

Estágio supervisionado na profissionalização docente: mapeando contribuições da Linguística Aplicada

Marcos Bispo¹

Resumo: Neste artigo, tem-se como objetivo mapear contribuições da pesquisa desenvolvida no campo da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores, tendo como foco o tratamento dado ao estágio supervisionado na formação docente. Para isso fez-se uma busca de pesquisas realizadas sobre o tema, reunindo um total de nove artigos publicados em um livro e uma revista eletrônica. A análise dos trabalhos se deu a partir da lista dos princípios da formação de professores e dos conhecimentos profissionais docentes elaboradas por García (1999) no âmbito da Didática. Verificou-se que, embora o estágio supervisionado seja um objeto emergente na LA, seus estudos chamam a atenção para aspectos que ainda não foram devidamente observados pela Didática Geral e constituem importantes contribuições para a Didática da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: formação de professores de Língua Portuguesa. linguística aplicada. estágio supervisionado. didática.

Supervised traineeship in teaching professionalization: mapping contributions from Applied Linguistics

Abstract: This article aims to map contributions from research conducted in the field of Applied Linguistics (AL) on teacher training, focusing on the treatment given to supervised internships in teacher training. To this end, a search was conducted for research on the topic, gathering a total of nine articles published in a book and an electronic journal. The analysis of the works was based on the list of principles of teacher training and professional teaching knowledge developed by García (1999) in the field of Didactics. It was found that, although supervised internships are an emerging topic in APL, studies on the subject draw attention to aspects that have not yet been properly observed by General Didactics and constitute important contributions to the Didactics of the Portuguese Language.

Keywords: education of Portuguese Language teachers. applied linguistics. supervised traineeship. didactics.

¹ Doutor em linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular na Universidade do Estado da Bahia, Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/Uneb). Líder do Grupo de Pesquisas Epistemologias em Didática do Português (EDIPO/Cnpq). ORCID Id: <https://orcid.org/000-0002-4614-6553>. E-mail: mabispo@uneb.br.

Introdução

A formação de professores é um processo complexo que envolve fatores epistemológicos, axiológicos e praxiológicos. Em razão disso, trata-se de uma matéria que interessa a diversas ciências aplicadas à educação, como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Didática e Linguística Aplicada, além de ser um elemento central das políticas educacionais.

A importância do professor no sistema de educação formal, onde atua como agente responsável pelo gerenciamento das ações educativas nas salas de aula, e o conjunto diversificado de saberes implicados nessas práticas transformam a formação docente em um objeto transdisciplinar, de modo que sua reivindicação por uma disciplina particular exigirá, incontornavelmente, articulações com outras disciplinas e com outros aspectos que não são objetos de estudos sistemáticos de nenhuma disciplina, isto é, que estão além ou aquém das disciplinas.

Se, por um lado, a profusão de estudos sobre a formação de professores lança luzes sobre pontos importantes de seus elementos constitutivos, por outro, suscita a necessidade de avaliar a pertinência deles para a compreensão das práticas de ensino e da complexidade dos fatores implicados nos processos de formação docente. Nesse sentido, a escolha do estágio supervisionado como objeto deste artigo se justifica por se tratar daquele que deveria ser o ponto de convergência de todas as práticas educativas na formação inicial de professores. O estágio é o espaço em que teoria e prática devem se articular na atuação profissional dos futuros professores no contexto escolar. Portanto, entendendo que uma análise da qualidade e relevância das pesquisas sobre a formação inicial de professores deve, necessariamente, estar relacionada com as práticas formativas relacionadas ao estágio supervisionado.

Meu objetivo é mapear contribuições da pesquisa desenvolvida no campo da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores, tendo como foco o tratamento dado ao estágio supervisionado na formação docente. Para isso fiz um mapeamento de pesquisas realizadas sobre o tema e analisei um total de nove artigos publicados em um livro (dois) e uma revista eletrônica (sete), considerando os seguintes pressupostos de análise:

- i) Embora a formação de professores seja objeto secundário de várias disciplinas, existe uma de que ela é objeto primário: a Didática (Sacristán; Pérez Gómez, 1998; García, 1999). Nesse sentido, é importante entender as diferenças de tratamento do objeto entre campo da Didática e os demais, tendo em vista o estabelecimento de critérios didáticos de avaliação das pesquisas realizadas nos campos em que a formação de professores é objeto secundário.
- ii) A avaliação da pertinência ou relevância das pesquisas realizadas nos campos em que a formação de professores é um objeto secundário deve ter como referência a imagem global desse objeto elaborada no campo em que ela figura como objeto primário.

Estou ciente de que esses pressupostos podem ser vistos como arbitrários, contudo entendo tratar-se de um risco que não pode ser evitado. Caso contrário, a alternativa seria aceitar a inexistência de parâmetros adequados para avaliar a qualidade das pesquisas sobre a formação de professores, que, em função de seus objetivos práticos, devem ser avaliadas por critérios distintos daqueles utilizados nas pesquisas meramente compreensivas. Na primeira parte do texto, problematizo as relações entre ensino, pesquisa e formação de professores. Na segunda, apresento os pressupostos da formação de professores como objeto de estudo da Didática Geral e das didáticas específicas. Na terceira, analiso um conjunto de artigos produzidos no campo da LA que tomam o estágio como objeto de investigação.

Ensino, pesquisa e formação de professores

A formação de professores é um processo que tem como finalidade a preparação desses profissionais para a atuação em sala de aula. Se essa afirmação não causa nenhuma controvérsia, o mesmo não ocorre quando nos referimos às concepções teórico-metodológicas que devem orientar esse processo. As questões envolvendo a identidade

docente e os métodos para sua formação terão tantas respostas quantos forem os paradigmas de formação adotados pelos pesquisadores ou elaboradores de políticas educacionais.

Numa primeira classificação, os modelos de formação podem ser entendidos como idealistas ou realistas. Não há nessa distinção nenhum fundamento de natureza filosófica. Com ela quero apenas situar os modelos em relação às políticas educacionais e àquilo que efetivamente acontece nas escolas, separando aqueles que buscam garantir a implementação dessas políticas e/ou investir na manutenção ou aperfeiçoamento do quadro atual (realistas) daqueles que, questionando as estruturas sociais vigentes, buscam transformações educacionais mais radicais (idealistas). Longe de serem modelos estanques, essas perspectivas refletem as tensões que caracterizam os debates sobre como são ou como deveriam ser as políticas, os objetivos e os métodos educacionais.

Outra forma de classificar os modelos de formação diz respeito aos paradigmas formalmente consolidados na prática ou no debate acadêmico, nos quais a identidade docente e os pressupostos teórico-metodológicos são definidos a partir de representações da sociedade e da maneira de conceber o papel do conhecimento e dos saberes no contexto sociopolítico. García (1999) e Pérez Gómez (1998) apresentam um amplo panorama das perspectivas de formação docente. Santos (2018), com base nesses autores, identifica os quatro modelos mais influentes no cenário acadêmico brasileiro, seja nos cursos de formação inicial ou continuada, seja nas atividades de pesquisa. São eles: a perspectiva acadêmica, a técnica, a do professor reflexivo e a da reconstrução social.

A perspectiva acadêmica se caracteriza pelo viés intelectualista no direcionamento das ações formativas. O professor é visto como um especialista que acumula conhecimentos acadêmico-científicos que deverão ser transferidos, de modo direto, ao ensino. Essa perspectiva opera com uma visão clássica da ciência aplicada, segundo a qual os saberes das ciências de base devem ser transferidos, sem alterações significativas, aos contextos sociais, a exemplo da escola. Nos cursos de Letras, por exemplo, a oferta comum de disciplinas curriculares à licenciatura e ao bacharelado até a metade do total de semestres evidencia não apenas o predomínio da perspectiva acadêmica nas universidades brasileiras, mas, sobretudo, que nesse modelo não se faz distinção entre a formação do professor e a do pesquisador.

Nesse sentido, Santos (2018) entende a perspectiva acadêmica como a nova versão da perspectiva técnica de formação docente. A antiga estava associada à educação por objetivos, na qual se originou a famigerada Taxonomia de Bloom e na qual se impôs um modelo cientificista da administração escolar e das práticas avaliativas voltadas para a mudança de comportamento dos estudantes. Esse modelo educacional exigia um professor técnico, devidamente instruído e treinado para alcançar os resultados previamente estabelecidos. A rigor, esse modelo não chegou a ser aplicado no Brasil, mas as muitas e justas críticas dirigidas a ele tiveram como consequência a minimização da importância do componente técnico e a predominância de um viés intelectualista na formação de professores. Esses dois fatores caracterizam o que podemos chamar de neotecnicismo, voltado para a tentativa de aplicação das teorias científicas ao ensino que se verifica na estrutura geral dos cursos de licenciatura no Brasil.

Falando especificamente sobre a licenciatura em Letras, verifica-se que os currículos desses cursos se estruturam com base numa hierarquização dos conhecimentos. No topo, estão as disciplinas acadêmicas vinculadas às ciências básicas das áreas de linguística e literatura. Na posição intermediária, estão as disciplinas ligadas às ciências aplicadas à educação: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Didática. Em geral, essas disciplinas são ministradas por especialistas que não dispõem de conhecimentos e habilidades em níveis adequados para promover as relações entre os saberes de seus respectivos campos e as disciplinas das áreas de linguística e literatura. Nesse cenário, verifica-se um distanciamento entre as disciplinas situadas nos dois primeiros níveis. A posição inferior da estrutura é ocupada pelas disciplinas voltadas para as práticas de ensino, entre as quais estão os estágios supervisionados.

A hierarquização dos saberes curriculares pressupõe que as disciplinas situadas nos níveis superior e intermediário forneçam aos futuros professores os saberes a serem ensinados nas escolas, cabendo aos componentes de estágio a construção de saberes técnicos e o desenvolvimento de competências para ensinar. No entanto, ocorre que os conteúdos escolares da disciplina Língua Portuguesa não se identificam, nem qualitativa nem quantitativamente, com os conhecimentos acadêmico-científicos dos cursos de graduação. Dessa forma, o isolamento já identificado entre as disciplinas das ciências básicas e aplicadas se repete no nível das disciplinas práticas e é agravado pelo

distanciamento entre o currículo dos cursos de formação de professores e os currículos escolares. Diante desses problemas, podemos concluir que a nova perspectiva técnica de formação de professores mostra-se descomprometida com a profissionalização docente.

A perspectiva do professor reflexivo foi difundida a partir dos trabalhos de Schön (2000) sobre a educação do profissional reflexivo. Seu modelo de formação se contrapõe à epistemologia tradicional, fundada no apriorismo do conhecimento teórico sobre prático, em favor de uma epistemologia da prática, segundo a qual a pesquisa sobre os saberes profissionais deve partir da investigação rigorosa das práticas de profissionais exitosos para, daí, produzir teorias e métodos de formação. Em seus estudos, Schön verificou que os profissionais bem-sucedidos em suas práticas se caracterizam por apresentarem uma postura reflexiva em relação aos saberes que mobilizam na e sobre a ação. Esse modelo, embora tenha provocado uma profusão de estudos sobre saberes e métodos de formação docentes no Brasil, ainda não se consubstanciou efetivamente em práticas de estágio.

Por fim, na perspectiva da reconstrução social, o professor é visto como um ativista político autônomo, cujas ações educativas devem ter como fim a transformação social. Não fica claro nesse modelo como essa transformação seria possível sem a mudança das estruturas sociais. (Pérez Gómez, 1988) distingue dois enfoques no interior desse paradigma: o da pedagogia crítica e o da pesquisa-ação. Esses enfoques compartilham a recusa de uma visão hegemônica de sociedade e currículo baseados em moldes capitalistas. Em sua origem, a pedagogia crítica, fortemente influenciada pela “Pedagogia do Oprimido”, de Freire (1987), orientava-se por um projeto revolucionário de mudança social através da educação, inspirado nas ideias marxistas. Contudo, embora esse projeto continue a alimentar discursos e utopias de vários acadêmicos, ele não foi capaz de gerar novos currículos universitários nem escolares. McLaren (2008) faz uma importante discussão sobre os dilemas da pedagogia crítica em tempos pós-revolucionários.

No enfoque da pesquisa-ação, assume-se o enfraquecimento dos ideais revolucionários da pedagogia crítica e o objetivo de formar o professor para, por meio da pesquisa, atuar de modo autônomo nos processos de elaboração do currículo escolar. Subjaz a esse modelo a crítica à chamada educação bancária tal como entendida por

Freire. Essa perspectiva de formação, responsável por introduzir no cenário acadêmico a noção de professor-pesquisador, foi inicialmente formulada por Stenhouse (1996) e ainda hoje desperta o entusiasmo de muitos pesquisadores. Santos (2018) destaca que esse modelo de formação, dado seu objetivo de reformulação do currículo escolar pelo professor da educação básica, exigiria também a reformulação do currículo dos cursos de licenciatura, de modo a romper com a fragmentação disciplinar e o isolamento que existe entre as disciplinas das ciências básicas, aplicadas e práticas. No Brasil, não temos nenhuma experiência de reforma dos currículos de formação docente nesse sentido. Outro problema a ser enfrentado pelo enfoque da pesquisa-ação diz respeito às possibilidades de o professor teria, diante das condições de realização de seu trabalho, para conseguir desenvolver pesquisas, elaborar currículos e produzir os materiais didáticos necessários para sua implementação nas salas de aula.

Não obstante, a concepção do professor-pesquisador ganhou autonomia em relação ao modelo teórico crítico no qual foi inicialmente forjado, tornando-se o método privilegiado de muitas propostas de formação docente, independentemente dos paradigmas teóricos adotados pelos pesquisadores acadêmicos, nas quais aparece como a solução para o problema da relação teoria-prática que se verifica entre os saberes acadêmicos e saberes profissionais. André (2012), por sua vez, adverte que a ideia do professor como pesquisador de sua prática não deve converter-se numa panaceia, ou seja, numa solução mágica para resolver todos os problemas da educação.

Sendo assim, nem tudo é otimismo quando se trata das possibilidades de articulação entre pesquisa e ensino na formação profissional de professores. Sandín Esteban (2010) é uma das pesquisadoras que problematizam essa relação: como separar a prática de pesquisa da prática de ensino? Como situar os papéis de formador e pesquisador, tendo em vista sua responsabilidade profissional? Em que medida o atendimento aos estudantes se vê alterado pelas necessidades que a pesquisa impõe?

Esse conjunto de problemas chama a atenção para os diferentes papéis que a pesquisa pode desempenhar na construção da identidade do professor universitário e da educação básica. Como destacam Pimenta e Lima (2011, p. 235), a subordinação do conhecimento aplicado ao conhecimento teórico faz com que

[...] a separação entre pesquisadores e professores, fortemente presente na estrutura acadêmica, reproduz, por um lado, o desprestígio cultural, científico, social e ideológico que marca a área de ensino e a profissão docente, entendendo-a como simples técnica que reproduz em sala de aula os conteúdos de ensino.

Na realidade, a mesma estrutura hierárquica que separa professores e pesquisadores também se verifica na universidade entre pesquisadores teóricos e aplicados, algo que se constata, por exemplo, na diferença de prestígio do mestrado acadêmico em relação ao profissional. Na área de educação, a pesquisa acadêmica foi a forma encontrada pelos professores universitários para escapar da imagem de meros aplicadores de saberes ao tratar de questões ligadas ao ensino e, assim, garantirem o respeito dos pares. Isso explica, em parte, a utilização dos métodos qualitativos das ciências sociais aplicadas nas pesquisas em educação, como etnografia, estudos de caso, narrativas autobiográficas, entrevistas, observações, pesquisa-ação, dentre outros.

A pesquisa resolveu boa parte dos problemas referentes ao status acadêmico dos pesquisadores aplicados, mas a sua utilização ou contribuições para o ensino e a formação de professores continuam sendo objetos de controvérsias. Os professores da educação básica continuam bastante céticos quanto à relevância dessas pesquisas às práticas educativas e não veem a possibilidade de realizarem pesquisas paralelamente ao exercício das atividades profissionais. Por essas razões, os pesquisadores acadêmicos divergem quanto ao papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.

MacKernan (2009, p. 143), alinhado ao modelo de pesquisa-ação proposto por Stenhouse (1996), defende que a pesquisa educacional, como direito democrático, é tarefa também dos professores da escola e não apenas dos professores universitários:

O conhecimento que ensinamos na universidade é obtido pela pesquisa, e eu acredito que tal conhecimento não pode ser ensinado corretamente, a não com fidelidade aos princípios de procedimento que o produziram: essa é a defesa do ensino baseado em pesquisa. Também acredito que aqueles que trabalham em cenários educacionais, a maioria deles professores de escolas, foram grandemente privados de direitos de pesquisa e de suas descobertas. Mesmo assim, pede-se que esses indivíduos eduquem nossa juventude para um futuro que não podemos

conhecer ou prever. A divisão do trabalho entre os “pesquisadores” e os “pesquisados” é tão desnecessária quanto não-profissional. [...] Além disso, adotar um ponto de vista de pesquisa é, eu diria um ato de responsabilidade cultural para aqueles que recebem oportunidades de mudar, de reconstruir, não apenas o currículo e a cultura da escola, mas, eu ousaria dizer, a cultura da sociedade.

Por outro lado, Perrenoud (2002, p. 101) estabelece diferenças claras entre as práticas de ensino e a de pesquisa, ao mesmo tempo em que define os limites da pesquisa na prática educativa:

[...] a prática de ensino não é e nunca será uma prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração controlada.

O que os professores mais podem aprender, em contato com a pesquisa em educação, provém do olhar, das questões que ela suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas. É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam aos olhos, reconstruir as coerências sistêmicas sob a aparente desordem. A principal contribuição prática no âmbito da educação é sua teoria ou, mais modestamente, o conjunto dos paradigmas de interpretativos que as ciências humanas propõem acerca dos fatos didáticos e educativos.

Na esteira desse raciocínio, Charlot (2012, p. 104) é categórico ao afirmar que “vale a pena refletir sobre as diferenças estruturais entre pesquisa e sala de aula que permitem melhor entender por que a pesquisa não pode ser aplicada à sala de aula”. A primeira diferença reside na oposição entre a natureza fragmentária da pesquisa e o caráter global e contextualizado do ensino. Enquanto a pesquisa opera mediante a delimitação de objetos, buscando sua compreensão sob o filtro de determinada teoria, o ensino se volta para a intervenção. Em segundo lugar, Charlot considera que não se pode misturar um discurso político como o ensino com um discurso científico, uma vez que não se pode transformar questões políticas em verdades científicas. Finalmente, a prática de ensino não se submete a estratégias de controle de dados e resultados próprios da metodologia

científica. O ensino confronta o professor com urgências e incertezas que o obrigam a tomar decisões imediatas no dia a dia da sala de aula.

Há ainda outro viés da crítica à noção de professor-pesquisador, aquele que busca evitar o risco de que se atribua ao professor a responsabilidade pelos fracassos da educação. André (2012, p. 60) se situa entre os pesquisadores que veem essa possibilidade:

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panaceia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado.

Em nossa avaliação, enquanto as controvérsias sobre a pesquisa na formação docente girarem em torno da utilização dos métodos das ciências sociais aplicadas à educação, não chegaremos a uma resposta satisfatória para o problema. Com efeito, o emprego de tais métodos desconsidera a lógica própria das práticas educativas e submete o ensino às regras da racionalidade científica do recorte de objetos, apriorismo da teoria sobre a prática, contextualizações artificiais² e primazia de objetivos compreensivos sobre a intervenção na realidade. Nesse sentido, a pesquisa científica funciona como uma espécie de leito de Procusto, uma impiedosa personagem da mitologia grega que possuía uma cama de ferro de seu exato tamanho e se divertia obrigando os viajantes que capturava a se deitarem nela; se fossem maiores, cortava-lhes as pernas, se menores, esticava-os até caberem exatamente no leito.

Essa forma de proceder das pesquisas no campo da educação nos autoriza a afirmar que se trata de abordagens nas quais o ensino é tomado como objeto secundário. Isso explica por que se contentam com investigações voltadas para fragmentos da realidade escolar e/ou da formação de professores. Como se sabe, o ensino é objeto precípua e primário da Didática. Assim, nada mais natural que a formação de professores

² Uso a designação contextualização artificial para classificar as práticas de pesquisa que, embora ocorram no contexto escolar, desconsideram a complexidade desse espaço e se limitam a investigar os recortes que permitem melhor controlar a coleta, a análise dos dados e a produção do conhecimento.

também fosse reivindicada como objeto dessa disciplina. Ainda que outras disciplinas estudem aspectos relacionados a esses objetos, jamais o abordarão em toda a sua complexidade, como compete à Didática fazer. Na próxima seção, apresentarei uma caracterização da Didática, com o objetivo de estabelecer parâmetros para analisar as contribuições das pesquisas em LA sobre o estágio supervisionado na formação de professores.

A formação de professores como objeto da Didática

A estrutura hierarquizada dos conhecimentos e saberes na universidade provocou uma crise na Didática Geral que está longe de ser superada. Nessa estrutura, a Didática não apenas passou a ser vista como uma disciplina meramente instrumental como também, em decorrência da utilização dos métodos das ciências sociais aplicadas na pesquisa educacional, perdeu a centralidade nas pesquisas sobre o ensino. Assim, a legitimidade da disciplina no meio acadêmico passou a estar condicionada, segundo Candau (1991; 2014), à superação do viés instrumental em favor de uma didática fundamental.

A didática tecnicista ou instrumental consistia na aplicação de teorias da aprendizagem, sem a consideração de como os fatores sociopolíticos afetavam as práticas educativas. Essa suposta neutralidade do conhecimento foi denunciada pela pedagogia crítica, que concebe o currículo hegemônico como um mecanismo de poder das classes dominantes. Com isso, a pedagogia crítica emerge como a base teórica fundante da didática fundamental que, segundo Candau (1991) e André (1991), assume como pressuposto o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, integrando as dimensões humana, técnica e política da prática pedagógica:

[...] a nossa busca tem sido toda ela informada pelo compromisso com uma pedagogia voltada à transformação social e à construção de práticas pedagógicas adequadas às crianças das classes econômicas desfavorecidas. Isso supõe, por um lado, o reconhecimento dos determinantes sócio-estruturais da educação e, por outro, uma visão de escola como um lugar específico de transmissão e reelaboração crítica do saber, enquanto meio essencial para

elevação do nível cultural da população e de sua possibilidade de acesso à participação social. (André, 1991, p. 148)

Para compreender o contexto escolar e seus atores, a didática fundamental tem recorrido aos métodos das ciências sociais aplicadas para a coleta de dados e aos pressupostos da pedagogia crítica como teoria interpretativa. No entanto, se esses fundamentos preencheram lacunas no plano teórico-metodológico e resolveram os problemas relativos ao status acadêmico dos pesquisadores em Didática, na dimensão técnica ou no plano da prática dos professores da educação básica, as lacunas persistem, gerando, no interior daquela que se define como a ciência do ensino, um fosso entre pesquisa e prática educativa.

Como se sabe, a Didática Geral não trata dos conteúdos específicos que compõem os conhecimentos didáticos dos cursos de licenciatura, sem os quais é impossível uma abordagem adequada dos conteúdos disciplinares. Dessa forma, fica claro que, além da Didática Geral, é necessária uma didática específica para cada disciplina.

Nos cursos de licenciatura, seria pertinente compreender os saberes didáticos de duas formas: como uma disciplina que ocupa um lugar na matriz curricular e como componente transversal das demais disciplinas que devem munir os futuros professores dos saberes a serem ensinados e dos saberes para ensinar. A primeira acepção está parcialmente contemplada nos currículos, embora de modo isolado em relação às demais disciplinas, na forma da Didática Geral, que não dá conta das especificidades das áreas particulares³. A segunda acepção ainda é um ideal distante, porque, dentre outras coisas, exigiria que todos os professores do curso de um curso de licenciatura tivessem formação em Didática Geral e na didática específica de sua área, condição necessária para o planejamento e a implementação de um currículo devidamente articulado. Nesse cenário, que provoca muitos questionamentos sobre a relevância da Didática na formação de professores, Pimenta e Lima (2011, p. 155), negando ou desconhecendo a necessidade de institucionalização das didáticas específicas, projetam-nas como um subproduto gerado

³ É possível encontrar na matriz curricular de alguns cursos de licenciatura em Letras componentes chamados de Didática da Língua Portuguesa, Didática da Literatura ou Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literatura. No entanto, não se pode dizer que elas se filiam a teorias didáticas propriamente ditas, uma vez que suas propostas de ensino se concentram na aplicação de teorias linguísticas e literárias.

pelo cruzamento entre Didática Geral e disciplinas científicas, realizado de acordo com o arbítrio de cada professor:

A Didática [Geral] possibilita que os professores das áreas específicas *pedagogizem* as ciências, as artes, a Filosofia. Isto é, converta-as em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Nesse aspecto, será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas.

Essa forma de compreender a Didática apresenta alguns inconvenientes: i) considera os pressupostos da Didática Geral como suficientes para fundamentar a passagem do conhecimento científico ao conhecimento didático; ii) concebe o conhecimento didático como transferência do conhecimento científico ao ensino; iii) desconsidera o movimento de constituição das didáticas específicas, iniciado na década de 1960, na França; iv) atribui unicamente aos professores a responsabilidade de realizar a didatização dos conhecimentos científicos.

Os trabalhos de Chevallard (1985) sobre a didática da matemática representam o marco inicial do surgimento das didáticas específicas, num cenário em que a crise acadêmica da Didática Geral deixou um vazio teórico-metodológico relativo ao ensino das disciplinas. Fruto desse contexto, a Didática das Línguas (Dolz, Gagnon e Decândio, 2014) emerge como uma disciplina autônoma que tem como objeto o ensino da linguagem e a formação dos professores de línguas. Do ponto de vista epistemológico, dois conceitos emprestados e reformulados da teoria de Chevallard são centrais ao desenvolvimento da disciplina: as noções de transposição didática e de engenharia didática.

A transposição didática foi inicialmente definida como a passagem dos saberes científicos a saberes ensináveis nas disciplinas escolares. Essa forma de conceber as relações entre disciplinas científicas e escolares foi alvo de críticas de muitos didaticistas que viam a formulação de Chevallard como um tipo de aplicacionismo tecnicista. Restringindo o problema ao ensino de línguas, Petitjean (2008) faz duas observações relevantes para que se adote uma compreensão mais ampla da transposição didática: i) em matéria de ensino de língua, o objetivo é o desenvolvimento de competências de uso da linguagem e não o mero ensino de saberes; ii) os conteúdos a serem ensinados não se

reduzem aos saberes científicos transpostos, sendo compostos por práticas sociais que são tomadas como referências para a programação do ensino.

Dolz (2016, p. 240-241) apresenta uma apropriação do conceito de engenharia didática pela Didática das Línguas nos seguintes termos:

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com esse objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

A transposição e a engenharia didática permitiram que as didáticas específicas elaborassem novas bases epistemológicas para o ensino e se tornassem autônomas em relação às ciências de referência no tocante à definição dos conteúdos didáticos e aos métodos de pesquisa das ciências sociais aplicadas à educação. No quadro da Didática das Línguas, as pesquisas realizadas pelo Grupo de Didática da Universidade de Genebra sobre a elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004; Pietro; Schneuwly, 2014) vem exercendo enorme influência nas pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (Nascimento, 2014).

É importante destacar, porém, que, em seu processo de constituição como ciências autônomas, as didáticas específicas não apenas deixaram de lado os pressupostos político-ideológicos da pedagogia crítica como se tornaram independentes da Didática Geral. Na contramão desse entendimento de que a Didática Geral e as específicas são ciências independentes, Santos (2019, p. 4235) justifica a necessidade de articulação entre ambas, definindo

[...] a Didática Geral como espaço de produção teórica responsável por estabelecer os fundamentos e princípios que as didáticas específicas devem observar no processo de construção de objetos de ensino, dentre os quais se situa a transposição didática. Sem essa relação, a Didática Geral perderia sua razão de ser. De modo análogo, sem a Didática Geral, as disciplinas particulares não teriam uma referência comum para orientar sua própria constituição como disciplinas escolares, tendo em vista a construção de uma didática global de cada disciplina. Essa didática global, diferentemente da Didática Geral, não tem como finalidade estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos que todas as disciplinas curriculares devem observar para se constituírem como componentes da educação básica, mas representa uma ciência particular que, observando os fundamentos da Didática Geral, estuda e estabelece os elementos que estruturam os processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica em sua totalidade. Desse modo, o qualificativo “global” se refere ao todo de uma disciplina, enquanto “geral” diz respeito ao que é comum a todas.

Admitida a necessidade de articulação entre a Didática Geral e as específicas, resta o problema da fixação das bases em que se fundamentaria essa integração. Como fazer quando a Didática Geral e as específicas são orientadas por pressupostos teórico-metodológicos distintos? O enfrentamento dessa questão passa por uma compreensão adequada das diferenças entre ciências básicas e aplicadas. Uma maneira tradicional de estabelecer essa diferença consiste em tomar as ciências aplicadas como aquelas que aplicam teorias produzidas pelas ciências aplicadas. Outra perspectiva mais recente toma a prática contextualizada como critério de diferenciação, desfazendo a dependência das ciências aplicadas em relação às básicas. Nessa nova abordagem, a aplicação da ciência básica nunca é vista como suficiente, embora frequentemente seja necessária, para resolver problemas práticos. Por sua vez, a ciência aplicada passa a ser entendida como campo de produção de conhecimento teórico decorrente de problemas práticos.

Considerando que as disciplinas didáticas têm um objeto de natureza eminentemente prática, faz total sentido enquadrá-las na segunda acepção das ciências aplicadas aqui apresentada e admitir que entre sua versão geral e suas abordagens específicas haja diferenças epistemológicas e políticas na forma de compreender o ensino e de buscar respostas para seus problemas. Nesse caso, entendo que a integração entre elas só é possível quando se considera a prática de ensino projetada nas políticas de currículo, uma vez que elas estabelecem fundamentos comuns (gerais) e específicos para

a educação. No caso do ensino das diferentes disciplinas, entendo serem comuns as concepções de objetivos educacionais, conteúdos, ensino e aprendizagem que fornecem os fundamentos das metodologias de ensino e da avaliação.

A formação de professores deveria ser diretamente afetada pelos fundamentos gerais e específicos estabelecidos nas políticas de currículo. Nesse sentido, endosso o conjunto de princípios que, segundo García (1999), devem nortear a formação de professores:

- O desenvolvimento profissional é um projeto que se dá ao longo da carreira e envolve formação inicial, iniciação à docência e (auto)formação contínua através da própria carreira.
- É necessário integrar a formação de professores em projetos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
- Os professores devem ter acesso aos conhecimentos didáticos que deverão ensinar;
- A formação deve promover a articulação teoria-prática;
- É necessário buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva;
- Observação do princípio da individuação: aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, o que obriga a conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor para melhor atuar no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.
- É preciso dar aos professores a possibilidade de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais.

A observância desses princípios pode proporcionar aos professores o desenvolvimento dos seguintes saberes e atitudes profissionais, de acordo com García (1999):

- Conhecimento psicopedagógico, que se refere aos saberes relacionados com o ensino, a aprendizagem, a gestão da sala de aula, processos de planificação, técnicas didáticas, avaliação etc.
- Conhecimento do conteúdo, referentes aos saberes das disciplinas de especialização dos professores.

- Conhecimento didático do conteúdo, relativo aos conteúdos curriculares a serem ensinados, amalgamados aos conhecimentos pedagógicos e didáticos de como ensinar.
- Conhecimento do contexto, que diz respeito à compreensão sobre o contexto social e escolar, bem como aos conhecimentos sobre os alunos, sua procedência e seus perfis culturais, socioeconômico e psicopedagógico.
- Conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade cultural, que permitam aos professores compreender as complexas situações de ensino através de atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e de grupos: de gênero, raça, classe social etc.

Os saberes docentes vêm sendo objetos de investigação de muitos estudiosos do campo da didática geral (Perrenoud, 2002; Tardif, 2011; Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 1998, Altet, 2000). Contudo, no âmbito das didáticas específicas, os estudos são ainda incipientes. Na esfera da Didática das Línguas, Dolz, Gagnon e Decândio (2014) destacam a análise das práticas docentes como uma das metodologias de pesquisa da área. De qualquer forma, parece incontestável que os princípios e conhecimentos listados por García, independentemente dos paradigmas teóricos adotados, podem ser tomados como critérios objetivos para a avaliação da qualidade das pesquisas sobre a formação de professores.

Num currículo comprometido com esses princípios e conhecimentos, a Didática não pode estar reduzida à ocupação de um espaço no conjunto das disciplinas, mas deve ser a área que fornece os parâmetros o desenho dos projetos de curso, de modo a promover a integração disciplinar em cada licenciatura. Nesse sentido, diante da diversidade de pontos de vista sobre o tema, é necessário considerar, além do componente epistemológico, a importância do componente político no estabelecimento da unidade dos currículos nacionais, conforme destacado por Santos (2018, p. 1175-1176):

O conjunto dos dispositivos que constituem as bases legais da formação do professor de língua portuguesa permite compreender a profissionalização docente como um processo complexo, ininterrupto, que deve se dar em consideração a três diferentes eixos: o da legislação educacional, que busca garantir o mínimo de unidade em termos de política nacional de educação; o da educação básica, determinado pela legislação e pela política educacional que definem os objetivos e fundamentos norteadores das práticas formativas da sociedade em nível básico comum; a formação profissional universitária, que também deve

apresentar conformidade com a legislação e a política educacional, além de constituir uma das tarefas básicas da universidade.

Nesta seção, apresentei a formação de professores como um objeto primário da Didática Geral e das didáticas específicas, campos disciplinares que estabelecem, juntamente com a legislação educacional, os princípios e saberes profissionais que devem orientar a formação de professores. Elegi esses princípios e saberes como critérios de avaliação da qualidade da pesquisa sobre formação docente. Na próxima seção, farei uma análise de como o estágio supervisionado é abordado em pesquisas no contexto da LA, com o objetivo de mapear suas contribuições à formação de professores de Língua Portuguesa.

O estágio supervisionado como objeto da Linguística Aplicada

A LA se define como um campo, não propriamente disciplinar, que investiga problemas relacionados ao uso/funcionamento da linguagem nos mais variados contextos sociais. Levando em conta que praticamente todas as práticas sociais são estruturadas, direta ou indiretamente, pela linguagem, chegaremos à conclusão de que a LA dispõe de um universo muito vasto de contextos e problemas de estudos. Essa situação, aliada ao objetivo de buscar uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, justifica a opção da LA pela abordagem transdisciplinar, enfoque que consiste no redimensionamento de “referenciais teóricos e/ou metodológicos de vários campos de estudo, utilizando abordagens interpretativas, isto é, metodologias que procuram compreender esses contextos em toda a sua complexidade.” (Kleiman, 2001, p. 23).

Embora muitos linguistas aplicados assumam o enfoque transdisciplinar em suas pesquisas, ele precisa ser visto com algumas ressalvas, principalmente quando nos referimos à formação de professores. Em primeiro lugar, é possível questionar as condições efetivas das pesquisas em LA contemplarem a totalidade dos aspectos envolvidos no ensino e na formação docente de uma disciplina como a Língua Portuguesa, por exemplo. Como o ensino e a formação de professores são objetos

primários da Didática Geral e das específicas, quais seriam as possibilidades de a LA também abordá-los em toda a sua complexidade sem que ela se converta numa Didática Geral ou específica?

Em segundo lugar, a caracterização da transdisciplinaridade como o recurso a referenciais teóricos e ou metodológicos de vários campos de estudo sugere que todas as questões relacionadas ao ensino e à formação de professores estão ou devem estar alocados nesses campos disciplinares. No caso da Didática, porém, já se reconhecem as limitações dos conhecimentos científicos no tratamento das práticas de ensino:

A prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida de diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveríamos explicarlhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre um bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias. (Sacristán; Pérez Gómez, 1998, p. 10)

Outro aspecto a ser questionado diz respeito ao fato de o objetivo final das pesquisas transdisciplinares, conforme a definição de Kleiman, se voltar para a compreensão do contexto e não para a intervenção. Na Didática Geral e nas específicas, esses dois objetivos devem caminhar numa relação dialética, em que a compreensão deve visar a intervenção e vice-versa.

Diante dessas questões que envolvem a abordagem transdisciplinar na LA, como avaliar a contribuição de suas pesquisas sobre o estágio supervisionado para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa? Entendo que a LA pode ser mais bem caracterizada como um campo auxiliar à Didática Geral e à Didática das Línguas no que tange a problemas envolvendo relações entre linguagem e ensino, considerando os princípios de formação docente e os conhecimentos profissionais dos professores apontados por García (1999), listados na seção anterior.

Os estudos sobre a formação de professores na LA seguem a tendência verificada na pesquisa educacional de recorrer aos métodos das ciências sociais aplicadas. Kleiman (2001) destaca, porém, que a LA se diferencia por usar metodologias analíticas focadas em abordagens discursivas, entendidas como “os elementos mais importantes para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sala de aula [...]” (p. 22). Para a autora, esse pressuposto impõe a escolha de referenciais teóricos interacionistas, a partir dos quais se constroem novos e importantes objetos para as pesquisas sobre a formação de professores:

[...] as formas de estruturação de tópicos na construção do saber na aula (o discurso didático), as formas de simetrização das relações sociais ou de ressocialização da fala do aluno (a análise da interação professor-aluno na aula), seus efeitos na aprendizagem (diversas perspectivas na análise do ensino em aulas de leitura, de redação, de gramática)” (Kleiman, 2001, p. 23).

O dialogismo do Círculo de Bakhtin, o interacionismo sociodiscursivo e a pragmática são as teorias predominantes nas análises desenvolvidas pela LA, utilizadas de maneira isolada ou articulada a outros modelos teóricos. Em geral, essas perspectivas teóricas não são estudadas de modo aprofundado nos cursos de licenciatura em Letras, mas constituem bases teóricas de vários trabalhos desenvolvidos na pós-graduação. Como esses trabalhos geralmente apresentam estrutura e estilo acadêmicos incompatíveis com as práticas de linguagem próprias do ensino, seriam necessárias atividades de transposição didática dos aspectos que se revelarem contribuições importantes para o ensino de linguagem e a formação de professores.

Outros aspectos que Kleiman (2001) aponta como de interesse das pesquisas em LA sobre a formação de professores são: a) contextos naturais em que essa formulação é realizada (tais como os diversos cursos de formação inicial e continuada; b) contextos em que essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); c) diversas modalidades de construção de conhecimentos (aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc.), a fim de determinar

como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino de língua materna.

As pesquisas envolvendo os contextos de formação e atuação dos professores se dão, em sua maior parte, mediante a utilização/adaptação do método etnográfico (Fritzen; Lucena, 2012; Kleiman; Assis, 2016) para tratar de questões ligadas aos letramentos de professores da educação básica. As pesquisas etnográficas buscam captar e compreender as representações que os sujeitos implicados têm do contexto em que vivem e das situações nele experienciadas. Na análise dessas representações têm predominado a perspectiva da pedagogia crítica (Freire, 1987). Esse dado indica que as representações dos sujeitos serão sempre submetidas ao filtro interpretativo e ideológico dos pesquisadores.

Como discutido na seção anterior, a pesquisa em Didática Geral ou específica ocorre em meio a um pluralismo teórico. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o componente político envolvido na seleção dos saberes profissionais que devem compor a formação de professores. Para compreender a primazia do político sobre a pesquisa científica nesse quesito, é oportuno resgatar a tese de Charlot (2012), segundo a qual a ciência não pode transformar questões políticas em verdades científicas. Diante disso, que papel as políticas educacionais conferem à pesquisa na formação de professores? As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos do Nível Superior (Brasil, 2001), por exemplo, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecia que a pesquisa do professor deveria ser intrínseca à prática profissional, e não uma atividade desconectada do trabalho ou paralela a ele:

[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente. (Brasil, 2001, p. 35)

Entre as atividades que compõem os estágios supervisionados nas licenciaturas, encontra-se a observação das práticas docentes, que pode ser enriquecida com os métodos de coleta e análise de dados da interação em sala de aula provenientes das pesquisas em LA. Os princípios da formação de professores e os saberes profissionais listados por García (1999) podem ser utilizados como categorias de análise das práticas observadas, com o objetivo de promover reflexões que possam auxiliar na construção da identidade profissional dos futuros professores.

As pesquisas da LA sobre os contextos de formação e de atuação dos professores pode contribuir para uma compreensão mais ampla das (in)adequações curriculares e das práticas formativas. A Didática da Língua pode recorrer ao método etnográfico nas pesquisas de análise das práticas docentes para descobrir elementos que podem auxiliar o professor a conhecer os alunos como sujeitos situados em contextos socioeconômicos, culturais e políticos e, assim, poder ajustar melhor as intervenções pedagógicas. Os estágios supervisionados são importantes espaços para a transposição didática de elementos da pesquisa em LA sobre o discurso didático, a interação professor-aluno e os contextos de formação e atuação dos professores.

Dada sua importância no processo de formação profissional docente, seria adequado conceber o estágio como o ponto de convergência de todas as disciplinas em um curso de licenciatura. Apesar disso, trata-se de um objeto emergente no campo da LA. No ano de 2014, a Revista Raído, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, publicou um dossiê sobre estágio supervisionado nas licenciaturas, contendo 13 artigos (dentre os quais foram selecionados os sete que tratam da licenciatura em Letras) que concebem o estágio como prática de letramento do professor. Os autores optaram pela análise de relatórios de estágio como foco dos estudos, em lugar da investigação das práticas de formação docente e atuação de professores que ocorrem nos contextos acadêmico e escolar, bem como do discurso pedagógico e da interação professor-aluno. Logo, nas pesquisas publicadas, os linguistas aplicados não buscam desenvolver modelos teórico-metodológicos para a realização dos estágios, como fazem Pimenta e Lima (2011), por exemplo. Diante disso, a análise desses trabalhos terá como objetivo mapear possíveis contribuições ao estágio como prática efetiva de formação docente.

Nos relatórios de estágio analisados (Valsechi; Kleiman, 2014; Melo; Gonçalves, 2014; Silva, Santos; Mendes, 2014; Dornelles, 2014; Andrade Júnior, 2014; Sousa; Lucena; Segabinaz, 2014; Silva, 2014), os autores abordam temas como estrutura curricular de cursos de licenciatura em Letras, estrutura e funcionamento dos estágios supervisionados, a relação teoria-prática, concepções de formação docente, relações entre pesquisa e formação docente, crenças e avaliações dos futuros professores acerca do papel do estágio na formação inicial, além da elaboração de critérios e métodos de análise linguística dos relatórios.

As análises dos currículos dos cursos de Letras apontaram o predomínio daquilo que chamamos, neste texto, de novo tecnicismo, responsável pela desconexão entre os saberes privilegiados no contexto de formação e os que são esperados dos professores no contexto de atuação. Essa desconexão compromete a efetivação dos princípios de formação e a construção dos saberes profissionais elencados por García (1999). Os artigos publicados na edição identificam esse problema, mas não aprofundam as críticas à estrutura curricular nem apresentam propostas ou alternativas capazes de superar as limitações do modelo tecnicista vigente.

Os trabalhos dedicados à análise linguística dos relatórios mostram-se mais comprometidos com a tentativa de validar a adequação do modelo teórico adotado (o dialogismo do Círculo de Bakhtin, a linguística sistêmico-funcional e a linguística da enunciação de Benveniste). Embora falte às análises desenvolvidas uma tábua de critérios profissionais associados às teorias linguísticas que orientam as investigações, trabalhos dessa natureza chamam a atenção para a necessidade de a Didática desenvolver pesquisas voltadas para a elaboração de modelos de análise dos relatórios capazes de orientar a formação do professor reflexivo.

Numa coletânea organizada por Kleiman e Assis (2016) sobre significados e ressignificações do letramento, o estágio é um dos objetos da seção *Letramento profissional: formação de professores*. Os dois artigos que tratam do tema concebem o estágio como prática de letramento acadêmico-profissional. No primeiro, Guedes-Pinto (2016) analisa ensaios produzidos por estagiários, com o objetivo de identificar suas representações sobre a docência. As análises, baseadas no dialogismo do Círculo de Bakhtin, na Linguística Textual e nos estudos dos letramentos, pela ausência de critérios

profissionais, centra-se nos aspectos discursivos dos relatos, nos quais os estagiários se posicionam a respeito das experiências vividas nos estágios.

No segundo trabalho, Reichmann (2016) se propõe a fazer uma pesquisa-ação analisando fragmentos de relatórios de quatro estagiários, com o objetivo de “discernir vozes docentes constituídas em textos empíricos produzidos no âmbito de eventos de letramento, no estágio” (p. 367). Inicialmente, chama a atenção a incoerência de se conceber a pesquisa-ação por meio da análise de documentos, quando esse método, em qualquer de suas acepções, visa sempre a intervenção na realidade por meio da ação dos sujeitos. A autora se propõe a utilizar o interacionismo sociodiscursivo como base teórica para a análise do *corpus*, mas a teoria não aparece na prática analítica. Além disso, repete-se o problema da falta de critérios profissionais para orientar a investigação.

Em ambos os trabalhos, a abordagem do estágio pelo enfoque do letramento acadêmico-profissional não explicita a natureza ou as características desse tipo de letramento, assim como não apresentam a conexão dele com a prática profissional dos professores. Além disso, estudos como esses evidenciam que, em muitos casos, os estudos sobre o letramento acadêmico ainda estão desconectados do letramento profissional, que envolve, dentre outras coisas, análise de documentos legais e institucionais, análise crítica de teorias científicas, elaboração de material didático e instrumentos de avaliação, elaboração de planos de curso e de aulas, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo fornecer um mapeamento das pesquisas em LA que abordam questões relativas ao estágio supervisionado. A lista de critérios adotados começou situando estágio supervisionado como objeto precípua da Didática e como um campo emergente na LA. Em seguida, foi necessário estabelecer o lugar da pesquisa no processo de formação de professores. Finalmente, foram apresentados os princípios que devem orientar a formação de professores e quais saberes e atitudes profissionais eles podem proporcionar.

Os trabalhos analisados foram coletados em um dossiê da Revista Raído e uma coletânea de artigos/ensaios, ambos organizados por pesquisadores da LA. A avaliação

das contribuições da pesquisa em LA sobre a formação de professores, segundo os critérios estabelecidos no campo da Didática, evidenciou que o estágio costuma ser classificado como um tipo particular de letramento do professor e que as teorias utilizadas são bastante variadas, mas com predomínio de teorias linguísticas. Assim, os trabalhos analisados se enquadram nos parâmetros da pesquisa compreensiva, enquanto a Didática se caracteriza por uma visão dialética entre compreensão e intervenção. Além disso, é importante destacar, nos trabalhos analisados, a inexistência de relações entre estágio, profissionalização docente e políticas de currículo. Isso não significa que sejam estudos desenvolvidos pelos linguistas aplicados sejam irrelevantes, uma vez que seus objetos e fundamentos teórico-metodológicos apontam para aspectos importantes da formação docente que não receberam ainda a devida atenção no campo da Didática, dentre os quais destaco as relações entre letramento acadêmico e letramento profissional na formação dos professores de Língua Portuguesa.

As discussões e pesquisas sobre o estágio nos cursos de Licenciatura ainda são majoritariamente conduzidas por pesquisadores do campo da Didática Geral, situados, em geral, nos cursos de Pedagogia. Se esse é um tema emergente na LA, no quadro da Linguística teórica ou dos estudos literários o assunto sequer é mencionado. Essa situação fatalmente compromete o processo de formação docente nos cursos de Letras.

Referências

ANDRÉ, M. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991, p. 147-156.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 55-70.

ANDRADE JÚNIOR, A. F. Diálogo entre teoria e prática: a pesquisa em estágio. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 155-173. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3120/1755>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 8 de maio de 2001.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991, p. 43-48.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 103-126.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-50.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*. v. 32, n. 1, 2016, p. 237-260. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em 18 dez. 2020.

DORNELES, C. Mobilizando olhares de estagiários em letras sobre as aulas de português e literatura na escola. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 97-115. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3148/1753>. Acesso em 15 jan. 2021.

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

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A.

(Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 345-366.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MCKERNAN, J. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCLAREN, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IBERNÓN, F. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 119-140.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-100.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V. Projeções como práticas acadêmicas de citação na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio supervisionado. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 45-70. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3233/1763>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A. Função e formação do/a professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-380.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguístico*. v. 5, n. 2, 2008, p. 83-116. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 52-82.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REICHMANN, C. L. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 366-390.

SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, M. B. A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do professor de Língua Portuguesa. *DELTA*. v 34, n. 4, 2018, p. 1159-1185. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445034551298598857>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. *Fórum Linguístico*. v. 16, n. 4, 2019, p. 4229-4249. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4229>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, S. Estabelecendo parâmetros enunciativos para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 175-190. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/2795/1756>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MENDES, A. S. Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 71-93. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3234/1764>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUSA, S. C. T.; LUCENA, J. M.; SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 205-226. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/2278/1758>. Acesso em: 15 jan. 2021.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*. v. 8, n. 15, 2014, p. 13-32. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3146/1752>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Recebido em: 26 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.