

Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor

Supervised internship as catalytic curricular components of knowledge in pre-service teacher education

Wagner Rodrigues Silva*
Bruno Gomes Pereira**

RESUMO: Caracterizamos as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como componentes curriculares catalisadores de saberes necessários à formação inicial do professor. Desenvolvemos uma análise crítica e comparativa entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e demais disciplinas da matriz curricular de uma Licenciatura em Língua Portuguesa. Esta pesquisa está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, sendo a investigação do tipo documental e desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. As análises revelaram que as disciplinas de estágio se diferenciam dos demais componentes curriculares por proporcionarem alguma articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática pedagógica no local de trabalho do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua. História das disciplinas escolares. Políticas Curriculares.

ABSTRACT: We have characterized the mandatory disciplines of supervised internship of teacher education courses as catalytic curricular components of the knowledge required in initial teacher education. We have developed a critical and comparative analysis between the syllabi of the supervised internship disciplines and the other disciplines from the curriculum of a Portuguese Language Teacher Education Course. This research is situated in the interdisciplinary field of Applied Linguistics and it is a documental investigation developed from a qualitative approach. The analyses have shown that the supervised internship disciplines differ from the others by providing some articulation between academic theories and requirements of the pedagogical practice in the work place of the teacher.

KEYWORDS: Language teaching. History of school disciplines. Curricular policies.

1. Introdução

Pesquisas sobre formação de professores, produzidas em diferentes campos do conhecimento, destacam a necessidade de formação de profissionais autônomos, ou seja, professores capazes de refletir sobre e transformar a própria prática profissional. As matrizes curriculares das licenciaturas podem contribuir para a autonomia desejada, o que, minimamente, requer a formação de um profissional capaz de visualizar e lidar com forças em

* Doutor em Linguística Aplicada, Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Palmas.

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT), Bolsista de Doutorado CAPES.

disputa no complexo espaço de trabalho. Para tanto, faz-se necessário o agenciamento de atores diversos, o que está condicionado à orientação da prática profissional por saberes originários de diferentes disciplinas, justificando, portanto, nossa tese da relevância da formação teórica e prática indisciplinar nas licenciaturas brasileiras.

Entendemos por *indisciplinaridade* a maneira de se fazer investigação no campo das ciências sociais a partir da relação entre diversas áreas do conhecimento humano. Ao explicar a prática indisciplinar como uma nova percepção de estudos da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006; 2013) endossa que a indisciplinaridade nos convida a refletir e a (re) pensar o mundo por diferentes vieses, pois descarta um olhar disciplinar e unilateral sobre o objeto de investigação¹.

Dentro da matriz curricular de uma licenciatura, o estágio supervisionado se configura como o componente curricular que mais aproxima o professor em formação inicial, neste texto denominado de aluno-mestre, da efetiva prática profissional do magistério na escola básica. Nesse sentido, a investigação científica apresentada neste artigo foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: como a composição da matriz curricular de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) prepara o aluno-mestre para a prática do estágio supervisionado obrigatório realizado em escola de ensino básico?

Na matriz curricular da licenciatura, inevitavelmente, as disciplinas de estágio supervisionado se configuram como espaços propícios para a efetivação do diálogo entre as demais disciplinas curriculares. As atividades práticas demandam a mobilização de saberes disciplinares estudados em outros momentos. Os estágios favorecem não apenas potencialidades do letramento acadêmico, mas, sobretudo, de competências práticas para o efetivo trabalho em sala de aula.

A Ciência da Educação tem tradição em pesquisas sobre a prática pedagógica nas licenciaturas, bem como sobre o estágio supervisionado e o currículo na formação do professor (cf. CALDERANO, 2014; LÜDKE, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2008). Entretanto, pesquisadores de outras áreas do conhecimento também procuram problematizar essa questão. Na Linguística Aplicada, por exemplo, o estágio supervisionado é caracterizado como espaço de intersecção entre teoria e prática, responsável

¹ Ao focalizar os relatórios de estágio supervisionado como registros acadêmicos da escrita reflexiva profissional, Silva acrescenta que a Linguística Aplicada Indisciplinar configura um “campo dinâmico de investigação, informado por teorias originárias e transformadas a partir de diferentes disciplinas do conhecimento, em função do empoderamento de grupos minoritários ou invisibilizados” (SILVA, 2014, p. 33).

por potencializar o letramento do professor para o local de trabalho (cf. GONÇALVES; FERRAZ, 2012; KLEIMAN, 2007; SILVA, 2014; 2012; SILVA; BARBOSA, 2011; VALSECHI; KLEIMAN, 2014).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do diálogo entre os dois campos do conhecimento mencionados no parágrafo anterior. Tomamos como objeto de investigação a matriz curricular de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso. Esta pesquisa, portanto, é do tipo documental, ademais o PPP corresponde ao documento escrito orientador do funcionamento da licenciatura. Inevitavelmente, esse projeto traz evidências do perfil do profissional a ser formado. A abordagem qualitativa de pesquisa também informa a análise dos dados, pois interpretamos o texto do projeto a partir de teorias científicas de referência.

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, este artigo é constituído pelas seguintes seções: Diretrizes para a Escola Básica e Demandas na Licenciatura; Estágio Supervisionado como Catalisador de Mudanças em Aulas de Língua Portuguesa; Contexto de Pesquisa; e Diálogos (In)Disciplinares (Im)Possíveis.

2. Diretrizes para a Escola Básica e Demandas na Licenciatura

Primeiramente, apresentamos a ideia de currículo que trazemos à baila nesta abordagem. Recorremos aos estudos de Silva (2006), quando o autor define o currículo como uma manifestação ética e política, pois concentra valores e saberes específicos, ou seja, vozeia alguns atores sociais legitimados em detrimento de outros. Essa concepção nos leva a entender que a ética do currículo deve manter uma consonância entre os saberes que o compõe.

Dessa forma, o currículo está atrelado ao contexto, pois se trata de uma manifestação política, cultural e linguística marcada social e historicamente. Nesse sentido, as mudanças pelas quais as políticas curriculares passaram durante os anos influenciaram as práticas de ensino tanto na educação básica quanto superior, em uma espécie de via de mão dupla. Logo, as diretrizes da escola básica para as aulas de Língua Portuguesa criam novas demandas para o currículo da licenciatura. Esta, por sua vez, procura formar professores cada vez mais capazes de dialogar com os diversos saberes acadêmicos e escolares.

No âmbito dos estudos da linguagem, por exemplo, Simões (2000) pontua algumas demandas para atualizar o currículo das Licenciaturas em Letras frente à “enxurrada de modificações estruturais no ensino nacional”, trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

– PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio². Com propósito de preparar o professor de língua para o desafio instaurado, a autora, mesmo reproduzindo o discurso da soberania teórica em resposta aos desafios de prática escolar, defende a inclusão da disciplina *Semiótica* no currículo da referida licenciatura e apresenta a seguinte justificativa para tal inclusão:

Cumpra então evocar-se a interdisciplinaridade e a intertextualidade como ingredientes indispensáveis para um modelo de ensino ajustável à virada do milênio. A estanqueidade e o monologismo não mais cabem nos espaços interativos desse fim de século. Tudo se comunica com tudo e se projeta em tudo. Tudo atravessa tudo. No entanto, a organização da leitura (ou interpretação) dessa cultura caleidoscópica carece de uma instrumentalização técnica cada vez mais apurada. Em função disso, a ciência semiótica traz consigo a imposição de um domínio plural de conhecimento, uma vez que o universo é semiótico, e o homem interage com os sinais, lendo os que o antecedem e formulando novos sinais em suprimento das necessidades emergentes. Com esse suporte teórico, é possível verificarem-se as interseções entre as diversas áreas do saber humano e capacitar o aluno para que saiba analisar as especificidades de cada manifestação, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e percebendo que as particularidades têm um sentido socialmente construído (SIMÕES, 2000, p. 114).

A reconstrução da história do currículo nos ajuda a “compreender os processos educativos e sua relação com os avanços da ciência e as transformações tecnológicas” (PEREIRA, 2013, p. 99). Logo, as mudanças que ocorreram nas bases das políticas curriculares no decorrer dos anos tentam acompanhar as transformações sociais de cada momento histórico. Nesse sentido, as mudanças do currículo no Brasil acompanharam a influência da revolução urbana e industrial. Nesse período, não era possível notar grandes esforços na promoção de diálogos entre diferentes saberes. As disciplinas que compunham os currículos acadêmicos eram vistas como elementos estanques, capazes de sobreviver sem ajuda mútua. Essa concepção, puramente positivista, ainda é encontrada na atualidade.

As licenciaturas brasileiras, por exemplo, quase sempre foram concebidas como bacharelados acrescidos de matérias pedagógicas, conforme destacado por Gomes-Santos (2012, p. 150) ao reconstruir a história curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em

² De acordo com Simões (2000, p. 112), as referidas diretrizes “redefinem os objetivos do ensino da comunicação e da expressão, enfatizando mudanças qualitativas para o processo de ensino/aprendizagem, no nível médio, que implicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como *pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos*. Torna-se, portanto, inviável objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com as linguagens” (itálico do original).

Língua Portuguesa), na Universidade Federal do Pará (UFPA). O autor destaca ainda que “a desconexão entre os conteúdos de base e as disciplinas pedagógicas era a principal fonte de equívocos na estruturação dos cursos de licenciaturas”. Em outros termos, “as matérias pedagógicas não se relacionavam com as matérias da área”.

As palavras de Gomes-Santos (2012) nos convidam a repensar uma problemática séria diagnosticada sempre que tomamos uma matriz curricular como objeto de análise: o fato das disciplinas do currículo não dialogarem diretamente. Isso aponta para o excesso de disciplinas de natureza puramente teórica nas licenciaturas, sem, necessariamente, estabelecerem conexões com o ensino de língua e de literatura. Nesse sentido, ao retomarmos a licenciatura focalizada neste artigo, encontramos um duplo desafio intercambiável, a saber: a superação da disciplinarização e do teorismo.

Orientado pela necessidade de hiperespecialização, predominante nos anos 1970 e facilmente encontrada ainda hoje, o currículo contempla questões fortemente teóricas e disciplinares. Dessa maneira, o diálogo entre as disciplinas ditas teóricas e pedagógicas não parece ser um objetivo a ser alcançado. Portanto, muitos saberes acabam sendo valorizados ou legitimados em detrimento de outros. Assim, parece-nos visível a tese do *pensamento abissal*, proposta por Santos (2007)³. De acordo com o autor:

[o pensamento abissal] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 71; destaques do autor).

O pensamento abissal é uma espécie de segregação de conhecimentos. Ao valorizar determinados saberes, outros são deixados à margem da sociedade. Não estamos afirmando que o pensamento abissal foi algo “implantado” apenas a partir de meados do século XXI. Na verdade, estamos nos referindo a uma perspectiva filosófica que pode ser diagnosticada em todo o percurso de estudos científicos antes mesmo do período mencionado⁴.

³ Entendemos a lógica de pensamento abissal como uma perspectiva puramente disciplinar de se fazer ciência, estruturada por linhas imaginárias demarcatórias de territórios, sendo o território “norte”, aquele socialmente valorizado, e o território “sul”, aquele de voz suprimida, o periférico (SANTOS, 2007).

⁴ Conforme Vasconcelos e Oliveira (2011), na Educação, alguns estudos mostram que as universidades resistentes às transformações sociais e históricas podem prejudicar a qualidade do trabalho docente nas esferas acadêmicas e escolares.

O pensamento abissal mostra-se como uma herança positivista que, ao lidar com uma concepção dicotômica entre as disciplinas do currículo, não condiz com o atual paradigma emergente. Isso porque as políticas curriculares questionam a existência de uma ciência capaz de responder a todos os anseios de um objeto de pesquisa. Nesse sentido, o currículo no século XXI procura atender as demandas de um paradigma complexo⁵, que vê as instituições de ensino como aparelhos ideológicos tão complexos quanto o próprio homem.

É preciso que sejamos confluentes com o que o paradigma emergente propõe, em direção ao que Santos (2010) denomina de *pensamento pós-abissal*⁶. Em outras palavras, a complexidade do currículo do século XXI é ainda mais desafiadora, pois é um momento de transição, onde o homem deve se adequar a um movimento capaz de transcender barreiras e promover um diálogo entre instituições de ensino e os demais aparelhos ideológicos que compõem a sociedade. As políticas curriculares testemunham um homem também transitório, que busca artificios que o possibilite promover esse diálogo, mesmo que, às vezes, esse caminho lhe pareça um tanto confuso.

Em síntese, vivemos na era da complexidade. Por isso, um currículo extremamente disciplinar pode não responder mais às demandas de um mundo totalmente fluido. O currículo precisa responder à instabilidade humana, devendo, portanto, estar aberto a possibilidades de diálogos entre diferentes concepções de saberes que formam o homem do século XXI.

3. Estágio Supervisionado como Catalisador de Mudanças em Aulas de Língua Portuguesa

As disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado proporcionam a inclusão de práticas pedagógicas e a mobilização de diferentes saberes na formação inicial de professores. São componentes curriculares desencadeadores do diálogo entre disciplinas, uma vez que motivam o aluno-mestre a recuperar conteúdos disciplinares estudados em outros momentos do

⁵ Conforme estudos sociológicos e antropológicos, o paradigma complexo, também conhecido como paradigma emergente, parte da instabilidade das ações do homem pós-moderno para complexificar os objetos de investigação no âmbito das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, a ideia de complexidade se baseia na instabilidade, inquietação e perturbação do mundo fenomênico a partir da interação do homem (cf. MORIN, 2011; MORIN, 2003; MORIN; CIURANA; MOTA, 2003).

⁶ Acrescentamos que “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2010, p. 51).

currículo da licenciatura. Funcionam como espécies de nexos entre as demais disciplinas da matriz curricular.

Portanto, nos interessa mais de perto a noção de estágio supervisionado enquanto momento de agregação de saberes além dos já propostos pela matriz curricular. Essa postura parece dialogar diretamente com a ideia de estágio enquanto postura de integração de conhecimento por meio da prática pedagógica, bastante pertinente neste artigo (cf. ROCHA, 2010).

A ideia de agente catalisador que atribuímos ao estágio supervisionado acarreta mudanças positivas para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Essa ideia é ancorada na proposta de incentivo à reflexão da prática pedagógica inerente às disciplinas de estágio. Na tentativa de inserir o aluno-mestre em práticas de letramento reflexivo, os estágios supervisionados podem proporcionar questionamentos a respeito de um ensino consciente, especialmente nas disciplinas que solicitam a regência em sala de aula da educação básica, como no *Estágio II* da licenciatura focalizada neste estudo, conforme investigamos na quinta seção deste artigo.

Entretanto, é preciso considerarmos que a disciplina Língua Portuguesa também influencia diretamente a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras. Isso porque a universidade tenta atender as demandas que emergem a partir das exigências da escola básica. Logo, as práticas escolares são construídas historicamente a partir de representações de uma sociedade em constante transformação. Essa perspectiva é confirmada por Bunzen (2011) ao afirmar que “historicamente, são (re)construídas representações sobre práticas escolares e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos livros escolares, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos” (p. 887).

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, já passou por diversas transformações ao longo da história⁷. Dessas transformações, acreditamos que a concepção de ensino de Língua Portuguesa a partir da ideia de objeto vernáculo, fortemente difundida a partir do século XIX, tenha influenciado de maneira mais significativa as políticas curriculares, bem como as práticas de ensino na escola básica até os dias de hoje.

⁷ Não é nossa intenção neste artigo fazermos uma retrospectiva exaustiva a respeito da história da Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Venturini e Gatti Júnior (2004) e Bunzen (2011).

Enquanto instituição ideológica e social, a escola mantém uma relação intrínseca com a linguagem em suas diversas manifestações. Tal relação entre escola e linguagem é complexificada por Soares (1993) na medida em que tenta compreender os problemas de ensino e aprendizagem de língua materna a partir de uma perspectiva sociológica e linguística. De acordo com a autora, as problemáticas envolvendo o ensino de língua materna desencadeiam uma ideia de segregação social no espaço escolar, relacionando intimamente língua e condição social do falante. Isso, conseqüentemente, aponta para o ensino da disciplina Língua Portuguesa numa abordagem prescritiva e normativa.

Essa abordagem do ensino de língua materna continua desencadeando um ensino puramente gramatical e positivista. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura refletiam e ainda refletem essa prática. Com isso, as disciplinas ditas práticas são pouco relacionadas às denominadas disciplinas teóricas nas matrizes curriculares das licenciaturas. Venturni e Gati Júnior (2004) enfatizam que “a concepção de língua que o ensino do Português adotava nesse período (anos 50-60 do século XX) era o conhecimento de língua como sistema. Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico” (p. 70).

Mesmo com os avanços dos estudos pautados na análise linguística, iniciados durante os anos de 1970, a abordagem estruturalista parece ainda influenciar fortemente. Não estamos criticando as correntes da linguística estruturalista, pois acreditamos que têm sua importância no campo dos estudos da língua/linguagem. Por outro lado, problematizamos sua presença significativa nas matrizes curriculares das licenciaturas, pois nem sempre encontramos relações estabelecidas entre seus pressupostos teóricos e a prática demanda para o magistério na educação básica. Acreditamos que as escolhas por disciplinas desse tipo possam desencadear uma série de problemáticas no ensino de língua, uma vez que estamos nos referindo a cursos de formação de professores.

É nesse sentido que reiteramos a tese de que o estágio supervisionado é um componente catalisador da prática pedagógica a partir de sua articulação com as demais disciplinas da matriz curricular da licenciatura.

Embora o estágio supervisionado venha se configurando como o principal momento para a discussão sobre as práticas pedagógicas nas licenciaturas, este não pode ser visto como a única parada para reflexão sobre a prática pedagógica nos cursos de formação inicial de professores, tal como nos diz Silva (2012) ao investigar o relatório de estágio como ferramenta para o desencadeamento do letramento do aluno-mestre.

Em suma, ao ser inserido em seu futuro campo atuação profissional, o professor em formação inicial deve mobilizar conhecimentos teóricos, compartilhados nas aulas durante a graduação, e conhecimentos práticos que vão sendo construídos na medida em que se familiariza com o ambiente escolar. Nesse sentido, acreditamos em uma indissociabilidade entre teoria e prática, sem, de forma alguma, privilegiar uma ou outra. Pensamos que essa postura pode contribuir para o processo de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que o estágio supervisionado influencia diretamente nas práticas escolares cotidianas, dada sua natureza prática.

4. Contexto de Pesquisa

Analisamos a matriz curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), ofertada no Câmpus Universitário de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Trata-se de um dos cursos mais antigos da instituição, existente em instituições de ensino superior anteriores ao início efetivo das atividades da referida universidade pública, em 2003. Além da habilitação focalizada, a Licenciatura em Letras também possui Habilitação em Língua Inglesa, oferecidas como cursos independentes.

O grupo *Práticas de Linguagens* (PLES/UFT/CNPq), desde 2009, tem dado atenção especial às licenciaturas brasileiras. Sobre a licenciatura focalizada, em especial, citamos como referência a pesquisa desenvolvida por Melo (2011), na qual a autora problematiza questões sobre letramento do aluno-mestre a partir da prática de citações de literaturas científicas e não científicas na produção de relatórios de estágio na mesma licenciatura a que nos referimos neste artigo.

Pensamos que esse olhar pode ser de grande valia para a análise dos dados, pois concordamos com Sacristán (2000) ao dizer que o currículo capta questões culturais específicas da comunidade em que opera, sendo, portanto, algo social e historicamente marcado. O autor acrescenta ainda que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Conforme as palavras acima, o currículo torna-se reflexo de um determinado meio cultural a partir do momento em que agrega questões específicas de um contexto institucional concreto. Ao tomarmos os dados desta pesquisa como pressuposto, compreendemos que a licenciatura focalizada tem seu contexto materializado pelo PPP de Letras. Este documento ajuda a construir o perfil do profissional que a instituição procura formar, servindo como uma espécie de espelho para a formação do professor.

O PPP de Letras é embasado por três ideais: i) interdisciplinaridade, ii) respeito à diferença e iii) atendimento às minorias. São pilares necessários à construção de uma educação mais inclusiva, ética e humanizadora. Esses ideais são indissociáveis, pois pensá-las de forma dissociada é o mesmo que ir contra os princípios do paradigma emergente, que nos convida a ter uma visão global sobre os fenômenos linguísticos e sociais. Logo, pensar nesses três pilares como elementos que podem se esgotar neles mesmos é ter, no mínimo, uma visão ingênua a respeito da sociedade de uma era complexa, bem como de *relações ditas líquidas*, conforme os termos de Bauman (2004).

Nesse sentido, a postura indisciplinar que assumimos nesta abordagem mostra-se pertinente às discussões propostas pelo paradigma da complexidade. Esta perspectiva nos convida diretamente a (re)pensar o currículo da Licenciatura em Letras enquanto algo instável, o que demanda olhares de diversas áreas do conhecimento humano.

5. Diálogos (In)disciplinares (Im)possíveis

As disciplinas de *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV*, ofertadas a partir do 5º semestre da referida licenciatura, somam 420 horas/aula da matriz curricular do curso. Desse total, as duas primeiras disciplinas de estágio, que nos propusemos a analisar neste artigo, contemplam 210 horas/aulas. A escolha por focalizar os estágios I e II justifica-se por serem os primeiros componentes curriculares da licenciatura responsáveis pelo envolvimento do aluno-mestre em atividades do magistério no futuro local de trabalho: escolas de ensino básico.

A matriz curricular da referida licenciatura é constituída por disciplinas diversas passíveis de organização em três áreas: Linguística/Língua Portuguesa; Literatura Brasileira/Portuguesa; Pedagógicas. Os conteúdos dessas disciplinas não dialogam diretamente, nem mesmo com os propostos nos estágios supervisionados. Por este motivo, iremos discorrer apenas sobre aqueles componentes curriculares que, conforme consta na ementa, têm como

objetivo precípua manter relações com a prática pedagógica, revelando-a, assim, como eixo de preparação profissional propriamente dito⁸.

Ao traçarmos um panorama a respeito das disciplinas que compõem os 5º e 6º períodos da licenciatura focalizada, percebemos poucos componentes curriculares que têm a prática pedagógica como preocupação central. A maior parte das ementas aponta para uma valorização teórica da licenciatura, tanto no campo dos estudos linguísticos, quanto literários. A relação entre teoria e prática parece se apresentar enquanto algo dicotômico, na qual o currículo funciona como território de poder com forças em disputa⁹.

A respeito do trabalho comumente desenvolvido sobre as denominadas disciplinas teóricas na Licenciatura em Letras, explicitamos aqui uma reflexão exposta por Rocha (2000, p. 256), ao questionar: “o que significa, afinal, ensinar/aprender Linguística?” Se o objetivo subjacente às disciplinas teóricas se restringir ao capital cultural inerente ao próprio conteúdo selecionado, ainda assim o trabalho pedagógico nelas desenvolvidos parece pouco produtivo, conforme perceptível na crítica apresentada pelo autor, que, ainda assim, parece ignorar o fato dos Cursos de Letras também formarem professores. Assim:

os programas de Linguística parecem sugerir que o que se tem como expectativa é a formação de um “perito em correntes da Linguística”, isto é, alguém que deverá conhecer as diferentes escolas que se sucedem na história da referida disciplina ou, pelo menos, na história (mais recente) da Linguística do século XX. Nesse sentido, a ênfase parece sempre incidir sobre o acúmulo de conteúdos, sendo valorizada uma atitude de caráter metalinguístico: ao invés de se exercer uma prática de linguistas que refletem sobre o funcionamento da(s) língua(s), opta-se pela mera transmissão de informações sobre a disciplina. Desse modo, a escolha feita vem privilegiar uma formação generalista e, por que não dizer, enciclopédica, a qual estará centrada no acúmulo de conhecimentos relativos à trajetória dos estudos linguísticos (ROCHA, 2000, p. 256).

As disciplinas teóricas nos cursos de formação de professores, muitas vezes, apresentam dificuldade em dialogar com as demais disciplinas, ditas de caráter prático. Isso porque os componentes curriculares de cunho teórico, conforme percebemos nas ementas que

⁸ Ao colocar a prática pedagógica como elemento articulador de saberes docentes na matriz curricular de cursos de formação de professores, Diniz-Pereira acrescenta que “as propostas curriculares elaboradas procuram romper com o modelo anterior [positivista], revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação [a formação docente]” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 204).

⁹ Ao tratar o currículo enquanto território de disputa, Arroyo (2013) o considera enquanto espaço onde há o diálogo entre vozes oriundas de diferentes áreas do conhecimento humano. Entretanto, é possível percebermos também que determinadas vozes são mais evidentes em detrimento de outras, o que nos revela a ideia de disputa.

disponibilizamos no Quadro 01, parecem não serem vistos em função do ensino na escola básica, mas apenas como instrumentos que impulsionam discussões sobre o estruturalismo da língua.

Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática é um ponto da matriz curricular focalizada que reflete ainda resquícios abissais. Acreditamos que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano” (SANTOS, 2007, p. 76). Assim, tomando como premissa as palavras de Santos, o currículo na licenciatura reflete o atual momento de transição paradigmática.

O perfil de currículo que discutimos aqui, a partir das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, obedece a critérios que extrapolam a demarcação da matriz curricular da licenciatura focalizada para que a integração ocorra de fato. Para isso, acreditamos que a prática docente é fator basilar para que isso aconteça (cf. ROCHA, 2010). Logo, as possibilidades de articulação entre os saberes que propomos aqui são decorrentes de uma possível postura do formador que ministra o estágio supervisionado.

No Quadro 1, elencamos as disciplinas ofertadas durante o 5º período da licenciatura focalizada, bem como as respectivas ementas, nas quais disponibilizamos a proposta dos conteúdos a serem trabalhados. A exposição das ementas, mesmo de que maneira resumida, nos ajuda a entender algumas relações indisciplinares entre os demais componentes curriculares.

Quadro 1. Disciplinas ofertadas no 5º período.

DISCIPLINAS	EMENTAS
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Fonética; Fonologia; definições; fonética articulatória; fonemas orais e nasais; classificação dos fonemas do português; sistema oclusivo do português; traços distintivos dos fonemas; entonação, tons e acento; fonema e alofone; função distintiva e opositiva; noção de marca.
Literatura Portuguesa: do Trovadorismo ao Arcadismo	Formação da sociedade portuguesa. A produção literária medieval: prosa e poesia. A literatura portuguesa no Renascimento. Camões e o intertexto com Fernando Pessoa. Maneirismo. Produção literária do Barroco e do Arcadismo.
Literatura Brasileira: Manifestações Literárias do Período Colonial	Literatura de informação. Barroco. Arcadismo.
Currículo, Política e Gestão Educacional	Estudo do currículo contemporâneo nas diversas teorias críticas e pós-críticas. As perspectivas históricas do campo do currículo no Brasil. O currículo, a política e a gestão democrática na legislação educacional brasileira com destaque para a proposta governamental de currículo nacional através de parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental e Médio e demais ações, programas e projetos curriculares implementados nas escolas na educação básica.

Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I	A escola e a organização do trabalho docente. Saberes docentes e formação do professor. Reflexão na/sobre a ação em situação de trabalho pedagógico. Desafios e demandas da atualidade para o ensino de língua materna.
---	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Letras da UFT, 2009.

Ao analisarmos o Quadro 1, percebemos resistência em promover um diálogo mais direto entre as disciplinas que constituem o desenho curricular do 5º período da referida licenciatura. Dentre as disciplinas que compõem a matriz curricular, além do estágio supervisionado, apenas o componente curricular “Currículo, Política e Gestão Educacional” foi proposto para tematizar aspectos referentes às políticas curriculares no Brasil, com vistas, especialmente, à educação básica, grau de escolaridade no qual o professor em formação inicial irá atuar. Entretanto, da mesma forma como mostrou a investigação desenvolvida por Gomes-Santos (2012), percebemos não haver uma relação efetiva entre essas disciplinas e as disciplinas ditas teóricas, sendo, pois, disciplinas desarticuladas das especificidades da licenciatura.

Por outro lado, acreditamos que a disciplina supracitada pode promover debates sobre questões ligadas ao currículo contemporâneo, sendo pertinente a um curso de formação de professores, pois engloba fatores relevantes a uma licenciatura, tais como o conhecimento sobre teorias críticas da educação que possam contribuir para um perfil docente dito reflexivo.

Como fator aliado para o estabelecimento de conexões com outras disciplinas, consideramos a importância dada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pela disciplina em questão. Os PCN são documentos que propõem diretrizes para o ensino das diversas disciplinas no âmbito escolar. Este ponto dialoga diretamente com as atividades desenvolvidas no “Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I”, no qual o aluno-mestre tem como tarefa principal observar as aulas das disciplinas de sua formação nas escolas de ensino básico.

No primeiro estágio, o professor em formação, ao produzir seu relatório de estágio, no final do semestre, procura problematizar o que observou durante a prática vivenciada na escola ao relacioná-la às teorias estudadas na universidade. Assim, os PCN (BRASIL, 2000; 1998) tornam-se referências amplamente discutidos nas aulas teóricas, não cabendo aqui entrarmos nos méritos desses documentos. Nesse sentido, Simões (2000, p. 113) afirma que “a formação do professor de Letras em nossos dias carece de um direcionamento técnico-científico que capacite tal profissional a dar comprimento, principalmente, aos objetivos expressos nos PCN”.

Acreditamos que os PCN, assim como outras diretrizes curriculares propostas, podem servir como nexos entre as disciplinas ora referidas, de maneira a render frutíferas discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, resultando em questionamentos que extrapolam os limites físicos da universidade. Assim, o aluno-mestre é levado a desenvolver uma postura mais crítica e consciente a respeito do próprio uso linguístico-discursivo em domínios sociais tanto acadêmicos, quanto escolares.

No Quadro 2, apresentamos as disciplinas que constituem o desenho curricular do 6º período da referida licenciatura, seguidas de suas respectivas ementas.

Quadro 2. Disciplinas ofertadas no 6º período.

DISCIPLINAS	EMENTAS
Literatura Portuguesa do Romantismo ao Simbolismo	O surgimento do movimento romântico: tendências europeias. O romantismo português: contexto sociocultural. A poesia, a prosa e o teatro, no romantismo. Realismo: Contexto sociocultural. Questão Coimbrã. A geração de 70: novos questionamentos, caracterização e valorização estética. O simbolismo em Portugal.
Literatura Brasileira: do Romantismo ao Simbolismo	Obras e autores da literatura brasileira dos períodos romântico, realista, naturalista, parnasiano e simbolista.
História da Língua Portuguesa	Latim clássico e latim vulgar. Mudança linguística e metaplasmos. O galego-português. O português europeu. O português do Brasil.
Educação e Tecnologias Contemporâneas	Contemporaneidade e presentividade: ciberespaço; cibercultura; tecnologias intelectuais; aprendizagem colaborativa em rede; inclusão digital; as tecnologias de informação e comunicação e suas possibilidades nas novas relações com o saber e as mudanças na educação presencial, ensino online, educação à distância, e-learning, a partir das políticas de incorporação das tecnologias na escola. Tecnologias e suas implicações na educação; gestão da comunicação e das mídias no ambiente escolar.
Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II	Planejamento de projetos e de aulas. Interdisciplinaridade e ensino de língua materna. Concepções de avaliação: classificatória, mediadora, diagnóstica. Ensino e aprendizagem de língua materna e literatura em turmas diferenciadas: educação de jovens e adultos; educação indígena; educação especial.
Gramática Normativa e Análise Linguística	Concepções de gramática. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Gramática no texto. Ensino de gramática.

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Letras da UFT, 2009.

Em relação às disciplinas do 6º período elencadas, notamos que tendem a ter um perfil mais próximo, o que facilita a relação entre elas. Dentre tais componentes curriculares, vamos direcionar nossas reflexões especificamente ao intitulado “Gramática Normativa e Análise Linguística”. Esta disciplina pode dialogar perfeitamente com o que se espera desenvolver durante o *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II*.

Pelo fato do estágio II ser destinado à prática de regência em salas de aula da educação básica, o professor formador espera que o aluno-mestre saiba problematizar com maior propriedade questões ligadas ao estudo da gramática e à prática de análise linguística na escola.

Entretanto, consideramos, inicialmente, o conflito de abordagens teóricas e metodológicas pelo título da disciplina focalizada. A ideia de gramática normativa está diretamente atrelada ao pensamento estruturalista historicamente marcado nas Licenciaturas em Letras. Durante anos, essa postura tem predominado nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Com a emergência de novas possibilidades de ensino, essa postura tem sido criticada por pesquisadores da área da linguagem, dando oportunidade à “análise linguística”, perspectiva mais interdiscursiva para o ensino dos mecanismos gramaticais da língua, com vistas às construções de sentido e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação a partir dos usos de elementos linguísticos (cf. SILVA, 2011).

Ao justaporem as duas perspectivas de ensino de língua materna mencionadas, percebemos um currículo em fase de remodelação, em que a formação do profissional de Letras reproduz o atual momento transitório dos paradigmas de investigação científica na era da complexidade (cf. MORIN, 2003; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). O paradoxo evidenciado na nomenclatura da disciplina nos serve como pista para compreendermos um mundo instável, onde a fluidez das relações entre as pessoas revela fenômenos transitórios nos domínios acadêmicos.

Historicamente, a disciplina ora referida mantém uma relação direta com a prática pedagógica na Licenciatura em Letras. Talvez seja esse ponto que a une tão claramente com a proposta do estágio supervisionado. Conflitos enfrentados pelo professor no momento de ensinar a língua materna são sempre assuntos largamente discutidos nas aulas de estágio. Por meio de uma parceria indisciplinar, tanto a disciplina “Gramática Normativa e Análise Linguística”, quanto “Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II” podem render ganhos ao professor em formação inicial, convidando-o a (re)criar possibilidades de

ensino de língua materna a partir da problematização de elementos gramaticais-discursivos, conforme prevê, explicitamente, a ementa de ambas.

Repensar o papel do currículo na formação docente é pertinente para compreendermos as demandas de um mercado de trabalho que cobra, cada vez mais, professores que saibam refletir sobre sua função na sociedade. Podemos dizer que essas políticas curriculares caminham, mesmo que a passos lentos, para uma realidade cada vez mais próxima do pensamento pós-abissal, em que é possível “desenvolver a profissionalização, a formação docente e a prática docente, o que oportuniza, aos futuros profissionais, um espaço aberto de reflexão e discussão dos aspectos mais gerais do contexto no qual se insere” (ROCHA; PINTO; PINHO, 2013, p. 222).

Entendemos que a prática pedagógica, bem como seu planejamento, agrega valores de distintas áreas, sendo, pois, indisciplinar por natureza. Por isso, com a ideia de problematizarmos a prática do magistério, acreditamos que o fato de o licenciando acrescentar à sua regência elementos sobre mídias e análise linguística pode gerar ganhos para o processo de aprendizagem do aluno da escola básica.

O que estamos reforçando é que “as práticas pedagógicas de ensino, que se ancoram nos paradigmas reducionistas, não conseguem mais enfrentar as mudanças da contemporaneidade” (MORIN, 2011, p. 27). Portanto, apresentamos sugestões que possam otimizar a parceria do estágio com outras disciplinas, oportunizando a formação de um profissional mais disposto a dialogar com diversos saberes.

Finalmente, as ementas que visualizamos comprovaram a tentativa da universidade em se adequar ao fenômeno de mudança paradigmática, mesmo apresentando alguns resquícios da tradição da formação do profissional das Licenciaturas em Letras. Isso ilustra aquilo que alguns pesquisadores denominam de “reformismo curricular”, nos termos de Catani, Oliveira e Dourado (2001). Isso é reflexo de uma sociedade em transição, que, constantemente, tenta se adequar às demandas construídas na vida cotidiana.

6. Considerações Finais

A matriz curricular que focalizamos nesta abordagem revela uma licenciatura em transição. Há uma tentativa de adequação à atual demanda do paradigma emergente da disciplina escolar Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, fortes resquícios tradicionais. A Língua Portuguesa, enquanto componente do currículo escolar, demanda um professor cada vez

mais autônomo e conectado às outras áreas do conhecimento humano, ademais a linguagem, objeto de ensino da referida disciplina, atravessa todas as áreas do conhecimento.

Além disso, propõe que a postura docente convirja com a ideia de língua enquanto elemento sociossemiótico, logo social e historicamente marcado. Esta postura, por sua vez, não condiz com a noção puramente estruturalista da língua, que há muito tempo predominou nas aulas de língua materna no Brasil. Isso reflete a instabilidade do próprio homem do século XXI, marcado por relações instáveis, tal como nos mostra os estudos de Bauman (2004) ao nos apresentar uma visão sociológica das práticas de interação humanas em uma sociedade fluida.

Dessa maneira, nos mostramos coniventes com o pensamento ocidental das ciências humanas, que nos apresenta o currículo como instrumento que agrega valores não apenas pedagógicos, mas também enquanto articulador de questões culturais, políticas e ideológicas.

As instituições de ensino, especialmente as universidades, devem reconhecer que o pensamento abissal ainda impera entre as práticas pedagógicas, talvez, em menor escala que antes. Essa postura pode ajudar a repensar o papel das licenciaturas, bem como a maneira como esses cursos de formação de professores podem avançar na direção de uma postura mais indisciplinar.

Por fim, esperamos contribuir com as investigações sobre currículo ou políticas curriculares, de modo a permitir ao leitor a reflexão sobre o papel de diferentes disciplinas no desenho curricular dos cursos de licenciatura, tomando as análises que desenvolvemos aqui como pontos motivadores de novas construções¹⁰.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. **Currículo**: Território em disputa. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 374 f.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004. 87f.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000. 244f.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEF)/MEC, 1998. 144f.

¹⁰ Expressamos aqui nossos agradecimentos à Profa. Dra. Maria José de Pinho e ao Prof. Dr. José Damiano Trindade Rocha pela leitura crítica realizada de um estudo preliminar que deu origem a este artigo. A responsabilidade por este manuscrito, porém, é completamente nossa.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, n. 34, v. 11, p. 885-911, set./dez. 2011.

CALDERANO, M. da. A. Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação no estágio curricular. **Textos FCC**. São Paulo: Fundação SEP/Carlos Chagas, 2014. 101f.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, nº 75, ano XXII, p. 67- 83, Agosto/2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 2, v. 36, p. 203-218, maio/ago. 2011.

GOMES-SANTOS, S. N. Praxeologia do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 171-190.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria Acadêmica e Prática Profissional na Licenciatura em Letras. In: SILVA, W. R. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012. p. 109-138.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, n. 53, v. 32, p. 1-25, 2007.

LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, Ano XXII, p. 77-96, Abril/2001.

MELO, L. C. **Representação de alunos-mestre em Relatórios de Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Inglesa**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Mestrado em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Editora Sulina, 2011. 120f.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128f.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 111f.

PEREIRA, I. C. A. **Perspectivas Resilientes: Currículo e linguagem mediada pelas tecnologias digitais**. In: SANTANA, J. *et al.* **Resiliências Educativas**. Goiânia/UEG: Editora América, 2013. p. 99-116.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, p. 57-69, Set /Out /Nov /Dez 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 280f.

ROCHA, D. R.; PINTO, I. M.; PINHO, M. J. Inovações Curriculares na Educação Brasileira: Avanços, retrocessos, ou nada disso! In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. **Resiliência, Criatividade e Inovação: Potencialidades transdisciplinares na Educação**. Goiânia/UEG: Editora América, 2013. p: 209-232.

ROCHA, D. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. In: AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 256-264.

ROCHA, J. D. T. O que quer um currículo? Perspectivas e desafios de “O que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do Reuni da UFT. In: SANTOS, J. S. dos; ZAMBONI, E. (orgs). **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2010. p. 175-198.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352f.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 79, p. 71-94, novembro 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 92 f.

SILVA, T. T. da. **O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 117f.

SILVA, W. R. **Reflexão pela Escrita no Estágio Supervisionado da Licenciatura: Pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2014. 136 f.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor em formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 27-52.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: EDUEM, 2011. 112f.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V. et al. **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas**: Diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 181-206.

SIMÕES, D. A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 112-117.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. São Paulo/SP: Editora Ática, 1993. 95 f.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, s/v, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**. Dourados: UFGD, n. 15, v. 8, p. 13-32, 2014.

VASCONCELOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de. Docência na Universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Revista Educação**, Santa Maria: UFSM, n. 2, v. 36, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A Construção Histórica da Disciplina Escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, v. 1, p. 65-76, jan./dez. 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a Reflexão como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Revista Educação e Sociologia**, n. 103, v. 29, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Artigo recebido em: 04.11.2015

Artigo aprovado em: 11.01.2016