

Formação de professores no contexto da linguística aplicada: o que dizem os estagiários sobre a experiência de sala de aula

EULÁLIA LEURQUIN
eulalia@ufc.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2001)
Professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil
Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) (nº do processo: 316713/2021-0)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

PALAVRAS-CHAVE:
Estágio Docente;
Formação de Professor;
Linguística Aplicada.

ARTIGO RECEBIDO A:
22/09/2025
ARTIGO APROVADO A:
09/11/2025

RESUMO: Discutir sobre o estágio de regência permite descortinar o agir professoral do professor-formador e apresentar situações vividas pelo estagiário em sua experiência de sala de aula. Neste texto, refletimos sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa, no Brasil, a partir de representações que o estudante-estagiário faz de sua experiência em sala de aula da educação básica. A pesquisa foi realizada em uma universidade do Nordeste brasileiro, no período de 2022 a 2024. Os dados analisados foram gerados por meio de questionários, entrevistas de explicitação e sessão de autoconfrontação. Para este artigo, utilizamos respostas dadas a uma entrevista de explicitação sobre o curso de Letras e a experiência de estágio de regência. Analisamos os dados com base no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2009, 2023), ressaltando o contexto de produção e o conteúdo temático. Duas perguntas motivam a discussão: (1) Qual é a importância do estágio de regência em sua formação inicial? (2) De que maneira o curso de Letras/Licenciatura contribui para o momento do estágio de regência? Nossos objetivos são compreender as representações dos estagiários sobre a sua formação inicial; e contribuir para a discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. Os resultados mostraram que o estágio de regência é um momento de muitos conflitos devido a confrontos de teorias e práticas docentes. Por isso, o Curso de Letras poderia investir em disciplinas teórico-práticas.



Teacher Training in the Context of Applied Linguistics: What Interns say about their Classroom Experience

EULÁLIA LEURQUIN
eulalia@ufc.br

PhD in Education from the Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brazil (2001)
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil.
Productivity Research Fellow of the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brazil) (Process No. 316713/2021-0)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

KEYWORDS:

Teaching Internship;
Teacher Training;
Applied Linguistics.

ARTICLE RECEIVED ON:

09/22/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:

11/09/2025

ABSTRACT: Examining the teaching practicum enables the unveiling of the pedagogical actions of the teacher educator and the presentation of situations experienced by student teachers in their classroom practice. This article reflects on the initial education of Portuguese language teachers in Brazil, drawing on representations constructed by student teachers based on their experiences in basic education classrooms. The study was conducted at a university in northeastern Brazil between 2022 and 2024. Data were generated through questionnaires, explicitation interviews, and self-confrontation sessions. For the purposes of this article, we analyze responses from an explicitation interview focusing on the undergraduate Portuguese Language and Literature teacher education program and the teaching practicum experience. Data analysis was grounded in Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2009, 2023), with emphasis on the context of production and thematic content. Two research questions guide the discussion: (1) What is the importance of the teaching practicum in initial teacher education? (2) In what ways does the Portuguese Language and Literature teacher education program contribute to the teaching practicum experience? The objectives of the study are to understand how student teachers construct representations of their initial education and to contribute to ongoing discussions on Portuguese language teacher education. The findings indicate that the teaching practicum is a stage marked by significant tensions, stemming from the confrontation between pedagogical theories and classroom practices. In light of these results, the Portuguese Language and Literature program could benefit from greater investment in theory-practice integrated coursework.



INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação de professor de língua materna no contexto da linguística aplicada tem seu espaço oficialmente marcado nas associações da área, a exemplo da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística – ANPOLL e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, por intermédio de grupos de trabalhos. Essa presença nas associações contribui com a divulgação das pesquisas desenvolvidas sobre o tema em questão, em apresentações de eventos da área, em anais de eventos, em revistas especializadas e em forma de livros ou capítulos de livros publicados. Dentro desse universo de possibilidades, quando se trata da formação inicial, em particular com foco em questões relacionadas ao estágio de regência do Curso de Letras/Licenciatura, pouco se vê pesquisas ou publicações, mesmo se tratando de um tema tão complexo e relevante.

O curso de Letras/Licenciatura no Brasil passa por um momento de grandes reformas. Nesse percurso, registramos o papel de destaque que o estágio de regência parece finalmente assumir, o que pode proporcionar desdobramentos positivos na discussão sobre formação inicial de professores de línguas. Dentre algumas mudanças em curso, há uma que destacamos. Ela é anunciada na Portaria 399, de 12 de junho de 2025,¹ e dá luz ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Por essa razão, traz à tona discussões maiores que envolvem o Curso de Letras/Licenciatura, isto é, os modelos de estágios desenvolvidos nas escolas, as condições de trabalho dos estagiários, a relação escola x universidade e a relação teoria e prática na sala de aula da universidade.

1. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>
Visitado em 19 de set 2025.

Fato é que, ao tratarmos do novo ENADE, precisamos questionar os saberes (Hofstetter e Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009) mobilizados na sala de aula da universidade, durante a interação didático-formativa e também a sua didatização na sala de aula da escola. O conjunto dos saberes constitui dois tipos de repertório: um repertório formativo (Leurquin e Peixoto, 2024) e um repertório didático (Cicurel, 2011); ambos assumem um papel importante no processo de letramento professoral, definindo o perfil do professor em formação.

A formação inicial de professor para o ensino de língua portuguesa apresenta uma mão dupla porque ela acontece na universidade, mas é a escola o espaço de regência do/a estudante-estagiário/a. Cada espaço possui um papel e tem características, funções e objetivos que definem a construção do mundo sociosubjetivo do/a estudante-estagiário/a, que implicam nas representações sobre a docência. Se na universidade, o/a estudante-estagiário/a vivencia (ou deveria vivenciar) a formação teórica e a prática, é na escola que ele realiza o seu estágio de regência. Neste espaço, o/a estudante-estagiário/a encontra-se em uma nova situação; ele é acolhido pelo professor da turma, (o supervisor), aquele que orienta sobre o conteúdo a ministrar, a metodologia, a turma e a escola.

É nessas práticas sociais, em situação de interações didático-formativas e de interações didáticas, que ocorre o processo de letramento do futuro professor, durante todo o curso de Letras/Licenciatura, em se tratando da formação inicial. Nas interações da sala de aula da Educação Básica, o/a estudante-estagiário/a ensina a língua portuguesa e, nas interações na sala de aula da universidade, ele aprende a ensinar a língua portuguesa. Em ambas situações, ele interage através de gêneros de textos do trabalho do professor, de gêneros de textos acadêmico-científicos e de gêneros de texto do cotidiano, literário ou não (Leurquin e Peixoto, 2024). A complexidade do tema em discussão, a formação inicial de professores no contexto da Linguística Apli-

cada, não se limita à questão do duplo espaço de desenvolvimento do estágio de regência, mas essa questão é importante no entendimento das representações sobre o estágio de regência.

Ora, trazer o estágio de regência do Curso de Letras/Licenciatura à tona gera desconforto, porque também implica em falar sobre a sala de aula de formação inicial de professores (Leurquin, 2013); descortinar o nosso próprio agir na universidade; discutir o dueto teoria e prática; pensar o espaço da Linguística Aplicada na formação inicial de professores; refletir sobre o espaço que deve ter o estágio de regência de língua portuguesa na graduação; e estabelecer relações com a escola, o que nem sempre é aceito por alguns de nós.

Neste artigo, apresentamos dados de três pesquisas desenvolvidas sobre o tema formação inicial de professor: uma realizada por nós, com três anos de duração; e duas orientadas por nós, cada uma com quatro anos de duração. Da primeira pesquisa, utilizamos os dados gerais sobre o Curso de Letras/Licenciatura e as expectativas dos/as estudantes-estagiário/as sobre o estágio de regência, o que nos deu condições de entender o contexto do estágio; da segunda pesquisa, utilizamos dados da entrevista de explicitação, para compreendermos as representações e as expectativas dos/as estudantes-estagiários/as com relação ao estágio de regência; e da terceira pesquisa, utilizamos respostas de estudantes-estagiários/a dadas durante uma sessão de autoconfrontação, realizada após o estágio de regência, para termos acesso às dificuldades enfrentadas e às representações após a regência. Esses dados fazem parte do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA); são oriundos de duas teses (Gurgel, 2018; Monte Filha, 2019) e uma pesquisa por nós realizada (Leurquin e Peixoto, 2024).

O texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos *O contexto da pesquisa*; na sequência, a seção *A metodologia de pesquisa e a referência teórica* que permitiu analisar os dados; depois, as análises dos dados em *O que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência* e a seção *As considerações finais*, que é seguida das *Referências bibliográficas*.

1. O CONTEXTO DAS PESQUISAS

As pesquisas em questão estão situadas na área Linguística Aplicada, numa perspectiva que permite ao trabalhador – professor ou estagiário se distanciar do seu agir e refletir sobre ele, em um exercício que envolve a tomada de consciência, através de dispositivos de geração de dados. Neste caso, tanto a autoconfrontação quanto a entrevista de explicitação deram voz ao trabalhador – professor ou estagiário e oportunidades de ele ressignificar o seu agir professoral.

Os dados analisados reúnem documentos oficiais que orientam o ensino, a aprendizagem e a formação de professores (parecer, portaria, lei, Projeto Pedagógico do Curso, entre outros); textos produzidos na interação didática, textos produzidos na interação didático-formativa e textos produzidos nas entrevistas de explicitação e nas autoconfrontações; e relatório de estágio. Da primeira pesquisa, consideramos o primeiro bloco de dados, da segunda, a entrevista de explicitação e da terceira, a autoconfrontação. Os espaços das pesquisas são a sala de aula da escola, onde foi realizado o estágio, e a sala de aula da universidade, onde o/a estudante-estagiário/a é orientado para a regência.

A pesquisa 1, intitulada “O Estágio de regência de língua portuguesa como espaço de formação inicial de professores”, foi por nós desenvolvida no período de 2022 a 2024², em universidades públicas do Norte e Nordeste do Brasil, dentro da disciplina Estágio de regência de

2. Resultados dessa pesquisa estão no relatório final entregue ao CNPq.

3. Em nenhuma das pesquisas referenciadas foram estudadas as representações dos estagiários sobre o estágio de regência. A noção de representações é uma proposta em desenvolvimento por Peixoto e Leurquin. Os dados que utilizamos estão disponíveis no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA).

língua portuguesa. As duas outras pesquisas foram realizadas em uma universidade federal do nordeste, por nós orientadas; a pesquisa 2 aconteceu no período de 2014 a 2018, com o título “A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores” (GURGEL, 2018) e a pesquisa 3 foi desenvolvida no período de 2015 a 2019, intitulada “A (re)significação do agir pelo estagiário durante o estágio em ensino de língua portuguesa do Curso de Letras” (Monte Filha, 2019); ambas em nível de doutorado³. Na seção seguinte, apresentamos os encaminhamentos metodológicos das pesquisas, entrecruzados à referência teórica que sustentou as análises dos dados.

2. A METODOLOGIA DE PESQUISA E A REFERÊNCIA TEÓRICA QUE PERMITIU ANALISAR OS DADOS

As três pesquisas em questão aconteceram na disciplina Estágio de regência. Elas ressaltam o trabalho do estagiário em salas de aula de língua portuguesa, na Educação Básica. Quanto à abordagem, as pesquisas são fundamentalmente de natureza interpretativa e qualitativa, embora em determinados momentos tenha sido preciso recorrer à abordagem quantitativa. São de natureza aplicada, aproximam-se de pesquisas de campo, embora neste artigo estejamos contemplando os dados documentais. (Gil, 2002).

A pesquisa 1 possui três objetivos gerais: (i) identificar e analisar, em cada Projeto Pedagógico do Curso de Letras, nos princípios norteadores para a formação do profissional, elementos que nos permitam entender o perfil do professor; (ii) interpretar os saberes mobilizados pelo professor-formador, nas orientações para o estágio e propor uma tipologia para o repertório didático; e (iii) identificar e analisar, nas interações didáticas do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o repertório didático mobilizado, as intenções e os impedimentos decorrentes das condições de trabalho e de aprendizagem.

Essa pesquisa aconteceu em dezesseis universidades federais, sendo nove da região Nordeste e sete da região Norte. Ela foi desenvolvida em três etapas, uma em cada ano. Na primeira, analisamos documentos (Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Leis, Pareceres, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais), coletados no site das instituições responsáveis (site da universidade pesquisada e site do Ministério de Educação). Na segunda etapa, geramos os dados através de sessão de autoconfrontação realizada, coletamos os dados através da gravação da interação didática, na sala de aula da escola. Na terceira etapa, realizamos a entrevista de explicitação antes e depois do estágio e analisamos o relatório de estágio.

A segunda pesquisa “A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores” (Gurgel, 2018) teve cinco objetivos: (i) Identificar e descrever a dinâmica das figuras de ação (Bulea, 2010) que a estagiária mobiliza para apreender e representar discursivamente o seu agir na atividade de ensino, durante o estágio; (ii) Sistematizar, a partir da análise dos tipos de discurso (Bronckart, 2023) a organização linguística, enunciativa e discursiva das figuras de ação mobilizadas pela estagiária; (iii) Identificar e analisar os constituintes do agir que as figuras de ação mobilizam e ressignificam; (iv) Reconhecer e discutir as contribuições da entrevista de autoconfrontação simples para a formação inicial de professores; e (v) Problematizar os efeitos e as implicações da figuração do agir para o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

A terceira pesquisa “A (re)significação do agir pelo estagiário durante o estágio em ensino de língua portuguesa do Curso de Letras” (Monte Filha, 2019) teve como objetivos: (a) Identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático; (b) interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das

marcas de agentividadee das vozes; (c) refletir sobre os saberes mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e depois do contato em sala de aula. As duas últimas pesquisas foram desenvolvidas em uma universidade federal do Nordeste brasileiro. Ambas seguiram as mesmas etapas e os mesmos encaminhamentos metodológicos, mas com objetivos e instrumento de geração de dados diferentes.

O conjunto de dados das três pesquisas é constituído de textos oriundos do *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho representado* (Machado, 2009). Do *trabalho prescrito*, fazem parte o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e os documentos oficiais que tratam do estágio de regência; do *trabalho realizado*, fazem parte os textos oriundos de autoconfrontação e entrevista de explicitação; e do *trabalho representado*, fazem parte os relatórios de estágio de regência entregues ao final da disciplina Estágio de regência, os textos da interação didática (Cicurel, 2011) na sala de aula da escola e da interação didático-formativa na sala de aula da universidade (Leurquin e Peixoto, 2024).

Para este artigo, utilizamos textos de entrevista de explicitação e de autoconfrontação. A entrevista de explicitação realizada na pesquisa 2 aconteceu em dois grupos: no grupo de estudantes-estagiários/as sem experiência de sala de aula e no grupo de estudantes-estagiários/as com experiência de sala de aula. A autoconfrontação realizada na pesquisa 3 aconteceu após a conclusão do estágio de regência. Enquanto o texto da entrevista de explicitação, realizada antes do estágio de regência, tratou de expectativas dos/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, o texto de autoconfrontação tratou de experiências vividas, a partir do que os/as estudantes-estagiários/as pensam sobre as aulas que eles ministraram. Considerar esses dois pontos de vista pode contribuir para uma leitura mais global da formação inicial de professores.

Para entendermos o que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, consideramos os estudos sobre os saberes mobilizados na sala de aula (Hofstetter e Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009) e estocados no repertório didático (Cicurel, 2011); os elementos que constituem o contexto de produção (Bronckart, 2023); e o repertório formativo mobilizado na interação didático-formativa (Leurquin e Peixoto, 2024) porque todos eles são, diretamente ou não, mobilizados no discurso do/a estudante-estagiário/a.

Para Bronckart (2023, p. 79), o contexto de produção “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado”. Nessa organização, no mundo objetivo, há o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor, em um primeiro plano de análise. No segundo plano, no mundo social, entra em jogo a interação comunicativa. Nesse momento, os papéis assumidos pelos envolvidos e as imagens que eles se dão de si interferem na interação comunicativa. Portanto, o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação são igualmente importantes. Segundo o ISD, o conteúdo temático é entendido como um conjunto de informações traduzidas pelas unidades declarativas de uma língua natural (p. 83). No nosso caso, o conteúdo temático é o próprio estágio de regência, pois é sobre ele que o/a estudante-estagiário/a fala e dele que os documentos vão tratar. Que imagem eles se dão de si e como eles percebem o estágio de regência?

3. O QUE DIZEM OS/AS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

De acordo com a pesquisa 1, a formação inicial de professores de língua portuguesa do Norte e Nordeste do Brasil, conforme mostrou nosso relatório entregue ao Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, possui características específicas. Ela está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9.693/96) que faz a seguinte afirmação:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil,1996).

4. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Visitado em 18 set de 2025.

Mas, é na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024⁴ que temos maiores detalhes e mudanças da formação inicial de professores, conforme podemos constatar no parágrafo 1º:

§ 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

Essa resolução apresenta as mudanças, atualmente em fase de implementação, e dá indicação para que haja uma articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e o Plano Nacional de Educação – PNE, sem perder de vista diretrizes que indicam a necessidade de também estabelecer relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC (de Letras). Esse esforço para o alinhamento das orientações das futuras ações é muito ousado e pode diretamente implicar na redefinição do perfil do professor de língua portuguesa que formamos, uma das preocupações apontadas por nós, desde o relatório parcial da primeira etapa da pesquisa 1, em 2023.

Porém, entre as orientações prescritas em documentos, o agir na sala de aula de estágio e o que os/as estudantes-estagiários/as dizem ter feito durante a sua regência, há um descompasso significativo. Embora a LDB apresente um ponto de convergência, quanto à definição do espaço para a formação inicial de professor, as expectativas dos estudantes-estagiários e a realidade da sala de aula não seguem o mesmo compasso. Ao final da pesquisa, constatamos que as conclusões das análises dos Projetos Políticos do Curso de Letras das universidades pesquisadas mostraram diferenças significativas, quanto à quantidade de disciplinas ofertadas, à carga-horária, à ementa, à data do início do estágio de regência, etc. Fato é que o desdobramento desses descompassos pode ser percebido no discurso dos/as estudantes-estagiários/as no final do curso, quando questionados sobre a sua expectativa com relação ao estágio docente. A construção das expectativas é baseada em representações que eles têm.

No tocante à pesquisa 2, quanto ao que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, observamos que aqueles que já possuem experiências de sala de aula se remetem a experiências vividas como professor, como estudante da educação básica e como estudantes do curso de Letras. Mas, aqueles que não possuem experiências de sala de aula dependem apenas do repertório didático, adquirido enquanto estudante da educação básica, e do repertório formativo, adquirido na formação inicial, enquanto estudante do ensino superior. Essas experiências envolvem um contexto de produção, onde se situam os mundos representados (Bronckart, 2023). Elas são constituídas de *saberes, saberes para ensinar e saberes que orientam o ensino e aprendizagem, prescritos em documentos*. Ao se tornar objeto de ensino de línguas e ou de formação de professores, esses saberes também se tornam conteúdo temático e, no discurso do/a estudante-estagiário/a, são modalizados e adjetivados, a partir das experiências vividas pelo emissor.

Ainda de acordo com a visão da escola genebrina de gêneros, isto é, o ISD, no mundo físico, estão as ações, o espaço e os envolvidos na interação; enquanto que no mundo sociosubjetivo estão as representações sobre o que foi dito, segundo os papéis sociais que os envolvidos assumem e seus posicionamentos. Na discussão sobre as representações, o ISD enfatiza o papel das construções coletivas como processos de cooperação entre os indivíduos. Segundo Bronckart (2023), as construções se estruturam no universo do mundo representado específico, que é o mundo social. Mas, é no processo de regulação das modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio que o mundo social condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo. O autor apresenta os mundos representados como definidores do contexto das atividades humanas. De acordo com o estudioso, os mundos representados são construídos a partir dos signos (organizados em textos e em discursos), dependem do uso e veiculam significados sempre moventes. Assim, “esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente” (Bronckart, 2009, p. 35)⁵.

5. Sobre essa discussão, ver com maior profundidade Gurgel (2029; 2018), na dissertação e tese, defendidas sob a nossa orientação. Neste artigo, partimos de alguns dados para verticalizar a discussão iniciada por ele, na perspectiva das representações sociais.

Na pesquisa 3 (Monte Filha, 2019, p. 108-109), os dados analisados têm origem na interação entre a pesquisadora e o estudante-estagiário, quando ela o/a questiona sobre o estágio de regência. O/A estudante-estagiário/a responde a perguntas que nos permitirão entender as suas representações sobre esse momento na formação inicial. Ao ser questionado (a) sobre as expectativas com relação ao estágio de regência, o/a estudante-estagiário/a sem experiência em sala de aula, antes de sua regência, já aponta em sua fala dificuldades que poderão aparecer na sala de aula, como podemos constatar:

Não tenho muitas expectativas sobre a disciplina de Estágio de Regência, porque considero exíguo o tempo de sala de aula.

Passamos muitos semestres vendo conteúdos muito aprofundados que não servem para o ensino básico ...Tenho a impressão que o Curso de Letras é mais Bacharelado do que Licenciatura.

Espero que a **disciplina** contribua bastante, pois é **uma das poucas que abordam o ensino nas escolas, às problemáticas do dia a dia do professor, técnica de ensino.** (grifos nossos)

Nessa fala, ao ser questionado/a sobre as expectativas com relação à disciplina Estágio de regência de língua portuguesa, observamos que as representações que o/a estudante-estagiário /a tinha do estágio de regência, aliadas a sua experiência no curso de Letras/Licenciatura, não são positivas. Dois fatores são elencados: o pouco tempo para o estágio de regência e a grande quantidade de conteúdos distante da realidade da educação básica. Esses fatores são retomados na sessão de autoconfrontação realizada após o estágio. Também chama a nossa atenção o uso de elementos linguístico-discursivos, algumas vezes relacionados ao substantivo e outras vezes relacionados ao verbo, contribuindo para o posicionamento do/a estudante-estagiário/a, a exemplo de: muitas expectativas/ tempo exíguo/ muitos semestres/ muitos conteúdos aprofundados/ não servem/ contribua bastante.

Ao ser questionado/a sobre o tempo de duração do estágio de regência, o/a estagiário /a respondeu:

o que eu lamento é a **quantidade de aula eu considero insuficiente** para que uma pessoa saia formada e seja professora. (...) é **totalmente insuficiente o que estudamos no curso** porque esta é a única disciplina obrigatória da **linguística** pra você aprender a ensinar a lidar com sala de aula.

constatamos que os **estagiários**, apesar de estarem no fim do curso, **sentem-se inaptos** muitas vezes para a prática docente. **Eles aprenderam saberes teóricos-científicos** e práticos, conforme regulam os documentos sobre a estrutura curricular das Licenciaturas, **todavia há uma grande confusão em como relacioná-los à realidade da educação básica** em todos os seus níveis. (grifos nossos)

Na primeira leitura que fazemos dessa fala, constatamos que o/a estudante-estagiário/a mantém o tom negativo sobre o seu estágio de regência, sobre a sua formação inicial. Na primeira fala, o uso do adjetivo insuficiente duas vezes utilizado, para se remeter à quantidade de aula na educação básica e para se remeter ao conteúdo que está estudando no curso, contribui para a construção negativa das representações que o/a estudante-estagiário/a tem de sua experiência na sala de aula. O/a estudante-estagiário/a demonstra ter consciência de que a sua formação inicial apresenta problemas, que o curso de Letras/Licenciatura pouco estabelece relações com o seu propósito principal, que é ser professor do nível educação básica. Isso também mostra insatisfação com a matriz curricular, quando ele/ela se remete ao fato de apenas ter uma disciplina de regência e ao pouco tempo em sala de aula como fatores que podem explicar a sua possível inabilidade durante o estágio de regência de língua portuguesa.

No segundo excerto, o estudante-estagiário recorre ao seu papel social e inclina-se para se remeter aos/às estudantes que já realizaram o estágio de regência. Ele assume uma terceira pessoa no plural, posicionando-se de forma generalizada o papel social (de estagiários/estagiárias) sobre experiência que ele vivenciará logo mais. A partir desse lugar, ele/ela se remete aos saberes aprendidos durante a formação inicial e critica a inabilidade dos/as estudantes-estagiários/as para relacionar teoria e prática.

Agora, com as lúpas centradas nos saberes mobilizados na formação inicial, convocamos os estudos realizados por Gurgel. O autor da pesquisa 3 traz para a discussão as representações do/a estagiário/a a partir de sua experiência vivida em sala de aula. Destaca o espaço dos saberes e do repertório didático mobilizados pelos/as estudantes-estagiários/as. Depois, apresentamos uma sequência de excertos que retomaremos para subsidiar a nossa discussão aqui proposta. Em linhas gerais, Gurgel faz sobressair a inexperiência e os desdobramentos dela no tocante ao uso do repertório didático do estagiário, como vemos:

Tinha que explicar esses conceitos porque sem esses conceitos não se sabe nem o que é *semântica*:: e:: assim:: eu penso a *sinonímia e antonímia* mas aí a questão do campo semântico de hiponímia e coisa:: eu acho que **não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles**. (Gurgel, 2018, pag. 198)

Trabalhar *polissemia, ambiguidade* explicar primeiro o sentido do que é *significado* que é o diferente do que é mostrado no dicionário né” que um palavra pode que ela pode ter vários sentidos dentro do texto dependendo de quem vai escrever então eu acho assim que:: ficou mais no sentido mecânico no sentido do dicionário do que isso:: do que a própria linguística quer propor é:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

Eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” **eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras** mas só que quando foi na hora de falar sobre o *hipônimo* e o *hiperônimo* eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali como saída de advogado porque quando você não sabe você enrola mas ‘só que a enrolação mesmo assim não:: foi:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

Então assim (...) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso:: deveria ser algo mais:: deveria ser:: algo mais cedo:: acho que no final do curso fica tarde demais:: e:: aquela questão de você:: a:: agora eu vi muita coisa na faculdade estudei:: **muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala:: porque cada sala** tem uma configuração diferente:: cada escola tem uma maneira de funcionar:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

(...) **as disciplinas ligadas ao estágio devem iniciar no meio do curso**, que haja uma maior carga horária é que o curso **tenha um maior foco em formar professores**, pois alegaram que a grande **maioria das disciplinas possui como enfoque principal a pesquisa**. Eles acreditam que é preciso **haver uma maior integração entre os conteúdos científicos e práticos**. (Gurgel, 2018, p. 183)

Ao considerar a sequência dos excertos acima, observamos que o/a estudante-estagiário /a apresenta dificuldades na sala de aula, primeiramente, fundamentado/a nos *saberes a ensinar*. Esses saberes dizem respeito aos conhecimentos teóricos e normativos, prefigurados em textos em formas diversas de gêneros de texto, com conceitos, concepções, leis, orientações. Ao mesmo tempo, essa constatação remete-nos a uma das grandes críticas feitas ao Curso de licenciatura em Letras: a quantidade de disciplinas teóricas inibe o alcance do principal objetivo

desse curso, que é formar professores para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Inicialmente, o/a estudante-estagiário/a tenta explicar o que não conseguiu fazer e depois assume que se perdeu no planejamento feito. Por fim, toma consciência de que não conseguiu o objetivo da aula dela, e a isso delega o excesso de disciplinas teóricas e poucas disciplinas práticas.

Em nenhum momento, o/a estagiário/a traz para a sua fala algum movimento didático que tentou fazer. Este movimento lhe permitiria mobilizar os *saberes para ensinar*, dito de outra forma, os conhecimentos que lhe permitira didatizar os conhecimentos teóricos e legais sobre o ensino da língua portuguesa. Para isso, ele precisaria de dispositivos didáticos, a depender de seus objetivos para a sala de aula. Portanto, o/a estudante-estagiário/a verbaliza que tomou consciência de seus limites e os verbaliza dizendo: **Eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras /eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali).**

Se nos dois primeiros excertos, o/a estudante-estagiário/a trata do conteúdo, no terceiro ele/ela assume os limites e mostra a dificuldade enfrentada com relação à didatização dos conhecimentos. Na sequência, passa a se posicionar quanto ao melhor momento, segundo ele/ela, para introduzir o estágio de regência, como alternativa para superar a dificuldade exposta (Então assim (...) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso). Para sustentar o seu posicionamento, recorre ao fato de que há um descompasso entre teoria e prática (eu vi muita coisa na faculdade **estudei:: muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala**) e defende o estágio de regência no meio do curso (as disciplinas ligadas ao estágio **devem iniciar no meio do curso**, que haja uma maior carga horária e que o curso tenha um maior foco em formar professores).

Neste momento, retomamos o contexto do estágio, foco da pesquisa 1, para nos remeter às condições de trabalho do professor, antes de apresentarmos as considerações finais. Trazemos agora elementos do contexto de produção do estágio, como aspecto fundamental para contribuir com a construção das representações do estágio de regência de língua portuguesa: os mundos representados envolvidos nesse momento de formação inicial: o espaço da escola. Ao falar sobre a escola, o / a estudante estagiário/a diz:

*olha// nessa escola eu acho que tá MUITO precária a situação porque /// NEM a por:ta tem trinco teve uma aula // que eu fui e um aluno fechou por fora porque não tem né↯ // aí foi mui::to complicado isso/// aí teve outra aula que // uma pessoa teve que com#-consertar o ventilador e o de trás não tava funcionando / aí foi muito complicado **bem / hoje eu penso que // já que a porta tava assim e o aluno fez isso/ clar::o que chamou a atenção dos outros alunos e dá minha também // porque eu tive que parar entende ↯ // ir lá resolver o problema isso perde tempo né↯ e a atenção dele até atrapa# atrapalha um pouqui::nho** (Gurgel, 2018, pag. 228. grifos nossos)*

Na perspectiva do mundo sociosubjetivo, a escola tem um papel de destaque na sociedade. Ela é responsável pela formação do cidadão. A forma que o estudante-estagiário descreve a escola, elencando as condições de trabalho do professor, também anuncia as representações que tem dela.

A forma que vemos a escola e como nos vemos na escola faz parte da experiência vivida para além do momento do estágio de regência; e as experiências vividas contribuem para a construção das representações, negativa ou positivas, do estágio de regência. É sobre isso que passamos a tratar nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as representações que os/as estudantes-estagiários/as fazem do estágio de regência e de sua formação inicial, implica em também pensar sobre o contexto de produção envolvido, sobre as experiências vividas e sobre como ela são ressignificadas. No mundo físico, os envolvidos na interação, o espaço, o emissor, o receptor, o conteúdo temático e o tempo constituem um contexto de produção, numa primeira análise. Mas, numa segunda análise, esse conteúdo temático é ressignificado pelo mundo sociosubjetivo, que envolve os papéis sociais assumidos na interação. Então, as experiências vividas pelos envolvidos, seus motivos e suas intenções, tudo entra em jogo porque define posicionamentos. Daí podemos pensar sobre como o/a estudante-estagiário/a se representa e como ele representa o outro na ação de linguagem ao falar sobre a sua experiência vivida.

O estágio de regência é muito importante para a formação inicial do estudante do Curso de Letras. É na sala de aula da Educação Básica que o estudante vivencia sua experiência maior como docente. Por essa razão o Curso de Letras/Licenciatura precisa estar articulado com as reais necessidades do estudante-estagiário. Por isso, o modelo de formação de professores desenhado em documentos oficiais, em resultados de pesquisas e em experiências diversas devem ser considerados. Como uma proposta de reflexão, sugerimos:

1. Entender o curso de Letras/Licenciatura como um espaço de formação inicial de professor de língua portuguesa não apenas como espaço de formação de pesquisador;
2. Compreender a importância da relação teoria e prática na formação de professores:

3. Investir em uma política de formação inicial de maneira que as universidade possam estabelecer relações mais próximas com a escola; e

4. Trazer para a sala de aula do curso de Letras as questões da Linguística Aplicada e não delegar esse papel a outro curso.

A partir dessas falas, percebemos dois grandes fatos carentes de reflexão: o Curso de Letras/Licenciatura está distante de seu objetivo maior que é formar professor para a sala de aula da educação básica; ele prioriza os saberes a ensinar, quando focaliza as disciplinas teóricas. Mas, na sala de aula, ao mobilizar esses saberes, o estagiário também não consegue avançar em suas reflexões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Portaria Nº 399, de 12 de junho de 2025*. Recuperado em 19 set. 2025, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Ministério da Educação/SEF.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

BRONCKART, J-P. (2023). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro). Parole et vie.

BRONCKART, J-P. (2009). Ensinar: um “metier” que, enfim, sai da sombra. In: Lilia Santos Abreu-Tardelli & Vera Lúcia Lipês Critovão (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Mercado de Letras.

BULEA, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Mercado de Letras.

CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.

GURGEL, M. C. (2013). *Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].

HOFSTETTER, R & SCHNEUWLY, B. (2009). Savoir en (trans)formation. Au Coeur professeurs de l'enseignement et de la formation In: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly. *Savoirsen (trans) formation: au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation*. De BoeckUniversité, pp. 6-22.

LEURQUIN, E. V. L. F. & PEIXOTO, C. M. M. (2024). Sequência de Atividades Formativas como um Dispositivo para a Formação Inicial Docente. *Raído*, 18(46), 104-120. <http://doi.org/10.30612/raido.v18i46.17986>

LEURQUIN, E. V. L. F. (2013). O que dizem os professores sobre seu agir professoral?. In: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. (org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Pontes Editores. pp. 299-332.

MACHADO, A. R. (2009). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Ana Maria de Matos Guimarães; Anna Rachel Machado & Antónia Coutinho. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado das Letras. pp. 77-97.

MONTE FILHA, M. V. (2019). A (re)significação do agir do estagiário de Língua Portuguesa. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará].

VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Chemin éminent réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.