REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli
(UFMG – Mato Grosso / UFG)

O século XX testemunhou grandes avanços nos estudos voltados para a formação profissional e, consequentemente, para a formação docente. Partindo de um modelo de formação centrado na observação da prática**,** chegamos a amplos questionamentos que levam em consideração não apenas a atuação do professor, mas também os fatores contextuais – históricos, políticos, econômicos e sociais – que interferem diretamente na educação.

Refletir acerca do estágio e seu papel na formação de professores/as de língua inglesa pressupõe a compreensão de que, ao longo da história, a concepção de ensino passou por importantes ressignificações o que gerou, consequentemente, diferentes maneiras de pensar a formação docente. Pimenta e Lima (2004, p. 33) ressaltam que o estágio "sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria". Sendo assim, em diferentes momentos privilegiaram-se aspectos específicos nessa formação, dependendo do que se caracterizava como ação docente e como papel do profissional do ensino.

Os questionamentos que instigam as reflexões apresentadas neste artigo são justamente motivados por essas ressignificações do estágio. Considerando que estamos em um momento em que a Linguística Aplicada (doravante LA), em busca de uma atuação mais crítica e socialmente contextualizada, revê suas práticas, de que maneira essas mudanças podem ser materializadas no estágio? Seria o modelo de estágio tão amplamente utilizado na formação inicial – observação e regência – condizente com essas novas propostas? Que modificações poderiam contribuir para uma prática problematizadora que preze por princípios éticos e igualitários na educação?

São essas reflexões, assim como meu trabalho como formadora de professoras em uma universidade pública, que me impulsionam a procurar entender melhor esta etapa de formação inicial e a compartilhar minhas reflexões sobre o assunto. Neste artigo, além dessas reflexões, utilizo um questionário, respondido por alunos/os de terceiro ano ao terminarem a primeira etapa do estágio – a observação, com o intuito de trazer para a análise outros olhares e ampliar as possibilidades de compreensão. Tal reflexão busca problematizar o papel dos três

principais agentes deste processo – os/as alunos/as estagiários/as, o/a professor/a da escola e o/a professor/a universitário/a.

Para que essa análise seja possível, inicio com uma breve retomada dos princípios que têm orientado a formação crítica de professores para, em seguida, discutir os dados à luz desse aporte teórico.

Princípios que orientam a formação crítica do professor de línguas

Em 1996, Zeichner e Liston já apresentavam suas críticas ao modelo reflexivo. Em 2008, Zeichner reitera sua análise sobre o desenvolvimento docente promovido pela formação reflexiva e ressalta que

> ela fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (ZEICHNER, 2008, p. 541)

Zeichner (2008) ressalta que a reflexão não deve ser vista como um ideal de formação, ela constitui um meio pelo qual importantes objetivos podem ser alcançados. Dentre esses objetivos temos uma prática de ensino mais relevante, o oferecimento de uma educação de mais qualidade para nossas crianças, entre outros:

> a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

Percebemos que o apelo do autor vai ao encontro das exigências apontadas pela perspectiva crítica. Nessa linha, uma atuação ética e política pressupõe o engajamento dos professores/as em uma ação transformadora, que possa romper com injustiças e práticas de manutenção da desigualdade.

Delineando um breve perfil para a formação crítica de professores/as de línguas, é preciso esclarecer que estamos alinhados às ressignificações da LA que adota nessa perspectiva um conceito de língua como prática social. Nesse viés, a língua adquire sentido

sócio-historicamente, por meio de sua manifestação que acontece na interação de seus falantes, e é carregada de sentido ideológico. Essa acepção de língua vai orientar o olhar que os linguistas aplicados voltam para a sua prática e revisitar sua atuação, a concepção de produção de conhecimento e outros construtos que vão informar a formação docente.

Convocando os linguistas aplicados a atuar criticamente, Pennycook (1991) chama a atenção para o nosso compromisso social. Não é possível trabalhar com a língua separadamente de seus falantes, ou mesmo privilegiando certos grupos em detrimento de outros. Além disso, nosso trabalho não pode ignorar as diferentes formas de vida e deixar de se engajar com atividades que promovam a melhoria de algumas situações. O autor advoga o engajamento político que pode se concretizar por meio de uma prática problematizadora.

O conceito de problematização é abordado por Pennycook (1991) como o questionamento daquilo que se torna natural para nós por meio de práticas recorrentes. Trata-se de nos perguntarmos por que as coisas são do jeito que são, e como seriam se fossem diferentes. Ou ainda, por que eu entendo uma questão de determinada maneira, o que está implícito na elaboração dessa compreensão. Em outras palavras, consiste na busca por maior compreensão de situações sócio-historicamente estabelecidas que precisam e podem ser repensadas.

Hawkins e Norton (2009) fazem um estudo sobre a formação crítica de professores de línguas e afirmam que, para a pedagogia crítica, trabalhar criticamente implica focalizar "como ideologias dominantes na sociedade levam à construção de compreensões e significados de forma que privilegiam certos grupos de pessoas, enquanto marginalizam outras" (p. 2). O empreendimento educacional de desvelamento dessas ideologias feito pelos/as professores/as não tem o intuito de identificá-las apenas, mas de problematizá-las promovendo a criticidade. A esse respeito, Borelli e Pessoa (2011, p. 25) ressaltam que,

> [p]ara agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação. Dentre tais forças está a instituição escolar que, com seus princípios e valores, serve a interesses políticos diversos e pode manter ou transformar a realidade social.

Esse esforço de conscientização é algo que perpassa toda a nossa carreira. Em seu artigo *Navigating language politics: a story of critical praxis*, Canagarajah (2013) apresenta um belo relato de sua trajetória profissional e argumenta que em diferentes momentos sua

atuação foi orientada por diferentes ideologias e políticas linguísticas. Segundo o autor, precisamos nos guiar por nossas necessidades e de nossos contextos ao definirmos a orientação de nossa prática. Não é o caso de elegermos políticas ou ideologias melhores que as outras, todas são parciais e podem ter pontos positivos dependendo do que se almeja.

Pensando em como os professores são preparados para cumprir as exigências de uma atuação crítica, Hawkins e Norton (2009) apresentam os aspectos críticos que têm sido focalizados na formação docente e os categorizam em: promoção de consciência crítica, autorreflexão crítica e relações pedagógicas críticas. A promoção de consciência crítica acontece por meio do reconhecimento de como as relações de poder são estabelecidas e operam na sociedade, e também da influência de práticas históricas, sociais e políticas na manutenção de desigualdades, dentre elas a educacional. A autorreflexão focaliza principalmente um olhar crítico para nossas identidades e posicionamento na sociedade, considerando limitações e possibilidades de mudança. Por fim, as relações pedagógicas críticas defendem que para que o/a professor/a possa trabalhar em prol de uma maior politização de seus alunos e alunas, ele/a deve vivenciar essa experiência em sua formação.

Em linhas gerais, esses são alguns princípios que têm orientado a formação crítica docente. Tendo em vista a perspectiva adotada no estágio, materializada por sua organização em observação e regência, e as expectativas de um/a professor/a que possa atuar criticamente, apresentamos nossas reflexões que apontam para a necessidade de algumas reconsiderações acerca dessa estrutura. Sendo assim, apresentamos brevemente a proposta de estágio trabalhada na instituição em foco neste estudo e os/as participantes que compartilham conosco suas reflexões.

Conhecendo um pouco da proposta do estágio e dos/as participantes

Por se tratar de um curso de licenciatura única – Letras Língua e Literaturas de Língua Inglesa, em regime anual, o estágio nesta instituição tem início no terceiro ano. Durante esse período os/as alunos/as devem assistir a sessenta horas-aula, sendo trinta no ensino fundamental e trinta no ensino médio. O estágio deve ser cumprido fora do horário das aulas na universidade e a comprovação dessa atividade é feita por meio da assinatura do/a professor/a da sala em fichas de observação que os/as estagiários/as preenchem.

A turma de terceiro ano em 2013 contava com 12 alunos que frequentavam as aulas regularmente. A atividade reflexiva sobre o estágio foi entregue no último dia de aula e eles/as deveriam enviar suas respostas por email. Desses/as alunos/as, apenas 5 enviaram as respostas e uma das fichas, por conter respostas muito diretas e sem muita reflexão, foi descartada. A proposta continha duas questões, na primeira eu pedia que eles pensassem sobre as três atividades que desenvolvemos ao longo do ano – leituras, discussões e observações, e fizessem suas considerações sobre cada uma delas. Na segunda eu pedia que eles sugerissem alguma mudança para o estágio[1].

Os/As participantes que terão parte de seus dados apresentados serão identificados/as pelos seguintes nomes fictícios: Dóris, Vicente, Flávia e Maria. Desses/as, apenas Flávia já trabalhava com o ensino de língua inglesa no momento da pesquisa, Dóris e Vicente eram bolsistas do PIBID e Maria não possuía experiência com o ensino. Vejamos, então, o que esses olhares nos dizem.

O que dizem os nossos olhares: reflexões da formadora e formandos/as

A minha história com a formação docente teve início durante o meu curso de mestrado. Nesta época eu era professora de inglês de uma escola da rede privada e coordenava um grupo de quatro professoras que lecionavam a mesma disciplina. Foi com base nesta experiência que desenvolvi a minha pesquisa. O encanto com esse trabalho me conduziu às aulas de estágio na instituição em que trabalho atualmente, já que esse passou a ser o meu grande objetivo – trabalhar diretamente com a formação de professores/as.

Assumindo então as turmas da disciplina Estágio Supervisionado e tomando conhecimento da estrutura descrita no projeto que orientava sua organização, iniciei o trabalho que desenvolvi por dois anos. Este percurso, porém, foi repleto de questionamentos e reflexões, alguns dos quais compartilho neste estudo. Juntamente com as minhas considerações, discuto as concepções de Dóris, Vicente, Flávia e Maria que responderam a duas perguntas, relatando suas impressões ao terminarem a primeira fase do estágio – a observação.

[1] Questões do questionário: 1 – Considerando a nossa disciplina – Estágio Supervisionado 1 – gostaria que vocês pensassem sobre os diferentes momentos que a compõem – as leituras propostas, as discussões em sala e a observação das aulas. De que forma vocês avaliam a contribuição de cada um desses componentes para a sua formação como professor/a. Fale separadamente sobre cada um deles. 2 - Você teria alguma sugestão para a organização da disciplina?

Tomando por base o estágio de observação, discutimos algumas inquietações no que diz respeito ao papel dos/as estagiários, do/a professor/a da escola e ao meu papel de professora universitária de estágio. Sabemos que hoje o estágio assume diferentes configurações dependendo da instituição de formação que o promove. Insistimos, contudo, na discussão desta experiência local por entender que ela pode, ainda, encontrar espaços em que as reflexões apresentadas aqui façam sentido e possam contribuir para a desestabilização de posturas assumidas durante esse período de formação.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelos/as estagiários/as durante a observação, temos inicialmente a busca pela escola. Os/As estagiários/as se dirigem a uma escola que lhe seja conveniente, geralmente tendo como base a sua localização, para pedir permissão para observar as aulas. Essa permissão é dada pela diretoria ou coordenação e, às vezes, eles/elas são encaminhados/as para falar diretamente com o/a professor/a responsável pela disciplina.

Obtendo o aceite, o/a estagiário/a entra em sala de aula e acompanha o/a professor/a em diferentes salas durante o período necessário para o cumprimento da carga horária estabelecida pela universidade. O que acontece, geralmente, é que esse período é de pouca interação entre o/a professor/a e o/a estagiário/a. Movido por alguma situação de dificuldade apresentada em sala de aula, muitas vezes ligada à indisciplina dos/as alunos/as, o/a professor/a compartilha com o/a estagiário/a a sua desmotivação e o descrédito com sua atuação. Chegam mesmo a questionar a escolha feita por alguém tão jovem, com tantas outras oportunidades.

Maria menciona o fato de o estágio poder ser um elemento desmotivador na formação:

> Espero que o estágio não seja um processo desmotivador para quem se propõe ser um professor, mas seja sim um elemento valioso e imprescindível dentro da formação, trazendo não os pontos mais negativos do que positivos, mas um conjunto de tudo que se poderá ser utilizado na prática.

A aluna não parece estar relatando a sua desmotivação, mas revela a preocupação com a experiência vivida pelos/as colegas. De fato, este foi um assunto trazido para as reflexões em sala e a dúvida quanto ao exercício da profissão foi um dos pontos discutidos.

Em outra experiência de estágio, Silvestre (2011, p. 7) também apresenta relatos da desmotivação de estagiários/as após concluírem a observação. Analisando os dados de seu

estudo, a autora afirma que os/as alunos/as "destacam em seus relatórios sobre as aulas observadas a falta de interesse e comprometimento dos/as alunos/as, a monotonia das aulas, a carga-horária reduzida da disciplina, dentre outros fatores". O artigo de Oliveira e Figueiredo (2013) também nos revela que muitos/as licenciados/as em Letras não se tornam professores/as. É preciso considerar esses dados como reflexões importantes a serem assumidas por parte dos/as formadores/as.

Outros relatos dos/as estagiários/as incluem a experiência do estágio como um elemento definidor de sua atuação, ou seja, a observação da prática oferece parâmetros para decidirem seu futuro profissional. Vejamos o que dizem Vicente e Dóris:

> **Vicente:** As discussões de experiências em sala de aula e com o texto são a parte mais importante da disciplina, uma vez que você constrói um conhecimento comunitário e também pode opinar, ajudar e fortalecer um colega. *Fortalecer porque é nessa primeira experiência com a sala de aula, nas observações, que muitos alunos se questionam sobre o seu futuro na profissão*. As observações em sala de aula vêm nos lembrar que a sala de aula utópica imaginada nas aulas de estágio não são verdadeiras, e que o pior cenário imaginado pode ser sim pior. O primeiro contato com a chocante realidade da educação assusta, mas é importante que ele seja vivenciado e tratado depois em comunhão com os outros futuros professores. Os três componentes se completam e juntos transformam a visão dos futuros docentes.

> **Dóris:** Por último e não menos importante, a observação das aulas, uma etapa da disciplina que leva o graduando para o "mundo" dos alunos nas escolas, dando oportunidade para obtermos o primeiro contanto com esse cotidiano escolar. Essas observações nos proporcionam colocar em pratica o que estudamos nas aulas teóricas e nas discussões em sala, e *para sabermos se esse convívio escolar é realmente o que queremos para nosso futuro*.

Confesso ter ficado surpresa ao ouvir de Vicente que a visão de sala de aula trabalhada nas aulas de estágio é utópica, pois sempre me preocupei em levar em conta o que diziam suas experiências de ex-alunos/as de escolas públicas naquela cidade. Apesar de também ter sido aluna no contexto público de educação, meus anos de escolarização foram em outra cidade, em outro estado e, principalmente, com uma distância temporal que não podemos desconsiderar. Entretanto, os relatos feitos pelos/as alunos/as me eram muito familiares. Interessante também perceber que, apesar de suas experiências prévias como alunos/as, os/as estagiários/as se surpreendem com a situação de alguns contextos que acompanharam. Isso, a meu ver, revela a importância da adoção de uma nova perspectiva. Pode ser que como alunos/as o cenário não lhes parecesse tão complicado quanto lhes parece como

professores/as. Além disso, hoje eles/as estão conscientes das responsabilidades de alguém que atua no ensino.

Além disso, o/a estagiário/a, no papel de observador/a, chega ao contexto de ensino sem se envolver com o trabalho docente. Esse distanciamento contribui para um olhar crítico que muitas vezes reduz-se ao apontamento de problemas relativos à pronúncia do/a professor/a, ao mau gerenciamento da aula, à pouca importância dada ao engajamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Os/As estagiários/as muitas vezes se decepcionam com o número de alunos/as que utilizam celulares em sala para ouvir música ou acessar a internet durante a aula.

Um dos comentários de Flávia aponta esses fatores:

> Como disse anteriormente, em minha opinião, as horas de observações precisam ser repensadas, *é tempo demais, em que passamos vendo os mesmo conteúdos serem explicados e o mesmo desinteresse dos jovens diante de aulas maçantes*, o que em muitos casos pode também promover uma perda de interesse no próprio professor em formação. Além disso, a comunicação e a relação universidade-escola precisam melhorar, ambas as instituições necessitam ser acolhedoras e compartilhar de conhecimento que são complementares para uma educação mais contextualizada, preparatória e formativa. Talvez a disciplina de estágio possa ajudar a promover essa relação de compartilhamentos e complementos entre duas instituições essenciais de ensino.

Ao reclamar da quantidade de horas dedicadas ao estágio de observação, a aluna faz uma avaliação das aulas que assistiu, caracterizando-as como “maçantes”. Além disso, menciona o desinteresse dos/as alunos/as que pode, por fim, interferir na motivação do/a estagiário/a. Outro ponto importante que a aluna trata diz respeito à falha de comunicação entre universidade e escola. Neste caso, eu não apenas concordo com a aluna como atribuo essas dificuldades enfrentadas pelos/as estagiários/as à nossa falta de interação. Essas considerações ficam mais claras na seção seguinte quando discutimos as possibilidades.

Em termos gerais, o estagiário encontra neste primeiro momento de estágio um cenário pouco animador, com várias dificuldades e pouca esperança de uma atuação que possa ser significativa para os/as alunos/as. Outra questão que os/as alunos/as sempre mencionam diz respeito à pequena carga horária dedicada a Língua Estrangeira. No período ao qual me refiro, as escolas públicas da cidade contavam com uma aula de inglês por semana. Esse fato acarreta também para o/a professor/a uma quantidade extra de trabalho, já que precisa assumir muitas turmas para cumprir as horas determinadas pelas Secretarias.

A recorrência de relatos dessa natureza nos momentos de reflexão sobre o estágio que realizamos na universidade nos fez refletir acerca do papel desses/as professores/as que recebem os nossos estagiários e sobre a minha própria postura de professora de estágio. Sobre o papel do/a professor/a da escola, entendemos hoje que receber um/a estagiário/a em sala pode apresentar-se como um grande incômodo. Por iniciativa própria, ou determinação da escola, o/a professor/a abre as portas de suas salas para um futuro colega que, na maioria das vezes, não conhece. Esse/a estagiário/a, por entender que este é o seu papel, senta-se em um canto da sala e toma notas do que observa. Sabemos que é direito do/a professor/a o acesso às fichas, mas sabemos também que devido ao pouco tempo entre as aulas ou ao final delas, ele/ela raramente se dedica à leitura do que o/a estagiário/a relatou. Dessa forma, assina e endossa comentários sobre sua prática sem tomar conhecimento do que dizem.

Sinceramente, se é assim que acontece a etapa de observação, que professor/a não se sentiria desconfortável com a presença de um estagiário/a em suas aulas? Esse reconhecimento nos fez pensar sobre o papel do professor universitário de estágio e sobre suas possibilidades de atuação. A primeira etapa do estágio, a observação, parece não explorar um tipo de trabalho que pudéssemos identificar como característico de uma formação crítica. Ao contrário, após estudar teoricamente o ensino, o/a aluno/a se volta para a prática e cumpre a burocracia de preencher fichas, sem que isso, às vezes, faça sentido para a construção de sua prática.

O que penso hoje como formadora? Acredito em uma proposta de estágio que possa discutir princípios orientadores de uma nova forma de trabalho e ser ressignificada em diferentes contextos. Tais princípios advogam o estágio como prática colaborativa entre estagiário/a, professor/a da escola e professor/a universitário/a e buscam um embasamento nos construtos da LAC. São essas possibilidades que discutimos brevemente na próxima seção deste artigo.

As possibilidades de uma ação colaborativa: a articulação de uma proposta

Não é o intuito deste artigo discutir detalhadamente uma proposta de estágio, o que pretendo fazer futuramente em minha tese de doutoramento. No entanto, já que apresentamos alguns apontamentos críticos a uma estruturação do estágio, discutiremos brevemente alguns princípios que poderiam contribuir para uma ressignificação desta prática. Para isso,

focalizamos especificamente o papel dos principais agentes desse processo – estagiário/a, professor/a da escola e professor/a universitário/a.

Ao relatar minha experiência como professora de estágio, deixei entender em alguns momentos que algumas dificuldades podem ter sido geradas pela configuração do estágio, o que inclui o papel desempenhado por aqueles/a envolvidos/as no processo. Os/as alunos/as precisam conseguir alguém que os/as receba em sala, ainda que não tenham com essa pessoa qualquer relação de confiança ou contato anterior. O/a professor/a da escola, por sua vez, recebe o/a estagiário/a a pedido da escola ou por sentir-se responsável por prestar esse serviço. O/A professor/a, no entanto, não tem ideia do que esse/a estagiário/a tem estudado, do que ele/a espera encontrar naquele contexto e, mais seriamente, de como ele/a poderia contribuir para a aprendizagem daquele/a futuro/a colega.

Questionamos também o distanciamento do/a professor/a universitário/a, e aqui me refiro à minha própria prática, deste primeiro momento de estágio. É nesse sentido que acreditamos que uma atuação colaborativa poderia contribuir para a melhoria do estágio. O momento inicial de colaboração deveria ocorrer entre a universidade e a escola. Os/a professores/as responsáveis pelo estágio, o/a da universidade e o/a das diferentes escolas parceiras, poderiam planejar a chegada dos/as estagiários/as. Isso lhes garantiria um ambiente mais amigável e acolhedor. O/A professor/a da escola estaria, com isso, preparado para receber o/a estagiário/a, ciente de seu papel e de sua atuação como formador/a naquele contexto.

Esse período de preparação poderia envolver a leitura de algum texto, ou uma apresentação da proposta de estágio por parte do/a professor/a de estágio e ações que contribuíssem para uma maior politização dos/a professores/a das escolas. É muito importante que o/a professor/a da escola se sinta como alguém que tem um conhecimento a ser partilhado e que esse conhecimento é valorizado pela universidade e pelos/a novos/as profissionais. Da mesma forma, é relevante que esses/as docentes sintam que também podem aprender e se beneficiar desse processo.

Outro fator que poderia contribuir seria a adoção de outra postura para o/a estagiário/a iniciante. Aqui me questiono sobre os saberes que adquirimos ao observar, sem estarmos envolvidos no processo ou entendendo aquele acontecimento mais profundamente. Sendo assim, os/as estagiários/as poderiam ter acesso ao plano de aula em conversa prévia com o/a professor/a, trocar ideias e contribuições e atuar como monitor/a neste primeiro

momento. Acredito que aprender a ensinar esteja muito mais relacionado a aprender a envolver-se do que a aprender a observar o que não nos diz respeito.

Concluindo, entendo que uma modificação relevante do estágio dependa de uma mudança de postura da universidade, principal interessada na formação de seus alunos e alunas. Nós é que precisamos nos aproximar das escolas, criar laços entre os trabalhos que desenvolvemos, desejar contribuir com aquele contexto que participa da formação dos nossos alunos e alunas e nos dispor a aprender com ele. Em outras palavras, nós é que precisamos nos envolver mais com a formação que desejamos promover – um mero cumprimento de burocracias ou uma oportunidade significativa de compreensão da profissão.

Considerações finais

O principal intuito deste artigo foi iniciar uma discussão a partir de reflexões acerca da estrutura estabelecida para a realização do estágio supervisionado. Considerando o papel desempenhado pelos/as participantes desse processo e os construtos que têm orientado uma perspectiva crítica de formação, advogo a necessidade de revisão de sua estrutura. Tal revisão deve priorizar princípios de uma atuação problematizadora e colocar em prática aquilo que estamos ensinando.

Acredito que as reflexões aqui apresentadas possam validar a importância de nos dedicarmos ao estudo do estágio. Conforme argumentam alguns participantes, ele pode ser um momento decisivo na consolidação da profissão. Dessa forma, alinhada a uma perspectiva crítica de educação linguística, é preciso que haja este entrecruzamento de vozes se intencionamos compreender esse fenômeno. Uma proposta mais efetiva de estágio pode depender justamente deste esforço conjunto e da união desses diferentes conhecimentos que compõem o estágio. Isso traz implicitamente a valorização dos saberes desses/as agentes e a redefinição de seus papéis.

Por fim, reconheço que a reflexão sobre o estágio suscita considerações muito mais aprofundadas, mas acredito que os elementos que compõem a presente discussão poderiam dar início a um processo de problematizações significativas. Não temho a intenção de simplificar a complexidade desse assunto, mas de apontar alternativas plausíveis, possíveis de serem implementadas em nossa prática. Além disso, trata-se de trazer para o cenário as vozes

dos/as professores/as das escolas e de estagiários/as que, muitas vezes, são silenciadas neste processo e valorizar seus saberes e práticas.

REFERÊNCIAS

BORELLI, J. D.V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J.D.V.P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira.* Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 15 – 30.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics*:* a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da S.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 43 – 61.

OLIVEIRA, H. F. DE; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; O que o "não" nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLILVEIRA, H. F. de; BICALHO, P. S. dos S.; MIRANDA, S. do C. (Org.). *Educação e diversidade:* múltiplos olhares. Anápolis: Ed. da UEG, 2013, p. 117-138.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education.* Cambridge: CUP, 2009, p. 30-39.

PENNYCOOK, A. *Towards a critical Applied Linguistics for the 1990s.* Issues in Applied Linguistics, 1, 1991, 8–28.

------. *Critical Applied Linguistics:* a critical introduction. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

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

SILVESTRE, V. P. V. *Estágio Supervisionado: reflexões de alunos-professores de língua estrangeira.* Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1405.pdf. Acesso em: 06/08/2014.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. *Reflective teaching*: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente, Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>2010