

**DIMENSÃO INVESTIGATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA UERN**

Elis Larisse Santos Gonçalves¹

¹Doutora em Linguística Aplicada (UECE), Professora colaboradora do PROFLETRAS (FAPERN/UERN), Mossoró, RN, elislarisse@uern.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o estágio supervisionado em Língua Portuguesa como espaço de pesquisa e intervenção, analisando de que modo a organização da disciplina pode favorecer a problematização da prática, a articulação entre teoria e prática e a construção de saberes docentes no contexto da formação inicial. Partindo da crítica à concepção tradicional de estágio como momento de aplicação prática e instrumental dos conhecimentos teóricos, ancoramo-nos nas contribuições de Pimenta e Lima (2017), Candau (2012), Fazenda (1991) e Pietri (2018) para compreender o estágio como campo de conhecimento, de reflexão e de construção da práxis docente. Nesse sentido, apresentamos e analisamos a organização e condução da disciplina de Estágio Supervisionado III no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), buscando evidenciar como sua estrutura pode favorecer a constituição de uma postura investigativa por parte dos licenciandos, com foco específico na área de Língua Portuguesa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa e caráter interventivo-formativo, baseada na análise das ações desenvolvidas no âmbito da disciplina. Conclui-se que o estágio, concebido como espaço de pesquisa, pode assumir papel central na formação docente, ao promover a articulação entre teoria e prática e favorecer a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva.

Palavras-Chave: estágio supervisionado; formação docente; práxis; pesquisa; ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

O estágio supervisionado ocupa lugar central na formação inicial de professores, configurando-se como um espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar. No entanto, ao longo dos anos, essa unidade curricular tem sido frequentemente compreendida sob uma perspectiva que a reduz a um momento prático do curso, sobretudo quando posta no currículo nos semestres finais dos cursos, orientado pela aplicação de conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Tal compreensão reforça uma visão dicotômica entre teoria e prática e contribui para a

consolidação de modelos formativos pautados na reprodução de práticas ou na instrumentalização técnica do fazer docente.

Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos em autores como Pimenta e Lima (2017), que problematizam essa concepção ao defenderem o estágio como campo de conhecimento, no qual a prática se articula à teoria em um movimento de reflexão, análise e intervenção. Nessa mesma direção, Candau (2012) aponta a necessidade de superação de reducionismos técnicos na formação docente e no processo de ensino e aprendizagem, enquanto Fazenda (1991) destaca o estágio como espaço de construção da identidade profissional. Complementarmente, Pietri (2018) contribui ao compreender o estágio como um “entrelugar” tensionado entre cultura acadêmica e cultura escolar, e também para a compreensão da especificidade do estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Essas perspectivas convergem para a compreensão do estágio como espaço de pesquisa, no qual o licenciando é instigado a problematizar a realidade educacional de forma crítica e propositiva.

Foi a partir dessas inquietações teóricas, articuladas à experiência como docente das disciplinas de Estágio Supervisionado I e III no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) durante o segundo semestre de 2024, que emergiu a necessidade de repensar a organização dessa unidade curricular. Observou-se que, em muitos casos, o estágio ainda é conduzido de forma protocolar, com ênfase em atividades de observação e regência desprovidas de intencionalidade investigativa, o que limita seu potencial formativo. Nesse contexto, tornou-se pertinente refletir sobre possibilidades de organização do estágio que favorecessem a constituição de uma postura analítica, investigativa e interventiva por parte dos licenciandos, especialmente dos estudantes de graduação do curso de Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Metodologicamente, este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas, haja vista que busca descrever e analisar um fenômeno social (Paiva, 2019) no âmbito da educação de nível superior, que é o estágio enquanto campo do conhecimento. Também caracterizamos a pesquisa como de natureza interpretativa e caráter interventivo-formativo, tendo como objeto de análise a organização e condução da disciplina de Estágio Supervisionado III no curso de Letras da UERN.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir o estágio supervisionado em Língua Portuguesa como espaço de pesquisa e intervenção, analisando de que modo a organização da disciplina pode favorecer a problematização da prática, a articulação entre teoria e prática e a construção de saberes docentes no contexto da formação inicial.

Fundamentos teóricos acerca do estágio supervisionado em como um espaço de pesquisa e intervenção

O estágio supervisionado é uma unidade do currículo dos cursos de licenciatura que foi visto, ao longo dos anos, como um espaço de conformação do momento prático do curso. Geralmente o estágio é visto como um momento em que o estudante em processo de formação vai experimentar o contexto profissional em que atuará futuramente, seguindo uma lógica de dicotomização entre teoria e prática, em que primeiro se aprende teoricamente acerca de algo, para depois experimentar o seu fazer.

Essa visão acerca do estágio tem se consolidado ao longo dos anos e impactado o modo como o estágio supervisionado é visto e vivido nos cursos de formação. Especificamente para tratar da formação do profissional docente Pimenta e Lima (2017) problematizam essa perspectiva para o estágio, ratificando a necessidade urgente de que o estágio supervisionado não seja visto como uma unidade “prática e instrumental dos cursos de graduação, mas como um campo de conhecimento” (Pimenta e Lima, 2017, p. 25), o que implica afirmar que o estágio deve ser concebido como um espaço de investigação, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente.

Porém, até chegar a essa compreensão de estágio, um longo caminho ainda precisa ser trilhado, haja vista que outras perspectivas disputam esse campo. Ao abordarem as diferentes concepções de estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2017) apontam a perspectiva segundo a qual o estágio foi historicamente compreendido como um momento prático do processo formativo, o que faz com que ele acabe ocupando menor lugar na estrutura curricular, por ser considerado um momento de aplicação de uma teoria aprendida ao longo do curso.

Sob esse prisma, a prática pode ser vista sob o enfoque da imitação de modelos, em que a prática do estágio consistiria na observação apreensão de um modo de proceder enquanto docente. Esses modelos, construídos e cristalizados ao longo do tempo, são parâmetros para a formação de novos docentes que, durante o estágio deve observar e reproduzir o padrão estabelecido como referência. Neste sentido, para Pimenta e Lima (2017, p. 29) “o estágio reduz o professor

em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Compreendemos que a noção de prática como imitação de modelos preestabelecidos limita a atuação do estagiário, concebendo-o como sujeito passivo diante da experiência de adentrar no contexto escolar. Além disso, perpetua modelos de docência que precisam ser problematizados, discutidos e ressignificados. Neste sentido, cumpre lembrar que o estágio se configura como um momento importante na constituição da identidade docente. A esse respeito, Fazenda (1991, p. 61) afirma que o estágio pode ser compreendido como um “projeto coletivo de formação do educador”, de modo que, se fomentamos no estágio a perpetuação de uma postura passiva e reprodutora de modelos de profissional docente, estaremos perpetuando a construção de identidades sob a mesma lógica.

As autoras também discutem a noção de prática como instrumentalização técnica, que fundamenta-se na visão de que o exercício docente se faz a partir da construção de habilidades técnicas. Assim, o estágio estaria reduzido a um campo de treinamento instrumental no qual o futuro docente aprenderia a aplicar técnicas, métodos e procedimentos já definidos, adquirindo habilidades didáticas para o exercício da docência. Tanto Pimenta e Lima (2017), quanto Candau (2012) reconhecem que o aprendizado das habilidades técnicas é importante para o fazer docente, porém, não pode ser visto como o modelo central nesse processo de formar-se professor. Pimenta e Lima justificam sua visão argumentando que

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias [...] O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defronta, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. (Pimenta e Lima, 2017, p. 29).

A base da argumentação da autora é sustentada no fato de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e multifacetado, de modo que a apreensão da técnica pela técnica não contempla todas as situações que podem requerer do docente atitudes e ações que escapam ao script da técnica. As autoras afirmam que não existem técnicas universais que deem conta das múltiplas situações que uma sala de aula pode suscitar.

Kulcsar (1991), por sua vez, atribui essa noção de prática como instrumentalização à

“mentalidade tecnicista da nossa sociedade e sua preocupação em fazer da educação uma simples criadora de mão-de-obra”, de forma que, ainda segundo as autoras, a formação do docente ficou “reduzida à aquisição de instrumentos que viabilizam a transmissão de conteúdos selecionados pelo sistema educacional” (Kulcsar, 1991, p. 71). Ou seja, a prática como instrumentalização técnica está a serviço de um projeto de educação, e a formação de um professor puramente técnico compõe esse projeto.

Essas duas visões acerca da prática colaboram para a compreensão dicotômica e fragmentária que compreendem que teoria e prática são polos distantes e sem relações entre si. Ao contrário disso, o cerne da argumentação de Pimenta e Lima (2017, p. 36) reside na necessidade de se considerar o estágio como campo de “aproximação da realidade e atividade teórica” e como um espaço de pesquisa.

Assim, as autoras definem o estágio como “uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente” (Pimenta e Lima, 2017, p. 36), ou seja, um campo teórico que possibilita, a partir da imersão, da análise, da reflexão e da intervenção na realidade, uma transformação social. Assim, essa noção rompe a dicotomia entre teoria e prática, por compreender que não existe prática sem que esta esteja fundamentada em uma teoria, e por compreender que a imersão com olhar investigativo no contexto de vivência profissional permite inflexões teóricas que contribuem para a constituição do saber acerca do fazer docente, de modo que teoria e prática são dialéticas.

As autoras também compreendem o estágio como um campo de pesquisa, por meio do qual

Traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise de contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projeto que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta e Lima, 2017, p. 39-40).

Sob essa ótica, o estágio adquire uma contribuição ampla na formação docente, haja vista que o estagiário observa seu entorno, formula problemas, elenca hipóteses, analisa situações pedagógicas, vivencia a heterogeneidade do contexto escolar e, possivelmente, intervém.

É relevante ressaltar que, ao tratarmos de problematização, não estamos nos referindo a um fim em si mesmo, nem a uma postura de crítica indiscriminada. A escola não pode ser concebida como um espaço a ser meramente apontado como problemático, como se nele tudo estivesse equivocado, mas como uma realidade complexa, atravessada por contradições, que exige do estagiário uma postura analítica, compreensiva e propositiva. Neste sentido, cabe destacar que

o estágio é o entrelugar no qual coabita uma tensão entre cultura acadêmica e cultura escolar (Pietri, 2018, p. 13), de forma que uma das possibilidades para lidar com essa tensão consiste em

Não mais observar essa tensão como problema, mas passar a considerá-la a característica central das disciplinas de formação docente (dentre elas, o estágio supervisionado), de modo que o estranhamento, a consideração da alteridade, sejam as forças mobilizadoras para a produção discursiva dos professores em formação, em seu processo de elaboração de representações do trabalho docente. (Pietri, 2018, p. 14)

Cabe, neste sentido, uma redefinição nos modos como o estágio supervisionado é compreendido e conduzido nos cursos de licenciatura e, apesar de considerarmos que esta é uma mudança em curso, asseveramos a necessidade de ações que fortaleçam uma nova visão acerca da prática de estágio.

O estágio supervisionado em Língua Portuguesa: da observação à ação pedagógica

Diante dos pressupostos teóricos apresentados na seção anterior, a necessidade de repensar a condução da disciplina de Estágio Supervisionado, para que esta se tornasse um espaço no qual, de fato, os estudantes poderiam construir um processo de reflexão e intervenção com intencionalidade durante a experiência de inserção no espaço escolar.

Assim, para a condução das disciplinas de estágio I e III em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no campus central da UERN, localizado em Mossoró, tomamos como base as premissas de estágio como unidade teórica de aproximação com a práxis, de estágio como pesquisa e como espaço de construção da identidade docente e optamos por não reproduzir a experiência na qual o estágio, concentrado nos semestres finais da maioria dos cursos de licenciatura, fosse visto apenas como um modo de colocar em prática os anos de estudos teóricos no curso de letras, ou como “uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente” (Kulcsar, 1991, p. 65).

Desse modo, propusemos uma estrutura diferente para a condução dos estágios, especialmente para a disciplina Estágio Supervisionado III, que é o componente no qual geralmente o estudante passa da observação para a regência, e culmina a disciplina com a entrega do relatório descritivo acerca de como conduziu o momento de regência na escola em que atuou. Acerca disso, Barreira e Gebran (2015, p. 28) afirmam que

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar...

Na contramão dessa cultura, buscamos proporcionar, na medida do possível, um espaço no qual o estudante fosse instigado, pela própria organização da disciplina, a analisar, problematizar e propor intervenções no contexto de imersão das escolas da rede de ensino de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Nosso intento era de que a própria disciplina de Estágio fosse estruturada de forma que o estudante percebesse o estágio como um momento central da sua formação e que ele percebesse aquele espaço como uma oportunidade de construir de modo situado e consistente, saberes docentes articulados à prática, fundamentados teoricamente e orientados por uma postura investigativa.

A própria resolução dos estágios da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte nos ampara, haja vista que já aponta o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, e do estágio como campo de reflexão-ação-reflexão, conforme é possível observar da resolução nº 20/2023/CONSEPE:

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de graduação, grau acadêmico Licenciatura, da Uern é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado.

Assim, durante a condução da disciplina propusemos um seminário que, à época, intitulamos “A regência no contexto escolar como laboratório de pesquisa: relato de experiências, percepções, conclusões e possibilidades interventivas.” Tal seminário consistiu em um momento de culminância do desenvolvimento de uma prática de pesquisa durante o estágio de regência. A proposta era de que, durante o período de observação e regência, os estudante do curso de licenciatura plena em letras da UERN construísse um olhar analítico e interventivo guiados pelo seguinte roteiro:

1. Análise geral acerca da prática docente em língua portuguesa:

A análise deverá buscar compreender quais os maiores desafios do professor de língua portuguesa, naquele contexto específico; Quais práticas o professor realizou que o estudante de estágio considerou mais exitosas e por quê; quais concepções de língua são possíveis perceber a partir das práticas do docente regente.

Ainda neste momento, o estudante de estágio deveria escolher um dos eixos do ensino e relatar qual a perspectiva e o modo de condução do docente de Língua Portuguesa naquele eixo específico escolhido. O relato deveria conter uma leitura crítica de como o estudante

interpretava a ação empreendida pelo docente.

2. Compreensão da dimensão do professor-estudante:

Neste segundo momento, o estagiário buscaria compreender quais as principais dificuldades dos estudantes da turma (as que poderiam ser percebidas com observação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela docente regente e a partir da interlocução docente e estagiário)¹; quais os eixos de ensino mais trabalhados; se esses eixos de ensino mais focados corresponderiam às necessidades imediatas dos estudantes. Por fim, analisar-se-ia as possíveis motivações para que o eixo fosse o menos abordado.

3. Da análise e reflexão crítica à proposição:

A partir da observação guiada relatada anteriormente, os estudantes do estágio deveriam escolher um dos eixos de ensino para ser foco de um momento da regência, haja vista que a escola tem sua própria organização curricular. A escolha do eixo deveria se dar pelo diagnóstico do eixo que os alunos tivessem maior dificuldade e, posteriormente a essa escolha, o estudante do estágio elaboraria uma intervenção, orientada para ocorrer em formato de sequência didática² ou oficinas.

A intervenção dar-se-ia, sobretudo, a partir do subsídio teórico-prático dado ao longo da disciplina, pois em todo o processo, abríamos momentos de relato, reflexão e orientação sobre o decorrer do estágio e sobre como era, sob a visão do estudante estagiário, o contexto da sala de aula. É relevante pontuar também que durante de observação dos graduandos, em paralelo à estada deles na escola, dividimos uma unidade de ensino da Disciplina Estágio Supervisionado em 4 eixos de aprendizado, a saber: ensino de leitura; ensino de produção textual; ensino de Análise linguística/semiótica; ensino de oralidade, que são os eixos de ensino de Língua Portuguesa, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Em cada eixo, trabalhamos com textos que envolvem a relação teoria-prática no ensino de Língua Portuguesa³, como forma de manter a reflexão teórica em alinhamento com a prática.

Como na UERN as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado não são suspensas durante a regência, isso nos possibilitou um trabalho de formação teórico-prática contínuo ao longo do

¹ No momento de vivência dessa prática, não pensamos que este diagnóstico pode ser feito a partir de instrumentos formais de avaliação, como aplicação de questionário. Assim, trazemos essa possibilidade como forma de expandir e registrar a experiência.

² A partir da proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004),

³ Optamos por trabalhar, ao longo desses momentos por eixo, capítulos do livro *Coisas que todo professor de Português precisa saber*, de Luciano Amaral de Oliveira (2010), uma vez que cada capítulo do livro aborda "o ensino pragmático" de cada eixo do ensino trabalhado por nós na disciplina de estágio.

processo de observação e de regência dos estudantes.

Ao avaliarmos a proposta de organização para a disciplina Estágio Supervisionado, compreendemos que trata-se da busca por redimensionar o enfoque da disciplina de um momento prático, de aplicação, ou mesmo protocolar, para um momento em que teoria e prática. Com essa proposta, buscamos fomentar nos graduandos em letras uma postura na qual primeiro se analisa, se investiga, se questiona, compreende motivações, variáveis, para posteriormente, com base nessa postura investigativa, propor algo que, em alguma medida, possa contribuir com a realidade na qual se está, atuando como sujeito construtor no contexto singular de cada sala de aula.

Além disso, buscamos também com essa proposta colaborar para a construção de um espaço no qual a visão de práxis estivesse presente como fio condutor do ato de estagiar, haja vista que, a partir da visão dialética entre teoria e prática, instigamos uma ação de mobilização do estado das coisas, ou seja, de transformação, sob a premissa de que o conceito de práxis (Freire, 1996) abrange a reflexão e a intervenção, a ação no contexto escolar. A escola passa a ser lugar de ação e reflexão, um espaço no qual a teoria também é constituída.

Tal proposta parte da premissa trazida por Fazenda (1991), de que

que o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (Fazenda, 1992, p. 55).

Quando pensamos o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, consideramos que um aspecto importante para ser analisado é a concepção de língua adotada, pois esta redireciona todo um trabalho docente por um ou outro caminho. Nosso objetivo, sobretudo com o primeiro momento de reflexão proposto no estágio, era levar o estudante estagiário a compreender que tipo de ensino determinadas concepções de língua produz, de modo a estabelecer diálogo entre teoria e prática. Desse modo, uma concepção de língua centrada na noção de que esta é um código com estruturas autônomas e autossuficientes (Koch e Elias, 2021), contribui para um ensino de Língua Portuguesa mais centrado no aspecto normativo e tradicionalista deste ensino. Em contraposição, uma concepção de língua baseada nas premissas do sociointeracionismo, compreende a língua como um modo de interação e fomenta um ensino de língua reflexivo, pautado na análise de como as regularidades da língua (Neves, 2006) se organizam em textos reais de circulação, de modo a promover a competência linguística do estudante, conforme

apontou Bortoni-Ricardo (2004).

Neste sentido, a análise das concepções subjacentes ao ensino de língua que se constitui no espaço escolar é condição fundamental para a formação de um docente perspicaz em sua área de formação.

No segundo momento da disciplina, buscamos mediar uma a construção da compreensão entre diagnóstico e as condições reais que o docente tem para desenvolver seu trabalho, ou mesmo as escolhas pedagógicas que este docente faz diante do contexto em que está inserido, tendo em vista que todo ato pedagógico é também um ato político (Candau, 2012), não só pela escolha dos pressupostos que embasam a prática, mas especialmente na escolha e seleção do que figura no currículo formal e vivenciado na sala de aula.

Além disso, no segundo momento relatado, que compreende a dimensão professor-aluno, buscamos analisar, por meio do estágio como pesquisa, uma hipótese já apontada e comprovada em muitas pesquisas na área do ensino de Língua Portuguesa, de que a tradição gramatical é muito forte no contexto de ensino (Ribeiro e Coscarelli, 2023), de forma que o ensino de gramática, especialmente o de gramática normativa, ainda ocupa o maior espaço entre os eixos de ensino nas aulas de língua materna. Nesse processo de investigação, buscamos compreender se havia horizontes de mudança nessa perspectiva estrutural para o ensino de língua portuguesa.

No terceiro momento relatado, buscamos transcender os processos de análise e reflexão, assumindo uma postura propositiva diante das observações refletidas e analisadas na prática de ensino. Os resultados da realização dessas etapas propostas foram socializadas durante a realização do seminário denominado “A regência no contexto escolar como laboratório de pesquisa: relato de experiências, percepções, conclusões e possibilidades interventivas.” Pelos relatos obtidos durante o seminário e pelo relatório enviado pelos estudantes, foi um

Conclusões

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite reafirmar a necessidade de ressignificação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à superação de concepções que o reduzem a um momento de aplicação prática ou de cumprimento de exigências curriculares. Ao compreendê-lo como campo de conhecimento, conforme propõem Pimenta e Lima (2017), torna-se possível reposicionar o estágio como

espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, bem como de produção de saberes sobre o fazer docente.

A experiência analisada, referente à organização da disciplina de Estágio Supervisionado III no curso de Letras da UERN, evidencia que a adoção de uma perspectiva investigativa, pautada na problematização da realidade escolar e na proposição de intervenções, contribui para a constituição de uma postura mais ativa por parte dos licenciandos. Nesse contexto, o estudante deixa de ocupar o lugar de mero observador ou executor de práticas e passa a se constituir como sujeito que analisa, interpreta e intervém na realidade em que está inserido.

Além disso, a compreensão do estágio como espaço de tensão entre cultura acadêmica e cultura escolar, conforme discutido por Pietri (2018), mostrou-se produtiva na medida em que desloca essa tensão de um lugar problemático para uma dimensão constitutiva da formação docente e colabora para que o estágio seja visto como um espaço de ação para a colaboração, e não como um espaço da crítica como um fim em si mesmo.

Por fim, destaca-se que a proposta de organização do estágio aqui apresentada não se configura como modelo acabado, mas como uma possibilidade de redimensionamento das práticas formativas, orientada pela compreensão da docência como prática social complexa. Nesse sentido, reafirma-se a importância de que os cursos de formação de professores promovam experiências que favoreçam a reflexão crítica, a investigação e a intervenção, contribuindo para a formação de profissionais capazes de atuar de maneira consciente, situada e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Referências Bibliográficas

BARREIRO, Iraíde Marques de Freiras. GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 23 set. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: Fazenda, Ivani et. al. (Orgs.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Vilça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2021.

KULCSAR, Rosa. O estágio Supervisionado como atividade integradora. In: Fazenda, Ivani et. al. (Orgs.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIETRI, Émerson. A formação do professor entre a escola e a academia: o estágio supervisionado em ensino de Língua portuguesa/língua materna. In: BARZOTTO, Valdir; PIETRI, Émerson (Orgs.). **Estágio: escrita e formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada**: ensino de Português. São Paulo: Contexto, 2023.

