brasil e no mundo durante a época da produção da obra (final do século XIX).

Já a outra turma ficou responsável por trazer as características culturais citadas na obra (exposição oral), tanto do Brasil como de Portugal, incluindo comidas e bebidas típicas, músicas e danças

Cada turma do segundo ano ficou responsável por determinadas atividades. As turmas que eu acompanhei ficaram responsáveis pelo varal da linha tempo, mostrariam os principais acontecimentos da época em que o livro foi escrito e fariam a exposição oral sobre culinária e cultura do Brasil e Portugal, relacionados ao livro. Também foi encenada uma peça teatral, uma maquete e um infográfico com as características dos principais personagens. Os alunos receberam e explicaram as atividades expostas aos visitantes.

Algumas vezes, presenciei os alunos jogando baralho ou fazendo atividades de outras disciplinas durante a aula, pois a maioria dos alunos já havia passado na disciplina de português, pois meu estágio foi realizado no final do ano, muitos alunos consideravam mais importante passar de ano do que prestar atenção na aula.

Apesar disso, os alunos se dedicaram bastante para a realização da Feira de Conhecimento. Todos os alunos fizeram sua parte no trabalho expositivo, compareceram à escola no sábado e fizeram todos os combinados para a realização do trabalho expositivo.

A professora da disciplina Língua Portuguesa sempre foi muito atenciosa e prestativa comigo, esclarecendo minhas dúvidas e prestando auxílio em minhas dificuldades. Mostrava-se aberta em relação às minhas sugestões e sobre temas e atividades propostas para as aulas. Ela demonstrava ótima compreensão sobre os eixos que foram trabalhados em sala de aula.

Ainda nessa escola desenvolvi uma atividade relacionada à disciplina de Literatura no 3º ano do Ensino Médio, que teve o tema a ironia e a crítica social no conto “O Pecado”, de Lima Barreto (2025). Nessa perspectiva, foi realizada a leitura da obra, buscando identificar seus elementos narrativos, como personagens, enredo e tema. Também foram transmitidas algumas informações a respeito do autor e também do movimento pré-modernista, ao qual o autor pertence.

O contato com a escola, a sala de aula e os professores e funcionários me transformaram. Sinto-me mais preparada para os próximos estágios, sabendo que tenho muito a aprender e aperfeiçoar. Saio da disciplina com a sensação de esperança renovada e acreditando no poder na educação e de profissionais preparados. Reconheço os desafios e a longa jornada da docência, a importância de estar preparado para as aulas no sentido de planejamento de aula mesmo e de se manter atenta e responsável comigo e com os outros.

3.3 Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica, com carga horária de 414 horas e duração de 18 meses, foi oferecido pela UFOP, na Licenciatura de Letras – Português, na escola estadual observada. Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade melhorar a formação inicial de docentes da educação básica nos cursos de licenciatura.

O projeto teve início em novembro de 2022, mas como os alunos da escola estadual observada estavam realizando as provas finais do ano letivo, não foi possível começar em 2022. Entre os meses de março a abril de 2023, tivemos o primeiro contato com a professora regente de turma, Aline. Eu fiquei responsável por uma turma do 1º ano do Ensino Médio no turno da tarde. Permaneci somente três meses com a professora Aline porque tive de mudar meu turno do Estágio de Residência, devido a problemas pessoais. Nesses três meses, frequentei muito a escola, pois fui aluna do “Estadual”, outra denominação da escola estadual observada. Adorava fazer observações das aulas e, também, fui regente de aula na disciplina de “Práticas comunicativas e criativas”, fazendo os planos de aula e ministrando, além de observar as aulas das outras residentes.

A vivência na escola, aliada à orientação de professores supervisores, estimula a reflexão sobre a prática pedagógica, levando os futuros professores a repensarem suas ações e a buscarem constantemente a melhoria. Além de permitir aos futuros professores conhecerem de perto a realidade das escolas públicas, suas demandas, seus desafios e suas possibilidades, preparando-os de forma mais adequada para atuarem nesses contextos. No entanto, há de se destacar que somente os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura não são suficientes para preparar o futuro professor.

Nos primeiros meses, fiz as observações da escola e sala de aula. Depois ministrei aulas de gramática sobre sintaxe e produção textual com foco em texto dissertativo-argumentativo (redação do Enem). Essa turma era bem agitada, muitos alunos repetentes e pouco interessados na disciplina, porém achei que o turno da tarde foi mais receptivo que o turno da manhã. A professora regente foi muito atenciosa e me senti acolhida, mas tive de trabalhar sozinha e com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. Os alunos, por vezes, demonstravam sono e desmotivação. Quando eles começaram a se acostumar com minha presença, ficaram mais participativos e animados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, mas, ao longo do tempo, com a organização de princípios e estratégias de ensino e de um conjunto de normas e regras, foi necessária a profissionalização da docência por meio de uma formação especializada.

No que se refere ao PIBID, gostaria de destacar que a aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, que me permitiu o trabalho direto com uma aluna com deficiência auditiva, promoveu uma maior e melhor interação da referida aluna nas aulas, culminando em uma melhoria no aprendizado da língua inglesa.

Em relação ao Estágio Curricular Obrigatório na escola municipal observada, cabe salientar que ele fez com que eu me sentisse mais preparada para os próximos estágios, sabendo que tinha muito a aprender e aperfeiçoar. Saí da disciplina de Língua Portuguesa, com a sensação de esperança renovada e acreditando no poder da Educação e de profissionais preparados. Reconheço os desafios e a longa jornada da docência, a importância de estar preparada para o exercício da docência no sentido de planejamento de aula e de se manter atenta e responsável em relação aos relacionamentos interpessoais. Essa experiência me chamou a atenção para os cuidados que devemos ter com nossa saúde física e mental na profissão.

No que diz respeito ao estágio na escola estadual observada, posso concluir que teria que trabalhar mais o eixo “Oralidade”, pois, como meu estágio foi no final do ano letivo, com divergências de calendários escolar e universitário e com muitas provas finais, só foi possível a realização de uma aula com o foco na oralidade. Nos livros didáticos, pude observar poucas atividades com enfoque no eixo “Oralidade” e muitas direcionadas para produção textual escrita. Faz-se importante pontuar que a oralidade é essencial para preparar os alunos com vistas à comunicação efetivarem diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais.

A experiência adquirida mediante o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para o aperfeiçoamento da minha formação inicial. O contato com a escola, a sala de aula, os professores, os funcionários e, principalmente, os alunos, foi capaz de me propiciar belas transformações. Sinto-me mais preparada para as próximas etapas da minha vida docente, em especial, para lecionar, sabendo, sobretudo, que tenho muito a aprender e aperfeiçoar.

Em suma, os desafios enfrentados ao longo dos programas e estágios foram oportunidades de aprendizado e crescimento, e as experiências compartilhadas com colegas e alunos foram enriquecedoras. Sinto-me, portanto, mais preparada, motivada e segura para

seguir minha carreira. Fator que atribuo às oportunidades de práticas docentes em minha formação inicial como professora de língua portuguesa, práticas que foram possibilitadas por minha atuação nos programas de iniciativa do Ministério da Educação: PIBID e Residência Pedagógica, bem como na realização de quatro disciplinas de disciplinas de estágio curricular obrigatório, que faz parte da matriz curricular do curso de Letras – Português da UFOP.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Editora: Martin Claret, 2003.

BARRETO, Afonso Henriques de. **O Pecado**. In: UNIVERSIDADE Da AMAZÔNIA. Núcleo de Educação a Distância. Belém Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16830. Acesso em: 23 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASARIN, Sidnéia Tessmer; PORTO, Adrize Rutz. **Relato de experiência e estudo de caso: algumas considerações**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/21998/13686>. Acesso em: 08 set. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAIMAN, Neil; MATTOTI, Lorenzo. **João e Maria**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2015.

GATTI, Bernadette. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadette *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a Educação Básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

MARCOS, Assuério. Do letramento aos multiletramentos. In: **A pedagogia dos multiletramentos e o cordel na prática docente**. Fortaleza-CE: Dince, 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021. Disponível em:< http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060>. Acesso em: 05 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 16, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente o professor. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (Org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Belo Horizonte: LED, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**, 2004.

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