

Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor

Wagner Rodrigues Silva¹
Eliane de Jesus Oliveira²

Resumo: Investigamos a construção do estágio curricular das licenciaturas como um contexto de pesquisa científica desenvolvida na Linguística Aplicada (LA). Para esse propósito, desenvolvemos uma análise comparativa entre alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto elaborados no referido campo aplicado e na Ciência da Educação. Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica comparativa, orientada pela abordagem qualitativa. Os referidos campos do conhecimento compartilham do contexto de pesquisa focalizado; porém, as pesquisas em LA são particularizadas por situar a linguagem no centro das questões investigadas e por diferentes perspectivas disciplinares.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ciência da Educação. Indisciplinaridade.

Introdução

A formação inicial de professores é concebida como objeto de pesquisa científica em diferentes campos do conhecimento, a exemplo da Ciência da Educação (CE) e da Linguística Aplicada (LA). Essa última é focalizada mais diretamente neste artigo. Investigamos como os estágios curriculares das licenciaturas são construídos como contextos de pesquisa no campo de estudo indisciplinar da LA. Para tanto, desenvolvemos uma análise comparativa de alguns objetos de pesquisa da CE e LA, construídos no complexo contexto dos estágios obrigatórios mencionados.³

Os estágios curriculares são disciplinas obrigatórias cursadas por professores em formação inicial nas licenciaturas brasileiras, denominados de alunos-mestre neste estudo. Esses componentes curriculares são caracterizados por atividades teóricas e práticas, sempre desenvolvidas no trânsito entre a universidade e a escola de educação básica. Pelas interações interinstitucionais instauradas, têm provocado um maior interesse da comunidade acadêmica,

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: wagnerrodriguesilva@gmail.com.

² Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: liadejesus1@yahoo.com.br.

³ Este artigo foi desenvolvido no âmbito dos seguintes projetos: “Escrita reflexiva profissional nas licenciaturas: da gramática ao discurso” (CNPq nº 407572/2013-9) e “Estudo gramatical-discursivo da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial” (CNPq 446235/2014-8). Contribuí para as atividades do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Traz alguns resultados da pesquisa de mestrado acadêmico desenvolvida por Oliveira (2016).

a qual, frequentemente, vem sendo cobrada em função da demanda por uma formação de professores efetivamente articulada com as práticas pedagógicas do local de trabalho docente.

Esta pesquisa se caracteriza preponderantemente como um estudo bibliográfico comparativo centralizado no diálogo entre CE e LA, ainda que sejam utilizados alguns excertos de textos escritos por professores em formação inicial para ilustrar alguns aspectos teóricos discutidos neste artigo. Desenvolvemos uma abordagem qualitativa de pesquisa a partir da discussão teórica entre literaturas de diferentes disciplinas do conhecimento.

Este artigo está organizado em quatro partes principais, além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*. Na primeira, situamos o campo de estudos indisciplinares da LA dentro do paradigma emergente em construção, contraposto às abordagens da denominada ciência moderna. Na segunda, ilustramos uma articulação teórica entre os saberes docentes e os estudos do letramento, abordagens construídas, respectivamente, na CE e LA. Na terceira, descrevemos alguns objetos de estudo no contexto do estágio curricular, em algumas pesquisas da CE. Na quarta, descrevemos alguns objetos de estudo no contexto do estágio curricular, em algumas pesquisas da LA.

Paradigma investigativo indisciplinar

Conforme característico da LA, os estudos sobre formação de professores são construídos por caminhos teórico-metodológicos determinados pelas próprias demandas investigativas do objeto de pesquisa. Ou seja, recorremos a teorias e metodologias de referência conforme as interações com as quais nos envolvemos em contextos focalizados nas pesquisas. Defendemos, portanto, uma perspectiva investigativa indisciplinar, caracterizada pelo diálogo espontâneo com diferentes saberes de referência em função de encaminhamentos para solucionar ou minimizar problemas focalizados, envolvendo ainda o fortalecimento de atores sociais inseridos nos referidos contextos.

Essa abordagem também é denominada por diferentes estudiosos de *Linguística Aplicada Crítica* ou de *Linguística Aplicada Autônoma*. Pennycook (2001, p. 73) caracteriza a primeira como uma proposta otimista que “precisa de formas de análise que possam guiar formas de ação. Assim, ao desenvolver uma linguística aplicada crítica, nós precisamos não apenas de teorias sociais de grande escala, como também de formas de pensar a respeito de mudança, resistência, alternativas”. Nessa mesma perspectiva, Hall, Smith e Wicaksono

(2011, p. 15), ao demarcarem a autonomia da LA em relação à Linguística Geral, afirmam que a LA é “uma disciplina preocupada com o papel e desempenho das linguagens para possibilitar perceber problemas de comunicação, identidade social, educação, saúde, economia, política e justiça, e com o desenvolvimento de formas para remediar ou resolver esses problemas” (itálico do original).

A perspectiva indisciplinar de LA assumida se contrapõe ao paradigma disciplinar dominante de pesquisa, identificador da denominada ciência moderna, amplamente criticada por Santos (2013; 1989) no âmbito dos estudos da epistemologia científica. A indisciplinaridade pode se realizar por diferentes formas de diálogos entre saberes de origens diversas, tais como *interdisciplinaridade*, *multidisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* (cf. CELANI, 2008; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; SILVA, 2014; SILVA; DINIZ, 2014). Ao defender uma abordagem transdisciplinar da LA, Signorini (1998, p. 99) afirma, por exemplo, que

Como área de investigação, a Linguística Aplicada (LA) tem se configurado também, e cada vez mais, como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são descolados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento.

O desenvolvimento da LA corresponde ao fortalecimento de um paradigma científico emergente no campo dos estudos da linguagem. Bem sabemos que a mudança paradigmática não é um processo simples, rápido e imediato, mas é possível de acontecer devido a controvérsias surgidas ao longo do processo do fazer científico. Os paradigmas estão em constante transformação juntamente com a história, pois o fazer científico existe em conformidade com o contexto histórico produzido (cf. HENRIQUES, 2011).

Em discussão sobre a formação tecnológica do professor, sob o viés paradigmático da complexidade, no campo da LA, Freire e Leffa (2013) comentam a respeito da dinâmica da prática científica no curso da nossa história:

ao longo do tempo, o desenvolvimento da ciência tem gerado visões paradigmáticas embasadas em crenças, valores e pressupostos, reveladores do pensamento científico de cada época, os quais têm dado origem a maneiras diferentes de conhecer e, portanto, transmitir ou construir conhecimentos. A evolução científica, assim como a evolução da humanidade, é dinâmica e constante: ela está continuamente em transformação, propondo padrões, modelos – *paradigmas* – que nos permitem entender e interpretar a realidade, indicando referenciais que se mantêm ou se alteram, na medida em que se mantêm ou se altera nossa percepção da realidade (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 60).

Ao contrário do paradigma dominante ou tradicional, caracterizado como disciplinar e simplificador, devido às perspectivas investigativas hiperespecializadas, o campo das ciências sociais vem construindo, mais recentemente, o paradigma da complexidade, que busca a união dos saberes, considerando tanto as partes como o todo (cf. MORIN, 2008). Em outras palavras, à luz da complexidade, não podemos conceber o todo sem as partes e não podemos conceber as partes desconectadas da rede que constitui o todo dinâmico. Nas palavras de Morin (2008, p. 109), “o todo está na parte que está no todo”. No Quadro 01, elencamos alguns pontos que distinguem e caracterizam os paradigmas científicos aqui focalizados.

Quadro 01: Comparação Paradigmática

PARADIGMA DOMINANTE/TRADICIONAL	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE
1. Não concebe a ligação entre o uno e o múltiplo (MORIN, 2008);	1. Considera as partes para conceber o todo e vice-versa (MORIN, 2008);
2. Paradigma da “disjunção/redução/unidimensionalização” (MORIN, 2008, p. 22);	2. Discurso multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinal (MORIN, 2008, p. 73);
3. Hiperespecialização do saber (JAPIASSU, 2006);	3. Permite o diálogo entre campos do conhecimento (MORIN, 2008);
4. O indivíduo “sabe tudo ou quase tudo sobre uma única coisa ou quase nada, ignorando o resto” (JAPIASSU, 2006, p. 7).	4. O indivíduo “sabe pouco sobre tudo ou quase tudo” (JAPIASSU, 2008, p. 7).

Fonte: Elaboração dos Autores

A título de ilustração, retomamos aqui a construção do percurso interdisciplinar realizada por Oliveira (2016) para investigar representações positivas e negativas de alunos da

escola de educação básica, identificadas a partir da escrita acadêmica reflexiva profissional em relatórios produzidos como atividade avaliativa final nos estágios supervisionados de duas licenciaturas ofertadas numa universidade pública no Norte do Estado do Tocantins: Licenciaturas em Letras (Habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa) e em Química. A abordagem interdisciplinar da LA é assumida para construir o objeto de pesquisa por diferentes perspectivas, justificando a mobilização de teorias produzidas na Psicologia Social, Linguística, Ciência da Educação e da própria Linguística Aplicada, conforme sintetizado na Figura 01.

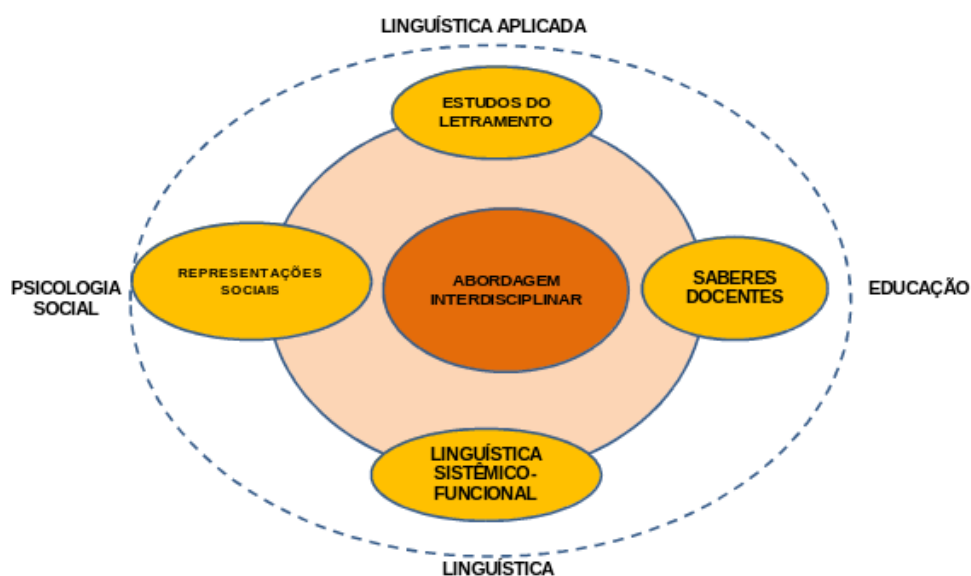


Figura 01: Disciplinas/Áreas do Conhecimento e Teorias

Fonte: Oliveira (2016, p. 35)

Para orientar a microanálise das representações dos alunos da escola básica nos relatórios, Oliveira (2016) se utilizou mais diretamente da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Teoria das Representações Sociais (TRS), mais diretamente situadas, respectivamente, na Psicologia Social e na Linguística. A primeira disciplina possibilita o estudo do comportamento dos indivíduos em interação no contexto social, focalizando mais

de perto as representações construídas em sociedade. A TRS possibilita compreender como os fenômenos sociais se tornam visíveis, perceptíveis e familiares (cf. MOSCOVICI, 2003).⁴

A LSF se caracteriza como uma teoria sociossemiótica, pois possibilita compreender aspectos contextuais, a exemplo das relações interpessoais e das próprias representações do mundo construídas nas interações diárias, a partir da análise léxico-gramatical da materialidade textual. Em outros termos, possibilita abordar o texto como um conjunto de significados, com objetivos precisos conforme o contexto de circulação. Na LSF, os significados de uma língua surgem conforme escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes ou escritores a partir de sistemas potenciais da língua. Essas escolhas são influenciadas pelos contextos interacionais em que estão envolvidos falantes e escritores (cf. HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014; THOMPSON, 2014; EGGINS, 2004). Na pesquisa de Oliveira (2016), foram investigadas algumas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos professores em formação inicial, ao fazerem referência aos alunos da escola de educação básica, nos relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas.

Na próxima seção, sintetizamos as convergências teóricas entre os Estudos do Letramento e os Saberes Docentes, produzidos, respectivamente na LA e na Ciência da Educação. Conforme pontuamos na introdução deste artigo, algumas convergências entre esses campos do conhecimento nos interessam mais de perto neste texto.

Letramentos e saberes docentes em construção

Os estudos do letramento focalizam os usos da língua escrita em diferentes contextos e para objetivos diversos. Considerando o complexo contexto dos estágios obrigatórios das licenciaturas brasileiras, orientado pelos usos acadêmicos e profissionais da escrita, esses estudos podem contribuir com a formação inicial do professor e com as pesquisas científicas realizadas na área de formação de professores.

Durante o estágio obrigatório da licenciatura, além do fortalecimento dos próprios letramentos, o aluno-mestre também se envolve em práticas desencadeadoras do

⁴ De acordo com Moscovici (2003, p. 58), “as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos a nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal”.

desenvolvimento do letramento dos alunos da educação básica, levando-o a desempenhar o papel de *agente de letramento*, no termo proposto por Kleiman (2009). Ao ser possibilitada a reflexão crítica do aluno-mestre sobre essas práticas de letramento, realizadas entre os domínios universitário e acadêmico, durante os estágios supervisionados, o professor em formação inicial pode se conscientizar da relevância do constante aperfeiçoamento da reflexão na/sobre ação docente ao longo da vida profissional. A respeito da prática reflexiva na formação inicial do professor, Celani (2008, p. 25) afirma que “essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez, apenas como um dos itens da Prática de Ensino. É na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessa questão”.⁵

Conforme Kleiman (2006, p. 87), um *agente de letramento* é “um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizadoras de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’”. Nas licenciaturas, mais especificamente, nos estágios supervisionados, quem deveria ou pode desempenhar a função de *agente de letramento* é o formador responsável pelas disciplinas curriculares. É ele o responsável por criar situações de aprendizagem que levem o aluno-mestre à aptidão para experimentar as primeiras práticas de ensino na escola campo.

Como *agente de letramento*, o papel do formador é preparar o aluno-mestre para a prática profissional, suscitando reflexões sobre as novas demandas sociais e educacionais. Por meio das orientações para elaboração do relatório, o formador pode levar o aluno-mestre a problematizar as práticas de ensino vivenciadas, reconsiderar concepções sobre ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, o empoderamento do futuro professor.

O aluno-mestre, por sua vez, pode exercer a função de *agente de letramento* na escola de educação básica, ainda que não atue efetivamente como professor da disciplina. Ao longo de três ou quatro disciplinas de estágio, o aluno-mestre tem livre acesso às escolas de educação básica, desenvolvendo atividades pedagógicas mediadas pela escrita. Familiarizado com práticas de letramento diferenciadas, possibilitadas pelo processo de formação

⁵ A autora ainda afirma que “o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)” (CELANI, 2008, p. 25). Acrescentamos que a importância dessa prática se estende aos alunos-mestre de qualquer licenciatura, pois a reflexão na/sobre a ação é constitutiva da docência.

universitária, o professor “aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes” (KLEIMAN, 2007 p. 21). Para agir como um *agente de letramento* no processo de formação, o aluno-mestre precisa estar em contato direto com essas práticas, afinal, o estágio obrigatório precisa funcionar como modelo para atividades profissionais produtivas a serem desenvolvidas no futuro local de trabalho.

No âmbito dos novos estudos do letramento, Street (2014) aponta para dois modelos de letramento. Para o *modelo autônomo*, o letramento é concebido como habilidades que podem ser mensuradas nos sujeitos. Para o *modelo ideológico*, letramentos são compreendidos como prática social concreta: “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). Esse modelo de letramento proporciona mudança na postura dos atores sociais, envolvendo a cultura e as ideologias e não uma mudança de procedimentos técnicos.

Considerando os ganhos que a produção do relatório de estágio supervisionado pode proporcionar ao aluno-mestre, a noção de *letramento ideológico* é a que está diretamente relacionada a esse tipo de escrita. Os fatos relatados no relatório de estágio são atravessados por ideologias construídas nos diferentes contextos sociais e culturais nos quais os alunos-mestre se envolvem

A respeito do *modelo autônomo* de letramento, Street (2014) esclarece que:

os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (STREET, 2014, p. 9).

Quem assume o modelo *autônomo de letramento* preocupa-se apenas em como as pessoas podem adquirir ou decodificar signos linguísticos escritos para escrever bem e evitar problemas de ortografia. As consequências desse tipo de letramento, segundo o mito

difundido nas escolas, são: ascensão social, mobilidade social, oportunidade de emprego, entre outros. A preocupação recai somente em como o letramento deve ser adquirido/transmitido.

Ao focalizarmos o letramento do aluno-mestre proporcionado pela escrita do relatório, estamos tomando esse gênero não como apenas um instrumento de avaliação ou amostra de habilidades e competências de escrita, mas como um trabalho que pode oportunizar o primeiro contato com o processo de reflexão ou criticidade sobre a prática pedagógica a qual a profissão de professor exige.

Quando o aluno-mestre fala sobre os alunos da educação básica, principalmente acerca do comportamento indesejado apresentado dentro da sala de aula, ele, muitas vezes, tenta argumentar sobre os motivos que levam esses alunos a se comportarem daquela maneira. A adolescência e a desestruturação familiar são as razões mais citadas pelos alunos-mestre para justificar a indisciplina em sala de aula. Certamente, isso se configura como uma crença propagada no domínio escolar, livrando a instituição da responsabilidade que lhe cabe pelo desempenho do alunado. Numa perspectiva ideológica do letramento, precisamos ficar atentos a essas relações assimétricas reproduzidas no local de trabalho do professor.

O letramento do professor, de acordo com Guerra (2013), é construído a partir dos papéis desempenhados e dos saberes mobilizados na e para a prática docente envolvendo os atores sociais do contexto escolar. Conforme a autora, letramentos são construídos pelos alunos-mestres desde sua formação acadêmica. No exercício do ofício de professor, letramentos se juntam a saberes de diferente natureza, contribuindo, assim, para a construção da identidade docente. Conforme Tardif (2011), a noção de saber engloba os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos docentes no local de trabalho, ou seja, o saber-ser e o saber-fazer. Esses saberes são caracterizadores do trabalho do professor e são oriundos tanto da formação (familiar, acadêmica), quanto do cotidiano das atividades práticas da profissão de professor.

Ainda de acordo com Tardif (2011), os saberes dos professores são temporais, plurais, heterogêneos e sociais, ou seja, provêm de fontes variadas, de diversos momentos na história de vida, envolvendo o passado, o presente e o curso da carreira profissional do docente. Com isso, podemos inferir que sejam também de natureza diferente. Quanto ao caráter social dos saberes, o autor afirma que os saberes dos professores são construídos na interação *Ego e*

Alter, ou seja, na relação entre mim e outros. Nesse sentido, um saber está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2011 p. 15).

O autor destaca ainda a existência de quatro tipos diferentes de saberes interconectados e peculiares à prática docente: *saberes da formação profissional; disciplinares, curriculares; e experienciais*. Esses saberes não são excludentes, mas convergentes, além de serem adquiridos a partir da mediação da escrita em contextos de formação e de atividade profissional.

Os cursos de formação de professores são importantes fontes de saberes diversos para o ofício da profissão docente. A prática pedagógica no estágio supervisionado, mais especificamente, já demanda do aluno-mestre saberes de várias naturezas (saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da formação profissional, por exemplo). Esses saberes são adquiridos na trajetória de vida do aluno-mestre, no percurso como aluno da escola básica, aluno universitário, nas leituras de textos teóricos discutidos em aula no contexto universitário, experiências advindas das ações pedagógicas em situação de estágio supervisionado, entre outras.

Por meio do relatório de estágio produzido pelo aluno-mestre, podemos identificar alguns saberes mobilizados para a realização da prática pedagógica no estágio supervisionado. Esses saberes são utilizados em momentos diferentes de acordo com a situação enfrentada pelo professor no cotidiano da sala de aula. A escrita do relatório propicia o diálogo entre diferentes saberes interconectados, o que pode acontecer pela conscientização crítica dos alunos-mestre em relação às práticas pedagógicas necessárias na vida profissional.

Nos Quadros 02, 03, 04 e 05, sintetizamos os conceitos de *saberes docentes* apresentados por Tardif (2011) e apresentamos, ainda, alguns *saberes da formação* acionados pelos alunos-mestre no contexto escolar, durante a prática do estágio supervisionado.⁶ Esses saberes são identificados nos relatórios escritos tematizados neste artigo. Os saberes de formação representam apenas uma pequena alteração de nomenclaturas em função do

⁶ Após a reprodução de cada excerto que exemplifica os saberes da formação, identificamos os relatórios pela seguinte sequência de informações: *disciplina, ano e semestre letivo da produção, licenciatura e título da seção*.

contexto instrucional nos estágios supervisionados obrigatórios. Os saberes da formação estão acompanhados de excertos exemplificadores reproduzidos a partir dos relatórios de estágio.

Quadro 02: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	“Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2011, p. 36).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes da Formação Profissional	Teorias mobilizadas para a atuação profissional durante o estágio supervisionado.
	“Com o intuito de tornar esse processo divertido e acessível aos alunos, escolhemos dois métodos que consideramos suficientes para essa experiência, o <i>audiolingual</i> e o <i>método de gramática e tradução</i> . Com o método <i>audiolingual</i> tentaremos alcançar as habilidades e competências da língua alvo: <i>reading</i> (ler), <i>writing</i> (escrever), <i>listening</i> (ouvir) e <i>speaking</i> (falar)”. Estágio III, 2013/1: Letras/Inglês – A nossa proposta.

Fonte: Elaboração dos autores

Os saberes da formação profissional, exemplificados no Quadro 02, são mobilizados pelos alunos-mestre para escolher o método a ser utilizado na regência das aulas de língua estrangeira. Neste caso, a teoria é usada como guia para atender às necessidades do aluno-mestre na ação pedagógica em aulas por ele ministradas no estágio obrigatório. Nesse caso, podemos inferir que houve a tentativa de articulação entre teoria e prática profissional na realização do estágio supervisionado, evidenciada no relatório de estágio.

Quadro 03: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Disciplinares	“São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIFF, 2011, p. 38).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Disciplinares	Conhecimento acerca dos conteúdos a serem ensinados.
	“As duas primeiras aulas abordaram o tema massa

	molar (Anexo 1), onde também foi apresentado o conceito de mol, como surgiu a unidade e qual os motivos para ser utilizada. A primeira aula consistiu em uma revisão sobre algumas das propriedades da Tabela Periódica, para que assim pudesse facilitar a aprendizagem do novo conteúdo”. Estágio II, 2013/2: Química – Regência.
--	---

Fonte: Elaboração dos autores

No Quadro 03, a teoria aparece como conteúdo da aula de Química. Para atuação profissional, tanto o professor em serviço quanto o aluno-mestre necessitam do conhecimento acerca do conteúdo disciplinar a ser trabalhado em aula. No relatório de estágio, tanto no período de observação quanto no de regência, os alunos-mestre tendem a destacar o conteúdo ministrado pelo professor regente (no período de observação) ou o conteúdo ministrado por eles mesmos (período de regência). A didatização dos saberes disciplinares deve ser uma preocupação constante dos formadores em todas as disciplinas componentes do currículo das licenciaturas, não apenas nos estágios obrigatórios.

Quadro 04: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Curriculares	“Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIFF, 2011, p. 38).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Curriculares	<p>Cronograma e listas de conteúdos que o aluno-mestre deve cumprir ou dar continuidade sem causar descompasso ao andamento das aulas. São saberes necessários para o planejamento pedagógico.</p> <p>“Partindo desse pressuposto foram trabalhados os seguintes conteúdos”:</p> <p>“1º Serie do Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • História da Química - Alquimia • Introdução a Química - Matéria - Corpo - Objeto

	- Energia”. Estágio II, 2013/2: Química – A regência.
--	--

Fonte: Elaboração dos autores

Os saberes curriculares são exemplificados no Quadro 04. Antes de iniciar a regência de aulas no estágio, o aluno-mestre verifica com o professor da escola os conteúdos trabalhados e programados. Obtida essa informação, o aluno-mestre elabora os próprios planos de aula para orientarem a regência de aulas na escola básica. Inúmeros textos escritos orientam o planejamento de aulas, desde os gêneros mobilizados em função da pesquisa necessária para construção dos objetos de ensino, até os gêneros orientadores da prática profissional, como os de planejamento e as próprias atividades pedagógicas.

Quadro 05: Saberes Docentes e de Formação

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes Experienciais	São saberes que resultam do exercício profissional. São produzidos por meio de experiências específicas no espaço escolar. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39).
SABERES DA FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO E EXEMPLO
Saberes Experienciais	Atitudes tomadas diante das adversidades encontradas no complexo espaço da sala de aula buscando melhores resultados. “Em outro momento levantei questionamentos orais sobre o assunto do texto, pois, ‘A análise de textos orais deve ter, portanto, um largo espaço nas atividades de sala de aula.’ (BEZERRA E REINALDO, 2013, p.53). Os alunos sentem-se importantes quando damos a eles a oportunidade de falarem, sendo assim, alguns alunos participaram das discussões outros, não queriam saber, e ainda atrapalhavam a aula, pois, eu sempre tinha que chamar atenção deles”. Estágio IV, Letras/Português: 2013/1 – Regência e literatura no Ensino Médio.

Fonte: Elaboração dos autores

Os saberes experienciais são mobilizados pelos alunos-mestre em diferentes momentos e situações. No Quadro 05, o aluno-mestre deixa transparecer a compreensão de que provocar o aluno para participar das aulas corresponde a uma estratégia pedagógica aprendida na vivência do espaço escolar. Esse aprendizado, certamente, ocorreu a partir da

prática do estágio na escola básica, a exemplo da observação do trabalho realizado pelo preceptor ou pela própria experiência na regência de aulas.

Continuamos a caracterização dos estágios supervisionados das licenciaturas como contexto complexo de pesquisa a respeito da formação inicial de professores, construído na fronteira entre diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, dentre os quais privilegiamos dois neste estudo: Ciência da Educação e Linguística Aplicada. Nas seções seguintes, pontuamos algumas especificidades dos objetos de estudo construídos nesses dois campos do conhecimento.

Exemplo do estágio curricular como objeto de investigação na CE

No campo da Ciência da Educação, tomamos a pesquisa de pós-doutorado desenvolvida por Calderano (2014) como principal referencial bibliográfico a respeito do estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas. Entre outras estratégias metodológicas de pesquisa, no trabalho mencionado, foi realizado um levantamento das investigações acadêmicas realizadas em diferentes campos do conhecimento a respeito do referido componente curricular, produzidas entre os anos 1998 e 2012. A autora travou “um diálogo com a área específica de estudos sobre estágio curricular, por meio do levantamento e da análise de teses e dissertações sobre a temática registradas no portal da CAPES, bem como dos artigos disponibilizados no sistema Scielo e no Educ@” (CALDERANO, 2014, p. 17).

A referida pesquisa mostrou evidências do aumento no quantitativo de trabalhos acadêmicos a respeito do assunto, a partir de 2008. Certamente, há diversos fatores que estão motivando a consolidação do estágio curricular como campo de investigação científica, porém, nos termos de Calderano (2014, p. 58), “há indícios para suspeitar da indução direta ou indireta de políticas educacionais nesse setor. Tal suspeita se refere, por exemplo, à edição da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudante”.

Na Ciência da Educação, as pesquisas referentes aos estágios curriculares, além de focalizarem frequentemente concepções ou percepções de estágio curricular em instituições de ensino, tematizam questões relativas à organização ou ao funcionamento desses componentes curriculares em diferentes licenciaturas, sem necessariamente focalizar as especificidades dos diferentes cursos focalizados. Para tanto, são investigados os diversos

papéis assumidos por atores sociais envolvidos nas atividades disciplinares realizadas entre os domínios universitário e escolar.

Os principais atores focalizados nas pesquisas, a exemplo do trabalho desenvolvido por Calderano (2014), são: *professor universitário* responsável pela disciplina obrigatória, denominado de *formador* neste artigo; *professor em formação inicial*, denominado de *aluno-mestre*; e *professor da escola básica* responsável por supervisionar atividades práticas na escola, denominado de *professor preceptor*. Os alunos da escola básica, infelizmente, são ignorados nos trabalhos investigados por Calderano (2014), diferentemente da pesquisa de mestrado em LA realizada por Oliveira (2016), retomada neste artigo.

Nos artigos acadêmicos sobre estágio curricular, investigados por Calderano (2014, p. 56), a título de ilustração, foi observado que “a maior parte se refere às licenciaturas, de modo geral, evidenciando a problemática do estágio que não se restringe a essa ou àquela área, mas evoca sua centralidade no processo de formação de professores para além das especificidades disciplinares”.

Reproduzimos no Quadro 06 uma série de questionamentos focalizados em pesquisas sobre estágio curricular, desenvolvidas na Ciência da Educação. Os desafios para articulação de teorias acadêmicas e demandas da prática escolar, também do interesse das pesquisas em LA, estão subjacentes aos questionamentos, que foram sintetizados por Calderano (2014). Neles, são enfatizados, sobretudo, os processos de formação do aluno-mestre, do formador e do professor preceptor, nos termos por nós assumidos neste artigo.

Quadro 06

QUESTIONAMENTOS
Que teoria é essa que qualifica o curso, mas o deixa distante da prática pedagógica? Qual seu significado para o desenvolvimento da profissão docente?
Que curso de formação docente é esse que deixa de lado a prática – seu motor e sustento?
Como e onde fica o espaço para formação de professores, entendido como campo de atuação profissional – e não apenas como campo do conhecimento – se essa atuação parece não estar contemplada na proposta formativa?
Sobre que base está sendo construída a concepção de um curso de formação de professores se a profissionalidade não está nele inscrita? A quem, prioritariamente, cabe a conjugação entre a base epistemológica e prática do curso?
Que compreensão se tem sobre o perfil dos alunos que chegam à universidade?
Que preparo têm os professores universitários para contribuírem efetivamente com a

qualificação profissional dos futuros docentes? Sobre que bases centrais se constrói a formação desses professores?

Que preparo e condições tem a escola para acolher os professores iniciantes em suas demandas profissionais e acadêmicas? Qual é o tratamento oferecido a eles de modo a auxiliá-los na condução de seu trabalho profissional?

No bojo da questão profissional, a ênfase no trabalho interdisciplinar e no estágio não seria uma das condições para se buscar uma maior associação entre a teoria e a prática?

Fonte: Calderano (2014, p. 15-16)

Os professores preceptores não recebem preparação específica para desempenhar as funções dele demandadas, daí a justificativa das muitas ausências desse profissional em sala de aula quando o aluno-mestre assume a regência de aulas na escola de ensino básico. O papel a ser desempenhado pelo professor preceptor, ao acompanhar as atividades dos alunos-mestre no campo do estágio, precisa ser legitimado. De acordo com Calderano (2014), esse preparo não se restringe ao preceptor.

A necessidade de formação precisa ser apurada para os três agentes do processo: o professor da universidade, o professor da escola básica e o estagiário, mediante um processo de constituição de conhecimento, no qual os diferentes saberes possam ser mais bem entrelaçados, sem que um fique a reboque do outro (CALDERANO, 2014, p. 54).

Bastante perceptível durante o estágio curricular, a dicotomia entre teoria e prática é retomada por outros autores na Ciência da Educação, a exemplo de Lima (2009) e Pimenta e Lima (2005/2006; 2004). Essa dicotomia está presente nas falas dos alunos-mestre durante os estágios, quando percebem que as teorias estudadas ao longo das denominadas disciplinas de fundamento não respondem a contento as demandas efetivas do trabalho em sala de aula.

Os discursos recorrentes de caracterização do estágio como a parte prática das licenciaturas são destacados por Pimenta e Lima (2004). Uma afirmação como “na prática a teoria é outra”, bastante utilizada por alunos-mestre e egressos, revela, segundo as autoras, que as licenciaturas necessitam ser constituídas efetivamente de teoria e de prática. Como herança de uma cultura acadêmica da disciplinarização, “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33)

A relação entre as disciplinas do currículo da licenciatura tende a ser desigual, ou seja, dá-se maior importância às disciplinas denominadas de fundamentos ou teóricas, conforme também mostraram Silva e Pereira (2016), no âmbito da LA. Os autores investigaram possíveis articulações entre disciplinas da matriz curricular de uma Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, focalizando de forma mais direta relações entre as disciplinas de fundamentos e os estágios supervisionados obrigatórios. Os resultados encontrados evidenciam a mesma demanda revelada por pesquisas na Ciência da Educação: a prática precisa perpassar as disciplinas de fundamento. Em síntese, concordamos com Lima (2009, p. 45) ao afirmar que a teoria precisa iluminar a prática, da mesma forma que essa última precisa ressignificar a teoria.⁷

Exemplo do estágio curricular como objeto de investigação na LA

O que define uma pesquisa em LA é “a centralidade na linguagem, sua relevância social, compromisso ético com os participantes” ou colaboradores e “a transdisciplinaridade”, conforme salientado por Valsechi e Kleiman (2014, p. 14). Focalizando diferentes usos da linguagem no estágio supervisionado, a investigação apresentada pelas autoras recai sobre os Estudos do Letramento do Professor, adotando uma concepção social da escrita. No contexto do estágio supervisionado obrigatório, focalizar o letramento dos alunos-mestre é de suma importância, pois, para participar da prática social letrada,

O estagiário deve atender a várias demandas decorrentes do estatuto do estágio como exigência curricular acadêmica obrigatória: procedimentos burocráticos (como a solicitação de termos de compromisso, devidamente assinado por alguns agentes envolvidos), preparo teórico-prático a ser realizado na instituição de ensino superior, trabalho pedagógico (no tratamento dos conteúdos que serão ensinados aos alunos, por exemplo), vivência na escola dentro e fora da sala de aula. No seu desenvolvimento, tanto a universidade quanto a escola estão envolvidas: os estagiários desenvolvem relações sociais

⁷ De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 44), o estágio deve ser “uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimento e métodos para esse processo”.

com o formador acadêmico, os professores supervisores do estágio da escola, o coordenador pedagógico, os alunos da Educação Básica (Valsechi; Kleiman 2014, p.17).

O estágio se configura como o momento em que o aluno-mestre desenvolve várias atividades ligadas ao seu campo de atuação profissional, envolvendo os domínios universitário e escolar. Segundo Valsechi e Kleiman (2014), para que o estágio possa contribuir para o letramento do aluno-mestre, é necessário que as práticas acadêmicas estejam atreladas às práticas demandadas para atuação profissional na escola básica, local de trabalho dos egressos das licenciaturas.

Na LA, há pesquisas que focalizam a construção de objetos de ensino em aulas de línguas por alunos-mestre, no contexto do estágio supervisionado obrigatório de Licenciaturas em Letras (cf. GUERRA, 2012; SILVA, 2015; 2012a), ou, até mesmo, que investigam práticas escolares de leitura e de escrita propostas por alunos-mestre em estágio curricular de outras licenciaturas (cf. DINIZ, 2012; TAVARES, 2011). Por outro lado, há pesquisas que focalizam a escrita como instrumento de mediação nas atividades acadêmicas organizadoras dos estágios, a exemplo dos relatórios de estágio escritos pelos alunos-mestre ao final das referidas disciplinas em diferentes licenciaturas (cf. MELO 2015; SILVA, 2014; 2013; 2012b; PEREIRA, 2014; SILVA; SILVA; BORBA, 2016; REICHMANN, 2013).

No Quadro 07, elencamos as dissertações de mestrado e tese de doutorado, produzidas no grupo pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), ao longo de nove anos de existência. Esses trabalhos ilustram algumas temáticas em torno dos estágios curriculares, focalizadas nas pesquisas situadas na LA.

Quadro 07: Dissertações e Tese Produzidas no PLES

REFERÊNCIA	OBJETIVO
1. MELO, L. C. <i>Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa</i> . 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.	Investiga como os alunos-mestre de Língua Inglesa se autorrepresentam nos relatórios de estágios supervisionados, produzidos em uma Licenciatura em Letras a partir dos usos da literatura não especializada e especializada (p. 14).

<p>2. TAVARES, E. <i>Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais</i>. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.</p>	<p>Investiga atividades didáticas envolvendo práticas de escrita propostas por alunos-mestre nos estágios supervisionados realizados nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática, na Universidade Federal do Tocantins – UFT, no Câmpus Universitário de Araguaína (p. 14).</p>
<p>3. DINIZ, A. L. S. <i>Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado</i>. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.</p>	<p>Focaliza práticas de leitura propostas em atividades didáticas pelos alunos-mestre nos estágios supervisionados realizados nas Licenciaturas em Geografia, História e Matemática, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus Universitário de Araguaína (p.18).</p>
<p>4. GUERRA, M. M. <i>Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios</i>. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.</p>	<p>Compara práticas de letramento do professor comuns ao trabalho de duas professoras (1) em formação inicial, nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas, e (2) em serviço, nos primeiros anos do magistério como professoras efetivas no Ensino Básico, no trabalho com disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, no contexto da escola pública tocantinense (p. 15).</p>
<p>5. MENDES, A. S. <i>Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor</i>. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.</p>	<p>Identifica as funções linguístico-discursivas desempenhadas pelos comandos escritos pelo formador e as respostas apresentadas pelos alunos-mestre para os referidos enunciados no processo de reescrita do gênero relatório de estágio supervisionado em uma Licenciatura em Letras (p.16).</p>
<p>6. PEREIRA, B. G. <i>Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses</i>. 2014. 136f.</p>	<p>Caracteriza o gênero Relatório de Estágio Supervisionado a partir da análise das representações de aluno-mestre semiotizadas no texto dos relatórios das</p>

Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.	licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, em Pedagogia e em Matemática, ofertadas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizada no município de Conceição do Araguaia (p. 17).
7. REIS, N. V. <i>Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em Ensino de Língua Materna</i> . 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.	Analisa discursos sobre práticas de letramento digital em contexto de ensino, produzidas por alunos-mestre a partir de uma intervenção didática na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, componente curricular de uma Licenciatura em Letras (p.16).
8. OLIVEIRA, E. J. <i>Representações de alunos da escola básica em relatórios de estágio supervisionados produzidos por professores em formação inicial</i> . 2016. 471f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.	Investiga como os alunos da escola básica são representados a partir da escrita de relatórios de estágio supervisionado, produzidos por alunos-mestre de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa) e em Química (p. 16).
9. FARAH, B. F. <i>Representações dos professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas: escrita reflexiva e realizações léxico-gramaticais</i> . 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.	Investiga representações de professores da educação básica, instauradas a partir de escolhas léxico-gramaticais feitas por alunos-mestre na escrita reflexiva de relatórios escritos, produzidos em disciplinas consecutivas de estágio supervisionado em uma Licenciatura em Língua Portuguesa (p. 17).
10. MELO, L. C. <i>Formas linguísticas do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio de professores de línguas</i> . 2015. 169f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.	Investiga possíveis efeitos discursivos produzidos em práticas acadêmicas de citação, considerando diferentes vozes enunciativas trazidas a partir das citações identificadas na escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio supervisionado, elaborados por professores de línguas de uma Licenciatura em Letras, a fim de caracterizar a escrita desses documentos

	(p. 20).
11. PEREIRA, B. G. <i>Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva</i> . 2016. 343f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2016.	Investiga como são construídos objetos de ensino a partir de diferentes registros acadêmicos realizados em resenhas e em relatórios. Mostrou que o posicionamento crítico ou reflexivo assumido pelos alunos-mestre não é determinado apenas pelo gênero catalisador selecionado, mas pelas próprias situações interlocutivas instauradas.
12. VIEIRA, M. M. C. <i>Escrita reflexiva acadêmica e letramento do professor de língua inglesa em formação inicial: uma experiência relatada</i> . 2017. 283f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2017.	Apresenta uma pesquisa-ação a partir de uma intervenção pedagógica que focalizou a formação inicial de professores de língua inglesa, orientada pela abordagem da conscientização crítica do funcionamento linguístico da escrita reflexiva em língua inglesa, no estágio supervisionado.

Fonte: Elaboração dos autores

Conforme observável no Quadro 07, vários aspectos característicos dos estágios curriculares foram investigados a partir do exame de relatórios escritos. As portas de entrada das análises são a organização esquemática do gênero textual, bem como a análise linguística da materialidade do texto. Uma tese comum aos referidos trabalhos acadêmicos é que o uso mais proveitoso dos relatórios na formação inicial de professores depende do maior conhecimento do gênero pelo formador.

A título de exemplo, destacamos a pesquisa desenvolvida por Pereira (2014), ao fazer uma descrição de relatórios de estágio produzidos no contexto de formação de professores de diferentes licenciaturas, buscando compreender como a organização esquemática dos relatórios contribui para uma reflexão crítica do aluno-mestre, retomando as experiências vivenciadas no estágio curricular. A partir da compreensão do funcionamento do gênero enquanto prática social, o formador pode traçar estratégias de interferência na escrita do aluno-mestre, na tentativa de provocar momentos significativos de reflexão a partir do encaminhamento da reescrita textual.

No trabalho a respeito das representações de aluno-mestre em relatórios de estágio da Licenciatura em Língua Inglesa, Melo (2015) define o gênero mencionado como uma prática social intermediada pela linguagem, podendo contribuir para a construção das identidades profissionais do ser professor, e para o desenvolvimento e transformação da prática

pedagógica no futuro local de trabalho. Os relatórios são apenas uma das manifestações da linguagem passíveis de estudo na LA, dentro do complexo contexto dos estágios curriculares das licenciaturas. Por muito tempo, os usos desse gênero eram subestimados nas licenciaturas e ignorados nas pesquisas acadêmicas. Por fim, salientamos que os materiais pedagógicos produzidos para regência de aulas (cf. VIEIRA, 2017), bem como as inúmeras instâncias interativas na escola campo ou na própria universidade, ou ainda, entre as referidas instituições, são exemplos de outras manifestações da linguagem sobre as quais os linguistas aplicados podem atuar, colaborando para o fortalecimento dos atores sociais envolvidos.

Considerações Finais

Os estágios supervisionados obrigatórios se caracterizam como contextos investigativos promissores a respeito da formação inicial de professores nas licenciaturas, pois são desenvolvidos a partir da interação interinstitucional entre universidade e escola de educação básica. A demanda pela articulação entre teoria e prática profissional, por exemplo, é assumida por diferentes pesquisas na CE e LA, campos do conhecimento focalizados neste estudo. Diferentemente da CE, cujos objetos de estudo abrangem o próprio funcionamento da disciplinar e os papéis assumidos pelos atores sociais envolvidos no estágio curricular, na LA, é atribuída centralidade à linguagem nas interações mediadas no referido contexto interinstitucional.

O caráter indisciplinar da LA, passível de configuração por abordagens diferenciadas, a exemplo da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, possibilita a construção dos estágios curriculares como contextos investigativos complexos, construídos por diferentes enfoques a partir de teorias originárias de disciplinas ou campos do conhecimento de referência. Um dos campos de conhecimento privilegiados para diálogo, a depender do objeto de estudo construído, pode ser a CE, responsável pela construção de objetos de estudo, no contexto de instrução focalizado neste artigo, bastante próximos aos da LA.

Referências bibliográficas

CALDERANO, M. da A. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. *Textos FCC*. São Paulo: FCC/SEP, 2014, v. 43, 104f.

CELANI, M. A. A. A. relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ª. Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2008, p. 17-32.

DINIZ, A. L. S. *Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum, 2004.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

HALLIDAY; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICAKSONO, R. *Mapping Applied Linguistics: a guide for student and practitioners*. London: Routledge, 2011.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. O papel do ponto de vista na leitura do mundo e na ciência, através da história. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. (Orgs.). *Reflexões e perspectiva interdisciplinar*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 19-56.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

_____. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p.1-25, 2007.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

LIMA, M. S. L. O Estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Santos: Universidade Católica de Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, 2009.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, L. C. *Formas linguísticas do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de Relatórios de Estágio de professores de línguas*. Tese de Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

OLIVEIRA, E. de J. *Representações de alunos da escola básica em relatórios de estágio supervisionados produzidos por professores em formação inicial*. 2016. 471f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. London: Routledge, 2001.

PEREIRA, B. G. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

_____; _____. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REICHMANN, C. L. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, B. de S. 2013. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagem: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

_____. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

_____. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012^a.

_____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUC, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012b.

_____.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, v. 53, n. 2, p. 333-355, 2014.

_____.; PEREIRA, B. G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. *Domínios de Lingu@Gem*. Uberlândia: UFU, v. 10, n. 1, p. 146-165, 2016.

_____.; SILVA, K. L.; BORBA, L. C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v. 16, n. 2, p. 277-308, 2016.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, E. *Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio e diretrizes curriculares oficiais*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3rd. Ed. London: Routledge, 2014.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*, Dourados: Editora da UFGD, v.8, n.15, pp. 13-33, 2014.

VIEIRA, M. M. C. *Escrita reflexiva acadêmica e letramento do professor de língua inglesa em formação inicial: uma experiência relatada*. Tese de Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

**Teaching training period as a research context
about pre-service teacher education**

Abstract: We investigate the development of the teaching training period in teacher education courses as a scientific research context developed in Applied Linguistics (AL). For this purpose, we developed a comparative analysis among some academic works on the issue, produced in the aforementioned applied field and in the Science of Education. This paper is characterized as a comparative bibliographic research, driven by the qualitative approach. The aforementioned fields of knowledge share the context of the focused research; however, researches in LA are particularized by placing language at the center of the questions investigated and by different interdisciplinary perspectives.

Keyword: Applied Linguistics. Science of Education. Indisciplinarity.

Recebido em 10 de dezembro de 2017.

Aprovado em 05 de fevereiro de 2018.