

Estágio supervisionado na formação docente: possibilidades e limitações na integração ensino, pesquisa e extensão

Supervised practice in teacher's formation: possibilities and limitations in integrating teaching, research and extension

Práctica supervisada en la formación docente: posibilidades y limitaciones en la integración de docencia, investigación y extensión

DOI: 10.54033/cadpedv21n6-066

Originals received: 05/07/2024

Acceptance for publication: 05/28/2024

Lindinalva Zagoto Fernandes

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Endereço: Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

E-mail: lindinalva.fernandes@ufmt.br

RESUMO

Neste artigo, faz-se uma reflexão sobre possibilidades e limitações na integração ensino, pesquisa e extensão na formação docente, a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas interdisciplinares no estágio supervisionado obrigatório dos Cursos de Letras de uma universidade federal da região centro-oeste. Fundamentando-se na concepção dialógica (Bakhtin, 1929; 2013) e histórico-sociointeracionista (Vigotsky, 1979) do processo de ensino e aprendizagem, as ações propostas envolveram pesquisa etnográfica exploratória, projetos de trabalho (Hernández, 1998; Hernández e Ventura, 1998), oficinas de ensino (González, 1991) e regências dialogadas (Lopes, 2011) e foram realizadas em instituições públicas de ensino fundamental, médio, de educação de jovens e adultos e em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A concepção de estágio supervisionado indissociável do ensino, pesquisa e da extensão foi motivada pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, cujos princípios para a formação de profissionais da educação básica preveem atividades com as tecnologias da informação; narrativas orais e escritas de professores; produções de alunos; estudo de casos entre outros tipos de pesquisa e atividades de extensão, instituindo uma interação sistemática de formação compartilhada com as instituições conveniadas. A análise das avaliações pelos partícipes do desenvolvimento das ações permitiu a verificação de possibilidades e limitações para a efetivação do estágio supervisionado como espaço de integração ensino, pesquisa e extensão na formação docente: por um lado, as possibilidades demonstraram a pertinência das ações propostas à

formação docente qualificada na situação atual e real do contexto escolar brasileiro; por outro, apresentaram limitações de diferentes ordens, pois envolvem a revisão da concepção de formação docente, de profissional da educação e de paradigmas de organização institucionais, educacionais e acadêmico-científicas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Integração Ensino, Pesquisa e Extensão. Possibilidades. Limitações.

ABSTRACT

In this article, it is a reflection on the realization of educational interdisciplinary activities that enable the integration teaching, research, extension in supervised practice of Letras Degree in courses of the Federal University, in the Midwest region. Based on the dialogical (Bakhtin, 1929; 2013) and historical-sociointeractionist conception (Vigotsky, 1979) of the teaching and learning process, the proposed actions involved exploratory ethnographic research, work projects (Hernández, 1998; Hernández e Ventura, 1998), teaching workshops (González, 1991) and dialogued regency (Lopes, 2011) and implemented in public institutions elementary, middle school, youth and adult education and in a Federal Institute of Education, Science and Technology. The conception of a supervised practice inseparable from teaching, research and extension was motivated by Resolution No. 2, of July 1, 2015, whose principles for the formation of basic education professionals provide for activities with information technologies; oral and written narratives from teachers; student productions; case studies among other types of research and extension activities, establishing a systematic interaction of shared formation with partner institutions. The analysis of the evaluations by the participants in the development of the actions allowed the verification of possibilities and limitations for the implementation of the supervised practice as a space for integrating teaching, research and extension in teacher formation: on the one hand, the possibilities demonstrated the relevance of actions proposed for qualified formation in the current and real situation of the Brazilian school context; on the other hand, they presented limitations of different orders, as they involve the review of the conception of teacher training, of educational professionals and of institutional, educational and academic-scientific organization paradigms.

Keywords: Supervised Practice. Integration of Teaching, Research and Extension. Possibilities. Limitations.

RESUMEN

En este artículo se realiza una reflexión sobre posibilidades y limitaciones en la integración de la docencia, la investigación y la extensión en la formación docente, a partir del desarrollo de acciones pedagógicas interdisciplinarias en la práctica obligatoria supervisada de los Cursos de Letras en una universidad federal, en la región medio oeste. Partiendo de la concepción dialógica y histórico-sociointeraccionista (Bakhtin, 1929,2013; Vigotsky, 1979) del proceso de enseñanza y aprendizaje, las acciones propuestas involucraron investigaciones etnográficas exploratorias, proyectos de trabajo (Hernández,

1998; Hernández e Ventura, 1998), talleres didácticos (González, 1991) y sesiones dialogadas (Lopes, 2011) y se llevaron a cabo en instituciones educativas públicas de primaria, secundaria, educación de jóvenes y adultos y en un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. La concepción de una practica supervisada inseparable de la docencia, la investigación y la extensión fue motivada por la Resolución N° 2, del 1 de julio de 2015, cuyos principios para la formación de profesionales de la educación básica prevén actividades con tecnologías de la información; narrativas orales y escritas de profesores; producciones estudiantiles; estudios de caso entre otros tipos de actividades de investigación y extensión, estableciendo una interacción sistemática de capacitación compartida con instituciones socias. El análisis de las evaluaciones por los participantes del desarrollo de las acciones permitió verificar posibilidades y limitaciones de implementación de la practica supervisada posibilidades y limitaciones para implementar la pasantía supervisada como espacio de integración de la docencia, la investigación y la extensión en la formación docente: por un lado, las posibilidades demostraron la relevancia de las acciones propuestas para la formación de docentes calificados en la situación actual y real del contexto escolar brasileño; por otro lado, presentaron limitaciones de distinto orden, pues implican la revisión de la concepción de la formación docente, de los profesionales de la educación y de los paradigmas institucionales, educativos y de organización académico-científica.

Palabras clave: Práctica Supervisada. Integración de Docencia, Investigación y Extensión. Posibilidades. Limitaciones.

1 INTRODUÇÃO

As Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, complementadas pela Resolução CNE/CES 18/2002 e ratificadas pela Resolução CNE/CP 2/2015 e Resolução CNE/CP 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), exigiram das instituições de ensino superior a adequação ou a reestruturação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Letras para inserir alterações relacionadas a conteúdos curriculares¹ e à carga horária, entendidas como necessárias à formação qualificada de docentes.

¹ Inclusão de conteúdos relativos ao papel do homem e sua atuação no uso sustentável do meio ambiente (Políticas de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27.04.1999 e Decreto nº 4.281, de

As alterações trouxeram prioridade à formação pedagógica, com a inclusão de quatrocentas horas de atividade prática como componente curricular (PCC) trabalhadas desde o início do curso; oitocentas horas de conteúdos pedagógicos e quatrocentas horas dedicadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório para os cursos de licenciatura única.

O Estágio Supervisionado, até então majoritariamente constituído de observação e regência de aula – e não raro realizado como mais uma disciplina para a conclusão do curso – passa a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e pensado como instância efetiva de formação inicial (para os estagiários) e continuada dos licenciados (professores-supervisores e orientadores). Assim concebido, as atividades de estágio ganham nova dimensão, podendo envolver as tecnologias da informação; narrativas orais e escritas de professores; produções de alunos; estudo de casos entre outros tipos de pesquisa e atividades de extensão, instituindo uma interação sistemática de formação compartilhada (Brasil, 2001).

Essas possibilidades de efetivação do estágio evidenciam a indiscutível integração da pesquisa e da extensão à abordagem pedagógica, interferindo diretamente no perfil do egresso, na função do professor-supervisor, que recebe o estagiário na instituição conveniada e, por extensão, na função do professor-orientador de estágio da instituição formadora.

Em tal estrutura, o professor da instituição formadora passa a ter duplo papel, já que a ele é delegada a responsabilidade pelos conteúdos científico-técnicos-culturais e a orientação para pesquisa e extensão, interferindo expressivamente na qualidade da formação do aluno, que deverá ver a sala de aula e o ambiente escolar como espaço de pesquisa e de trabalho, sem perder de vista o ensino e a aprendizagem de temas e questões das ciências básicas de línguas e respectivas literaturas.

Oportunizar o desenvolvimento de competências profissionais que contemplem, ao mesmo tempo, o ensino, a pesquisa e a extensão, leva os

25.06.2002) e às questões de identidade e formação do povo brasileiro que remetem à afrodescendência e indígena dos brasileiros (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Lei nº 11.645 de 10.03.2008; Resolução CNE/CP nº 01 de 17.06.2004).

cursos de licenciaturas em geral e os cursos de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em particular a repensarem o estágio ou as ‘práticas de ensino’ – como, às vezes, era denominado – e a buscarem alternativas para qualificar a formação docente na situação atual e real do contexto escolar brasileiro. Nesse sentido, os professores de Estágio Supervisionado dos cursos de Letras da UFMT, *Campus Cuiabá*, propuseram ações pedagógicas com vistas à efetivação dos preceitos legislativos a turmas de estágio supervisionado. As ações foram realizadas em instituições públicas de ensino fundamental e médio, em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT), localizados nas proximidades da UFMT, Cuiabá, MT.

Fundamentado em estudos sobre formação docente (e.g. Imbernón, 2006; Pimenta, 2012, Pimenta; Lima, 2009; Silva, 2012) e no desenvolvimento, execução e avaliação de tais ações, este artigo apresenta uma reflexão sobre o estágio supervisionado, mostrando as condições reais e institucionais nas quais foi realizado, bem como algumas possibilidades e limitações que envolvem a efetivação do Estágio obrigatório tornar-se espaço de integração ensino, pesquisa e extensão.

A discussão traz à cena o retorno à socialização de assuntos aparentemente consensuais e já debatidos. As Ciências da Educação tratam, há tempos, a complexidade que envolve os estágios supervisionados obrigatórios e mostram consenso de ordens epistemológicas e políticas sobre sua configuração e realização (e.g. Pimenta; Lima, 2009); porém, a relação entre o contexto da aula e os fatores aí intervenientes e intermitentes, principalmente os de ordem teórico-metodológicos, necessitam de estudos aprofundados para ampliar o debate, principalmente, no interior da Linguística Aplicada (LA), área de interesse no ensino de linguagens. A LA tem se preocupado com algumas dessas questões, como mostram trabalhos recentes (e.g. Oliveira, 2006; Bueno, 2007; Faria, 2008; Reichmann, 2012; Silva, 2013 entre outros), centrados nos aspectos investigativos da integração linguagem/trabalho, linguagem/letramento, tecnologias/prática escolar, política de formação inicial e continuada, inclusão entre outros. Entretanto, as reflexões sobre ações que

focalizam possibilidades e limitações reais na realização do estágio supervisionado de qualidade ainda são insipientes ou ficam restritas a dissertações e teses nas gôndolas das bibliotecas, ou mesmo, nos relatórios de estágios, estes esquecidos quando o curso termina – as boas ou más experiências começam e terminam com o próprio estágio –, dificultando o trabalho de reflexão, socialização, discussão e pesquisa das ações pedagógicas.

Reitera-se que este artigo tem como objetivo refletir sobre o estágio supervisionado, considerando as condições reais e institucionais nas quais foi realizado, bem como algumas possibilidades e limitações que envolvem a efetivação do estágio obrigatório tornar-se espaço de integração ensino, pesquisa e extensão. Para iniciar a reflexão, seguem a esta introdução a descrição das ações pedagógicas realizadas e seus resultados; as possibilidades e limitações na efetivação do estágio nas escolas; finalmente, as considerações sobre o trabalho realizado e as referências utilizadas nessa reflexão.

2 AÇÕES PEDAGÓGICAS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Considerando o uso sinonímico frequente entre ação e prática pedagógica, é oportuno esclarecer o que se entende por ação pedagógica, uma vez que tal termo foi escolhido para denominar os trabalhos realizados.

Ao discutir as diferentes concepções de estágio e regência, precisamente, a relação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2006) utilizam a expressão *ação pedagógica* para distingui-la de *prática pedagógica*, considerando os preceitos epistemológicos da Filosofia e da Sociologia. Citando Sacristán (1999) e Zabala (1998), as autoras explicam que a prática está relacionada a *instituições sociais*, isto é, são sociais e institucionalizadas. No domínio da educação, a profissão docente é uma *prática social* e a prática pedagógica constitui-se de “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (Pimenta; Lima, 2006, p. 11). A tradição seria o conteúdo e o método de educar. A estrutura da prática fundamentar-se-ia nos parâmetros institucionais e organizacionais, nas tradições metodológicas, nas condições físicas existentes e nas possibilidades reais de ‘fazer’ dos professores.

Já as ações pedagógicas seriam as atividades realizadas pelos professores no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de atividades materiais, orientadas e estruturadas para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as ações referem-se a sujeitos e a seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos; e se realizam *nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo estas determinadas e nelas determinando* (Pimenta; Lima, 2006, p. 10-11, grifos meus).

Pode-se, então, entender que ações são as atividades de sujeitos dotados de saberes e conhecimentos sobre os meios necessários para atingir certos fins, dentro de uma prática. Práticas e ações não se confundem, assim como não se confundem sujeito e instituição: as *instituições* têm suas *práticas*, que são realizadas por *sujeitos* (sociais e profissionais) por meio de certas *ações*. Nesse sistema institucional, a ação pedagógica tem como objetivo a efetivação do ensino e da aprendizagem tanto pelos professores quanto pelos alunos. O processo de ensino e aprendizagem envolve, por sua vez, “conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 12), para cuja aquisição utiliza-se de certas mediações pedagógicas específicas.

Ações pedagógicas, portanto, não mantêm relação de sinonímia com práticas pedagógicas; ao contrário, advém delas. Assim, por extensão, não se pode conceber também o estágio como aplicação da teoria ou como a parte prática de um curso. O estágio é um momento de construção de conhecimento teórico-prático que vai subsidiar a realização de ações que, por sua vez, podem gerar novas teorias. É nesse escopo que se inseriram as ações pedagógicas propostas e aqui descritas.

Partindo de uma perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento² – no sentido mais elementar do termo que, por sua natureza, não

2 A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o dismantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento (LEIS, 2005). Para Leis (2005), enquanto não existir uma definição única possível para o conceito e das tantas

tem definição precisa nas Ciências Humanas e Sociais – e considerando a concepção histórico-sócio-interacionista de linguagem (Vigotsky, 1979; Bakhtin, (1929/2006), o direito à literatura (Candido, 2004) e as orientações dos documentos oficiais sobre o ensino e aprendizagem de linguagens, foram integradas os estágios de Língua Portuguesa e de Literatura³ nos cursos de Letras da UFMT, na tentativa de torná-lo espaço efetivo de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo aos estagiários ações pedagógicas que permitissem a percepção das possibilidades de associação e de ressignificação de conhecimentos vários em termos pedagógicos, linguísticos, literários e estéticos.

A integração das disciplinas favoreceria também a percepção de que língua e literatura estão inter-relacionadas nas práticas culturais, sendo partes inalienáveis do processo cultural (Bakhtin, 1979/2003, 2013) de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, da formação integral do educando, bem como de sua humanização, como defende Candido (2004):

[a literatura] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, p. 180).

No que diz respeito ao ensino de Língua e de Literatura, Fonseca (2000) defende a inseparabilidade dessas disciplinas, argumentando que, desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística, a literatura faz parte da competência do falante, e “está nela fundamente enraizada a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua” (Fonseca, 2000, p. 43). Assim, a literatura constitui-se em linguagem sensível, inalienável, não devendo, portanto, na educação básica, ser trabalhada separadamente da língua que a constitui (Fonseca, 2000). Essa

quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entende-se que se deva evitar definições abstratas de interdisciplinaridade.

³ Os estágios dos cursos de Letras da UFMT são organizados em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa; Estágio Supervisionado I: Literatura; Estágio Supervisionado II: língua Portuguesa e Estágio Supervisionado II: Literatura.

perspectiva legítima as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e subsidia metodologias de ensino que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos educandos.

As ações descritas foram desenvolvidas durante um ano letivo por quatro turmas dos cursos de Letras (duas de 3^{os} anos e duas de 4^{os} anos), em quatro instituições públicas de ensino fundamental e médio [duas escolas, um CEJA e uma unidade do IFMT, em Cuiabá], e realizadas nos mesmos dias e horários em que os alunos estavam matriculados nos estágios, garantindo, assim, o acompanhamento pelo professor orientador, na escola conveniada.

A execução das ações compreendeu etapas interdependentes de atividades sistemáticas: observação do contexto escolar e da dinâmica da escola em suas atividades sócio-artístico-educacionais; percepção das relações interpessoais em sala e no ambiente da escola; diagnóstico dos aspectos observados; planejamento e aplicação de propostas de atividades; apresentação dos resultados das ações à comunidade escolar; avaliação das ações realizadas; e produção de relatório. Essas etapas tiveram como objetivo geral verificar os aspectos físico-estruturais, organizacionais, sociointeracionais e artístico-educacionais da escola, com vistas à reflexão e à compreensão das possibilidades e limitações envolvidas no gerenciamento das aulas; na gestão e organização da escola e suas implicações no desenvolvimento das práticas escolares.

Os resultados da primeira etapa, isto é, das observações realizadas nas instituições conveniadas direcionaram o planejamento das seguintes ações pedagógicas: projetos de trabalho, oficinas e regências dialogadas. As temáticas contemplaram conteúdos linguísticos, literários e temas transversais. A seguir, descrevem-se as atividades realizadas e seus resultados.

2.1 PROJETOS DE TRABALHO

Na literatura educacional, há várias definições e compreensões do que seja um projeto. Nas ações realizadas, o entendimento do termo foi fundamentado nas caracterizações propostas por Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998). Esses autores são consensuais ao afirmar que os

projetos de trabalho são desenvolvidos no ambiente educacional por alunos e/ou comunidade escolar, sob a coordenação de um professor, e podem envolver uma ou mais disciplinas. Visam ao desenvolvimento de competências, habilidades e valores e à construção de conhecimentos sobre questões que se apresentam como problemáticas no cotidiano. Nesse sentido, projetos de trabalho constituem-se de

[...] uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (Hernández; Ventura, 1998, p. 61).

Assim entendido, para as turmas dos terceiros anos, correspondentes às disciplinas Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado I: Literatura, a ação centrou-se no desenvolvimento de projetos de trabalho em atividades socioartístico-educacionais da escola. A orientação dada para esse tipo de ação foi a de que deveria envolver aspectos gerais da realidade observada, relacionando-os à Língua Portuguesa e à Literatura.

Os projetos de trabalho foram desenvolvidos em grupos de até três estagiários, em duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio (doravante E1 e E2) em dois turnos diferentes: matutino na E1 e noturno na E2. Para a sistematização de todos os projetos foram realizadas pesquisas diagnósticas, por meio de questionários e entrevistas com alunos, professores e funcionários das escolas, a fim de identificar as problemáticas do contexto (Hernández; Ventura, 1998) e o tratamento que a estas seria dado (Leite; Oliveira; Maldonado, 1998). Os resultados das pesquisas permitiram contemplar temas transversais, pensar as estratégias de desenvolvimento, os recursos e tempo disponíveis.

Viabilizando a efetivação das propostas, as instituições conveniadas disponibilizaram os recursos materiais possíveis e diferentes horários letivos, uma vez que os projetos eram integrados e permitiam a flexibilização das aulas, isto é, não eram aulas de Língua Portuguesa e Literatura no sentido tradicional do termo, mas o tratamento de problemáticas por meio dos recursos linguísticos

e literários. Assim, os projetos envolveram professores de Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Música, Artes, História e Ciências Biológicas, ocupando 24 horas, distribuídas em 16h de atividades com alunos, 4 horas de apresentação dos trabalhos realizados para a comunidade escolar, e 4 horas para avaliação geral dos projetos.

Na E1, matutino, os trabalhos envolveram turmas de 2º e 3º anos do ensino médio; e os resultados culminaram em sarau, concurso de contos, pinturas no muro da escola, coleta seletiva de lixo do pátio da escola e um artigo sobre reprovação e evasão escolar. Na E2, as ações envolveram todas as cinco turmas (duas de 1º ano, duas de 2º e uma de 3º ano) do noturno e geraram produção de documentário; pesquisa sobre a história da escola; declamação de poesias em salas de aula, com gravação de CD das declamações⁴; contação de história; e elaboração de questões nos moldes do ENEM, para o simulado (atividade bimestral realizada pela escola).

Em algumas das ações, a participação dos alunos das escolas foi, inicialmente, dificultada pelo fato de não estarem habituados ao tipo de atividade proposta e por saberem que esta não ‘valeria nota’, pela falta de interesse nos estudos, nas atividades escolares e na descrença da função da escola na sociedade. Porém, a insistência dos estagiários e a presença dos professores-orientadores, contribuindo com os trabalhos, despertaram o interesse de alguns alunos que, aos poucos, tornaram-se agentes no processo.⁵

O desenvolvimento das ações foi um processo instigante e, ao mesmo tempo, de estranhamento por parte de alguns dos estagiários, uma vez que preservavam uma imagem idealizada do contexto educacional. A realidade mostrou a heterogeneidade do cotidiano escolar nas formas de gestão e organização das práticas escolares; nos comportamentos e atitudes de alunos (diferença extrema entre alunos do diurno e do noturno), bem como nas posturas pedagógicas de professores. Esse fator exigiu dos estagiários habilidades estratégicas de persuasão e de interação para finalizarem os projetos. Na

⁴ As declamações passaram a ser veiculadas na “Rádio Escolar” (projeto desenvolvido na escola).

⁵ Na apresentação dos estagiários em sala, os professores-orientadores de estágio falavam aos alunos sobre a importância e a co-responsabilidade deles na formação dos estagiários, futuros professores. Alguns alunos pediam esclarecimentos sobre o assunto e se sentiam “importantes”.

verdade, ao pensar os projetos de trabalho, não se cogitou a atuação direta dos estagiários em sala com alunos; a proposta era a de que os professores regentes das turmas conduzissem normalmente os trabalhos com a participação dos estagiários. Porém, foram os professores-orientadores que auxiliaram diretamente os estagiários nas atividades, as quais exigiram seções coletivas de reflexão sobre o trabalho feito, discutindo os pontos positivos e os negativos, bem como as alternativas estratégicas para a minimização das dificuldades encontradas. Como “[...] o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível” (Hernández, 1998, p. 78), algumas das estratégias prescritas foram substituídas, exigindo dos estagiários outras leituras, pesquisas e replanejamento. Em outros termos, a ação situada apontou a necessidade de reconstrução de conhecimentos e de recondução do trabalho, adequando-o às contingências operacionais e ao contexto; porém não se afastou de seus princípios.

De parte dos alunos, após as atividades realizadas nas quais atuaram como agentes do processo, quer declamando suas poesias, lendo seus contos, quer dando seus depoimentos ou fazendo seus comentários, demonstraram admiração e satisfação por terem participado. Percebeu-se que, neste momento, muitos deles atribuíram importância ao seu papel na própria aprendizagem, na aprendizagem dos estagiários e nos resultados dos trabalhos. Foi o momento, também, em que a Literatura, a contação de história e as atividades em grupos foram entendidas como importantes para o enriquecimento pessoal, intelectual e social, reconhecendo que não precisariam ‘envergonhar-se’ de dizer que gostavam de poesias, poemas, histórias entre outras artes. Pode-se afirmar que, ali, iniciou-se o processo de entendimento pelos alunos de que tais atividades são necessárias ao seu crescimento pessoal, ao resgate das relações interpessoais, à aceitação do outro, ao desenvolvimento da sensibilidade e outras cognoscibilidades importantes para o aperfeiçoamento humano, para a resignificação de saberes, de aprendizagens, e para a construção de personalidades morais (Araújo, 2000)⁶.

A operacionalização dos projetos de trabalho pelos estagiários foi fundamental para a desmitificação de alguns aspectos relacionados à dinâmica e

⁶ Relatos de coordenadores das escolas narram a mudança de atitude dos alunos em projetos realizados posteriormente.

à participação nas atividades escolares e o repensar de conceitos formulados em relação a certas atitudes e comportamentos dos alunos, à evasão e à reprovação. Foi também imprescindível para o reconhecimento do que é idealizável/prescrito e possível/realizável nas atuais condições da escola brasileira e nas formas de gerenciamento do serviço público – em situações dessa natureza é que se percebe a falta de uma educação política na formação docente.

2.2 OFICINAS DE ENSINO

Oficina de ensino é uma ação pedagógica que considera conteúdos disciplinares preestabelecidos pelo professor (ou grupos de professores) e envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais e acionais (Kisnerman, 1977; Reyes, 1977; Ander-Egg, 1986, 1991; Gonzáles, 1991; Candau, 2000), a partir de conhecimentos prévios sobre o assunto a ser trabalhado. González (1991) define oficinas como

um tempo-espaco para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como o lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos. [...] Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes com as tarefas, confluem o pensamento, o sentimento e a ação. Em síntese, a oficina pode converter-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (González, 1991, p. 37).

Considerando o conceito de González (1991), as oficinas foram atribuídas a uma das turmas de 4º anos de Letras e realizadas em uma das unidades do IFMT, em Cuiabá.

O eixo norteador das oficinas foi a cultura cuiabana vista pela literatura. O assunto foi sugerido e justificado por professores da área de Língua Portuguesa e Literatura da instituição conveniada; discutido e aceito pelos professores-orientadores e estagiários. Assim, as oficinas tiveram como foco a literatura mato-grossense em diálogo com outras artes.

Por questões institucionais, as oficinas foram realizadas aos sábados pela manhã e aberta a todos os alunos. Com auxílio do coordenador e dos docentes de área da instituição conveniada, os alunos puderam fazer as inscrições

previamente, de acordo com as temáticas de interesse. Assim, a cada sábado realizavam-se oficinas diferentes, porém com temas interdependentes para garantir movimentos de idas e vindas, sem prejuízos à construção de conhecimentos. A organização possibilitou a participação de alunos em mais de uma oficina, durante as 20 horas planejadas.

As oficinas apresentaram-se como uma atividade desafiadora e de superação de dificuldades para os estagiários, principalmente em relação às metodologias que seriam adotadas e às estratégias de desenvolvimento dos conteúdos selecionados. Isso porque, a literatura regional nem sempre é contemplada nos planos de ensino dos cursos. Outro fator que, inicialmente, interferiu no planejamento foi a representação elitizada por parte dos estagiários sobre o alunado dos Institutos Federais, desencadeada pelos aspectos socioeducacionais, político-organizacionais, físico-estruturais do instituto e do nível de titulação dos profissionais (os professores de Língua Portuguesa e Literatura do instituto são mestres e/ou doutores); diferentemente daquelas representações existentes sobre esses mesmos aspectos das escolas estaduais.

Embora tenham surtido certa apreensão e ansiedade, as representações foram incentivadoras da pesquisa e da busca constante de orientações, de estudos aprofundados sobre os temas e de criatividade para seu desenvolvimento. Orientados também pelos professores do Instituto, os estagiários ganharam certa confiança, e o resultado foi muito enriquecedor tanto para eles quanto para os alunos. Em suas avaliações, os alunos expressaram, como um dos pontos positivos, a ‘cumplicidade’ entre estagiários e alunos – sentimento proporcionado pelas temáticas discutidas sem constrangimentos e com liberdade na construção de conhecimentos. Com efeito, os alunos propuseram a continuidade das oficinas e garantia de frequência, se as transformassem em projetos de extensão específicos.

Para os estagiários, a experiência resultou em ‘prova de fogo’ de suas capacidades, indo além do objetivo inicialmente proposto, pois as oficinas foram assistidas também por professores doutores da instituição conveniada, com os quais não mantinham relações tão próximas como aquelas tidas com os professores-orientadores do estágio. Um aspecto ainda positivo e muito

relevante na aprendizagem foi o reconhecimento de que as representações que se tem de algo não são a realidade em si, mas uma simbologia, isto é, “a dupla face do símbolo”, como diz Moscovici (1998). Para esse autor, as representações criam realidades diferentes, justificam tomadas de posição, guiam comportamentos e práticas, definindo o que é adequado, tolerável ou inaceitável para as realidades que se representam. Esse reconhecimento implicou a autoavaliação pelos estagiários de suas competências e de suas responsabilidades éticas, profissionais; e especificamente, reflexão sobre a imagem que faziam de si e dos outros. Em outras palavras, resultou em uma incursão na consciência de que, assim como as representações têm por função preservar, justificar a diferenciação social e estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social, têm a função também de questionar a sua representatividade – o que se transforma no processo de re-apresentar o novo (Moscovici, 1998).

2.3 REGÊNCIAS DIALOGADAS

A denominação “regências dialogadas” foi motivada pelo entendimento de que a aula é um gênero discursivo institucional propositalmente planejado para que diferentes vozes possam reelaborar e produzir saberes por meio do diálogo. Está fundamentada na percepção de que a aula expositiva pode ser gerenciada de forma que instigue a curiosidade dos alunos e incentive a transformação de informações em saber científico, isto é, em conhecimento (Lopes, 2011). Nessa perspectiva, o objetivo da regência dialogada é estimular a construção de saberes, a partir de situações que valorizem a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos, instigando-os a identificar problemas, relacionar e analisar recorrências, levantar questionamentos, confrontar realidades e buscar alternativas, bem como sintetizar descobertas. As regências dialogadas foram realizadas em duas escolas estaduais de ensino médio (E3 e E4) e atribuída a turmas de 4º anos de Letras.

As estratégias didáticas seguiram a respectiva ordem: incentivo à aula com um fato/texto motivador, preferencialmente prazeroso; exploração dos

conhecimentos prévios dos alunos, com discussão sobre o fato ou tema do texto, direcionando para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (a “saída do óbvio”); leituras dramatizadas e performances, realizadas pelos estagiários e, posteriormente, outras sugeridas e elaboradas pelos alunos; prática de análise literária e linguística; e autoavaliação dos alunos, com comentários sobre a aprendizagem construída pelas atividades propostas e sobre o desempenho do estagiário como futuro professor. Em outros termos, a aula iniciava com a fruição estética, discussão sobre o gênero (condições de produção, recepção e consumo, conteúdo temático, forma composicional e estilo) e suas relações com o cotidiano dos alunos; na sequência, tratavam-se das questões discursivas e dos mecanismos linguísticos e literários utilizados na produção de sentido; finalmente, direcionavam-se para análises linguísticas (epilinguística e metalinguística), possibilitadas pelo gênero apresentado e, finalmente, para a avaliação tanto da aprendizagem naquela aula quanto do desempenho do estagiário.

A receptividade dos alunos para com esse tipo de aula foi bastante positiva, pois houve a participação, interesse e busca de informações em outros meios para completar as informações referenciais das aulas, percebendo intertextualidades e sugerindo atividades. Essa interatividade surpreendeu professores e coordenador de área das instituições conveniadas.

Por outro lado, embora fossem orientados e acompanhados durante todo o processo pelos professores-orientadores, alguns estagiários apresentaram dificuldade e resistência em desgarrar-se da aula expositiva, havendo situação em que a aula planejada somente era realizada em termos de conteúdo, ou seja, a metodologia prescrita não era efetivada, desviando para a exploração rasa do texto em suas intertextualidades, ou utilizando-o como pretexto para a gramática.

Comportamentos e atitudes dessa natureza vêm de uma cultura educacional em que o planejamento é só para ‘mostrar’; não para executar. Por conseguinte, essa postura interferiu na produtividade dos alunos, sendo reconhecida pelos próprios estagiários e servindo-lhes para uma reflexão mais verticalizada sobre suas atitudes, sua formação, bem como sobre a importância do domínio do conteúdo, de sua seleção e de metodologia adequada, para o desenvolvimento de aulas significativas e prazerosas.

Apesar de algumas resistências, podem-se avaliar os resultados das ações propostas como positivos pelas diferentes aprendizagens construídas por cada grupo de estagiários, pois experienciaram situações de ensino diversa e contextos socioeducacionais complexos e desprovidos de políticas públicas para atender sua heterogeneidade. Dos quinze grupos, dois não finalizaram o trabalho conforme esperado, devido a contingências situacionais (e.g. desistência da disciplina, trancamento do curso, mudanças de horários de aulas entre outros) e a motivos particulares.

3 POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

As avaliações feitas pelos participantes (alunos, professores-supervisores, diretores, coordenadores professores-orientadores) ao término das atividades de estágio supervisionado expressaram a pertinência das ações propostas como possibilidades de integração do ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação docente qualificada. Entretanto, apontam indicadores de diferentes ordens que dificultam a efetivação do estágio nesse modelo, no contexto educacional cuiabano.

O primeiro é de ordem acadêmico-científica e está relacionado à dificuldade de entendimento pelos estagiários dos motivos pelos quais se orientam o ensino de linguagens a partir de gêneros. O gênero como unidade básica de ensino está presente diversificadamente nos planejamentos e nos discursos, mas os princípios que o regem, ainda, não estão cristalizados conscientemente em termos pedagógicos, limitando-se a uma exploração rasa de suas possibilidades. A falta de domínio de conteúdos e de atitude consciente do ‘para quê’ trabalhar com os gêneros comprometem o letramento para o exercício da cidadania (Rojo, 2002), pois a leitura não atinge o nível de réplica e a análise linguística não se concretiza com reflexões sobre a linguagem em funcionamento e em diálogo com a “língua nossa de todo dia”, em suas mais variadas manifestações, restringindo, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e a formação de um sujeito capaz de ir e vir em suas atividades discursivas. Em outras palavras, a formação do professor apresenta lacunas; e

cabe à instituição formadora buscar alternativas para preenchê-las com a reestruturação curricular.

O segundo é de ordem institucional e diz respeito à organização curricular das instituições de educação básica e de formação profissional, a qual se apresenta como limitadora dos fazeres pedagógicos. O tratamento disciplinar dado às áreas de conhecimentos afins não favorece a associação de saberes pelos alunos, estagiários e professores. Há imperativos pela homogeneização do conhecimento e dos sujeitos, bem marcados e controlados pela burocrática hegemonia do saber, emperrando ações que julgam fugir de seus domínios. Embora se saiba que a instituição/escola tenha autonomia para organizar seu currículo, esta vem cerceada de exigências burocráticas que dificultam o ‘dever fazer’ e restringe-se ao ‘poder fazer’ liberado pelo “sistema”. Ao sistema coocorre a força da resistência à mudança, seja pela falta de competência modal (saber fazer), seja pelo excesso de cultura da acomodação (querer fazer) – é fato que a cultura da acomodação está instalada nas instituições por razões diversas (desvalorização do professor e de outros profissionais envolvidos na educação, condições precárias de trabalho etc.), seja pelo excesso de encargos didáticos e, nesse sentido, a falta de acompanhamento direto do professor-orientador aos estagiários, na escola, compromete a formação e o desenvolvimento de competências profissionais. Isso porque, ao articular pesquisa, ensino e extensão, o processo de aprendizagem passa a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la. Criam-se, dessa forma, condições para que a formação do estudante não fique restrita aos aspectos técnicos, formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, promovendo a conscientização crítica (Indissociabilidade... 2006, p. 43). Se o professor orientador não se presentifica nesse contexto, como poderá mediar esse processo e seus desdobramentos? Se as intervenções não forem feitas *in loco*, como o estagiário vai ressignificar seus saberes ou mesmo aproveitar uma informação da realidade e transformá-la em conhecimento? Essas são apenas algumas das questões que se levantam quando se pensa a formação aproximada à realidade e firmada na ação-reflexão-ação.

Defendendo a necessidade de uma mudança na formação docente, Imbernón (2006) ressalta o papel de colaborador que os orientadores devem assumir no espaço contextualizado do estágio, auxiliando na superação dos obstáculos que possam surgir. Também Pimenta (2010) destaca esse perfil do orientador, ao apontar as exigências das atividades de supervisão:

as atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem (...), partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que coletivamente são enfrentados pelos estagiários (Pimenta, 2012, p. 114).

A presença do professor orientador não tem, pois, como função apenas indicar técnicas e procedimentos pedagógicos adequados à aula, mas também, proporcionar momentos de reflexão sobre as ações, para a reformulação ou a reconstrução de uma nova prática. Para Imbernón (2006), o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, sobre os referenciais teóricos que a fundamentam, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (Imbernón, 2006, p. 39).

Segundo o autor, a forma como o estágio é orientado influencia o desenvolvimento de postura reflexiva nos futuros professores, bem como a percepção das oportunidades de pesquisa e aprendizagem. O estágio contextualizado à realidade escolar faz surgir a consciência de que as intervenções ali feitas oferecem conteúdos específicos e complementares àqueles apresentados pela academia. Portanto, a presença e a mediação do professor de estágio tornam-se indispensáveis à coadunação de saberes e de ações significativas para a formação docente.

Ainda de ordem institucional, o terceiro refere-se à falta de uma articulação comprometida e de responsabilidade social entre instituição formadora e escola. À instituição e aos cursos de licenciaturas cabem valorizar as relações, estreitar o diálogo e pensar em políticas de contrapartida e de parcerias que promovam a formação continuada de profissionais da educação e o sentimento de pertença a uma comunidade universitária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre possibilidades e limitações na integração ensino, pesquisa e extensão na formação docente, a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas interdisciplinares no estágio supervisionado obrigatório dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso.

Embora as proposições aqui enunciadas tenham como referências contextos situados de atividades experienciadas, reconhece-se suas limitações na reflexão sobre a integração ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado obrigatório dos cursos de Letras. No entanto, tais proposições possibilitam fazer algumas considerações com o intuito de estender a discussão a docentes de estágio e a instituições formadoras em contextos diversificados.

A análise das ações propostas, do percurso de desenvolvimento, de seus resultados e de suas interdisciplinaridades permite afirmar que projetos de trabalho, oficinas e regências dialogadas (professor como mediador) são possibilidades de integração ensino, pesquisa e extensão nos estágios supervisionados, pois a própria natureza dessas ações (suas condições de produção e recepção) assim as constitui. Contudo, algumas condições de efetivação apresentam limitações de diferentes ordens no contexto cuiabano e, por extensão – certamente –, no contexto brasileiro.

As limitações institucionalmente condicionadas e outras atreladas ao perfil do acadêmico que frequenta os cursos de Letras na UFMT, conforme apontadas, inviabilizam a regularidade da realização de ações sistematizadas e interdisciplinares nos estágios supervisionados e comprometem a formação docente qualificada. A irregularidade e a ausência dessas dificultam a percepção do estágio como espaço de confluência teórico-prática e a tomada de consciência de seu efetivo cumprimento como imprescindível à análise e síntese das problemáticas envolvidas nas ações situadas de ensino e aprendizagem, bem como dificultam a investigação de alternativas para solucioná-las. Portanto, esse movimento cognoscível somente será possível com o desbloqueio de obstáculos,

de quaisquer ordens, que emperram a interdisciplinaridade e a associação de conhecimentos teórico-metodológicos, encadeados nas disciplinas do curso.

Entender a função da tríade ensino, pesquisa, extensão é conceber um movimento dialético na produção de conhecimento. Sistematizar essa concepção torna-se um desafio nos estágios supervisionados, pois o entendimento e a sistematização não dependem somente de posturas metodológicas dos formadores, mas também de uma nova concepção de organização curricular, de estudante, de aula, de aquisição de conhecimentos, enfim, dependem de uma nova cultura de universidade; e isso só é possível com conhecimentos teóricos que suportem a ruptura dos paradigmas institucionais e acadêmicos inviabilizadores do atendimento aos novos preceitos, ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas, bem como à formação consubstanciada de todos os partícipes do processo.

De fato, as considerações aqui feitas são demasiadamente complexas e necessitam de estudos em outros contextos de formação. A verificação dos aspectos organizacionais e sistêmicos do estágio obrigatório e do tipo de acompanhamento pelo professor formador; o delineamento do perfil do estudante e do curso que frequenta, bem como o grau de responsabilidade da instituição conveniada em participar da formação inicial do professor são “velhos” objetos que necessitam de “novos” olhares pelos pesquisadores da formação docente com vistas à identificação das limitações e às formas de transpô-las para, efetivamente, estender a reflexão sobre a organização do atual sistema educacional brasileiro e seu impacto no processo de formação, independentemente do nível de ensino.

AGRADECIMENTOS

Aos professores das disciplinas Estágio Supervisionado I: Literatura e Estágio Supervisionado II: Literatura, da UFMT; aos coordenadores e professores da área de linguagens do IFMT, campus Cuiabá; e aos diretores, coordenadores e professores das escolas conveniadas como campo de estágio da UFMT, por participarem e permitirem a realização do trabalho proposto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826207>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ANDER-EGG, Ezequiel. **El taller: una alternativa de renovación pedagógica**. Buenos Aires: Magisterio del Rio a la Plata, 1991.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Hacia una pedagogia autogestionaria**. Buenos Aires: Humanitas, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** (1929). 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** (1979). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua** (1942-1945). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2018.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-91.
- CANDAU, Vera. M. (Org.). **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FONSECA, Fernanda Irene. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, Carlos (org.). **Didáctica da língua e da literatura**. Coimbra: Almedina /ILLP Faculdade de Letras, 2000, p. 37-45.
- GONZALEZ, María Teresa Cuberes. **El taller de los talleres**: aportes al desarrollo de talleres educativos. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1991.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- INDISSOCIABILIDADE ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/Sesu, 2006.
- KISNERMAN, Natalio. **El taller**: Integración de teoría y práctica. Buenos Aires: Humanitas, 1977.
- KLEIMAN, Angela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Maria Elisabete Penido de; MALDONADO, Mércia Diniz. Projetos de Trabalho. In: **Cadernos da TV Escola**: PCN na escola: diários, projetos de trabalho. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998.
- LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 23. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, v.18, p. 211-250,1988.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

REICHMANN, Carla L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.101-124.

REICHMANN, Carla L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, p. 954, 2012.

REYES, Melba Gomez. El Taller en Trabajo Social. *In*: KISNERMAN, Natalio. **El taller: integración de teoría y práctica**. Buenos Aires: Humanitas,1977.

ROJO, Roxane Helena. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. Juiz de Fora: EDUFJF/COMPED/MUSA, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.