

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA MATERNA EM FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA

*REFLECTIONS OF A MOTHER TONGUE TEACHER IN INITIAL TRAINING:
CONTRIBUTIONS FROM APPLIED LINGUISTICS*

Kailany Assunção Ferreira 1
Rubra Pereira de Araujo 2

Resumo: A formação inicial de professores de língua materna representa um desafio significativo no cenário educacional contemporâneo, exigindo a articulação constante entre saberes teóricos e vivências práticas no uso efetivo de linguagens, códigos e suas tecnologias. Nesse contexto, as experiências de estágio supervisionado assumem um papel essencial na constituição da identidade docente e no desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação em sala de aula. Diante dessa relevância, este artigo tem o objetivo de identificar e analisar as competências docentes essenciais ao ensino de língua materna, com base nos pressupostos da Linguística Aplicada e nas experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Adotando uma abordagem qualitativa de cunho documental, a pesquisa fundamenta-se na análise de relatórios reflexivos de estágio, em diálogo com autores como Kleiman, Moita Lopes, Geraldi, Mizukami, Tardif, Pimenta e Libâneo. A investigação estruturou-se em torno de seis categorias analíticas: planejamento pedagógico, domínio linguístico-discursivo, mediação pedagógica, relação teoria-prática, competência reflexiva e diversidade e cidadania. O estudo evidencia que a mobilização dessas competências, orientada pela perspectiva do letramento como prática social, permite superar o ensino fragmentado e prescritivo, promovendo uma educação linguística voltada para a emancipação e a cidadania. Conclui-se que a formação inicial deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, no qual a Linguística Aplicada oferece subsídios teóricos e metodológicos indispensáveis para a resignificação da prática docente e para o enfrentamento das lacunas formativas inerentes à transição entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Competências Docentes. Linguística Aplicada. Ensino de Língua Materna.

Abstract: The initial training of mother tongue teachers represents a significant challenge in the contemporary educational scenario, requiring constant articulation between theoretical knowledge and practical experiences. In this context, supervised internship experiences play an essential role in the constitution of teaching identity and in the development of fundamental competencies for classroom performance. Given this relevance, this article aims to identify and analyze the essential teaching competencies for mother tongue teaching, based on the assumptions of Applied Linguistics and the experiences lived in the supervised internship. Adopting a qualitative documentary approach, the research is based on the analysis of reflective internship reports, in dialogue with authors such as Kleiman, Moita Lopes, Geraldi, Mizukami, Tardif, Pimenta, and Libâneo. The investigation was structured around six analytical categories: pedagogical planning, linguistic-discursive domain, pedagogical mediation, theory-practice relationship, reflective competence, and diversity and citizenship. The study shows that the mobilization of these competencies, guided by the perspective of literacy as a social practice, allows overcoming fragmented and prescriptive teaching, promoting linguistic education aimed at emancipation and citizenship. It is concluded that initial training must be understood as a continuous and reflective process, in which Applied Linguistics offers indispensable theoretical and methodological subsidies for the resignification of teaching practice and for addressing the formative gaps inherent in the transition between university and school.

Keywords: Initial Training. Supervised Internship. Teaching Competencies. Applied Linguistics. Mother Tongue Teaching.

1- Acadêmica do curso de Letras Português, UFT. E-mail: assuncao.kailany@mail.uft.edu.br

2- Professora no Curso de Letras, UFT, campus de Porto Nacional. Pós-doutoramento em Narrativa Brasileira Contemporânea (UFG). Doutora e Mestre em Letras (Ensino de Língua e Literatura) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: rubraaraujo@mail.uft.edu.br

Introdução

A motivação para a realização deste estudo surge da necessidade premente de compreender os processos que permeiam a formação inicial de professores de língua materna, especialmente no que tange à mobilização de saberes e ao desenvolvimento de competências essenciais para a atuação no complexo cenário da educação básica. A transição do ambiente acadêmico para a realidade da sala de aula, vivenciada de forma contundente durante o estágio supervisionado, revela tensões, desafios e descobertas que moldam a identidade do futuro educador. Nesse contexto, é imperativo reconhecer que o ensino de língua portuguesa transcende a mera transmissão de regras gramaticais descontextualizadas, exigindo do docente uma postura crítica, reflexiva e fundamentada em concepções de linguagem que privilegiem a interação e a prática social.

Na contemporaneidade, a educação linguística desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, sobretudo quando compreendida à luz da linguagem como prática social (Kleiman, 1995; Moita Lopes, 2006). No entanto, o sucesso desse processo educativo não depende exclusivamente da qualidade dos currículos ou dos materiais didáticos, mas está intrinsecamente ligado aos conhecimentos, às concepções e às práticas pedagógicas dos professores responsáveis por mediar essas aprendizagens. O desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e análise linguística dos estudantes encontra-se diretamente relacionado às competências docentes necessárias para promover um ensino significativo, que reconheça a diversidade cultural e as demandas de letramento na contemporaneidade.

Nas últimas décadas, as investigações sobre a formação de professores e os saberes docentes vêm ganhando destaque, impulsionadas pela necessidade de repensar a profissionalização e a epistemologia da prática no campo educacional (Araujo, 2015; Tardif, 2002). Esse movimento reflete a crescente preocupação com a qualidade da educação e com a preparação de educadores capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. De acordo com Pimenta (1999) e Tardif (2002), os saberes docentes são construídos e reconstruídos ao longo de toda a trajetória profissional, sendo o estágio supervisionado um momento crucial para a integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes experienciais. Assim, o conhecimento do professor de língua materna envolve tanto o domínio linguístico-discursivo quanto a capacidade de orquestrar estratégias pedagógicas apropriadas para a mediação do conhecimento.

Contudo, estudos recentes e relatos de experiências formativas apontam desafios específicos enfrentados pelos professores em formação inicial, entre eles a dificuldade em articular a teoria linguística com a prática de sala de aula e a carência de estratégias para lidar com a heterogeneidade dos alunos (Monteiro; Thereza Júnior, 2016). Esses desafios indicam a necessidade de revisitar os processos formativos, buscando na Linguística Aplicada os aportes teóricos e metodológicos capazes de orientar uma *práxis* mais reflexiva e socialmente engajada. A Linguística Aplicada, ao debruçar-se sobre problemas reais de uso da linguagem, oferece ferramentas valiosas para a compreensão e a transformação do ensino de língua materna (Moita Lopes, 2006).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral identificar e analisar as competências docentes essenciais ao ensino de língua materna, com base nos pressupostos da Linguística Aplicada e nas experiências vivenciadas no estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. Para alcançar esse propósito, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: mapear, na literatura da área, as competências fundamentais ao professor de língua portuguesa; analisar, em relatórios reflexivos de estágio, a presença, a ausência e a mobilização dessas competências; e refletir sobre as lacunas formativas evidenciadas na relação entre teoria e prática. A investigação proposta permitirá compreender como os futuros professores constroem sua profissionalidade e de que maneira as experiências de estágio contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando à formação de leitores e produtores de textos críticos e autônomos.

Fundamentos Teóricos

No que se refere à aprendizagem da língua materna, apesar dos inúmeros avanços na compreensão de como as habilidades linguísticas podem ser desenvolvidas e potencializadas no ambiente educacional, persiste uma dificuldade significativa: a apresentação dos conteúdos de forma que realmente façam sentido para os alunos e a superação das dificuldades enfrentadas por eles em relação à leitura e à escrita. Essa questão é particularmente relevante quando se considera o ensino de língua portuguesa na educação básica, que demanda uma combinação complexa de conhecimentos linguísticos específicos, pedagógicos e didáticos. Esses conhecimentos incluem não apenas um entendimento profundo dos conceitos gramaticais e discursivos, mas também a aplicação de estratégias pedagógicas apropriadas para trabalhar esses conceitos de maneira adequada em sala de aula, promovendo o letramento e a cidadania.

Esses saberes docentes são essenciais para o desenvolvimento e a compreensão dos conteúdos linguísticos, especialmente quando se considera a complexidade do ensino de língua materna no contexto contemporâneo (Araujo, 2015). A formação do professor de língua materna, portanto, não pode prescindir de uma base teórica sólida que oriente sua prática e lhe permita refletir criticamente sobre as escolhas metodológicas que realiza cotidianamente.

Linguística Aplicada e formação docente

A Linguística Aplicada (LA) consolidou-se como um campo de investigação voltado para a compreensão e a resolução de problemas sociais e educacionais em que a linguagem desempenha um papel central. Diferentemente das abordagens linguísticas puramente teóricas ou estruturais, a LA assume um compromisso ético e político com as práticas sociais, buscando intervir nas realidades em que se insere. Moita Lopes (2006) destaca que a Linguística Aplicada deve ser compreendida como uma área indisciplinar, que dialoga com diversas outras ciências para dar conta da complexidade dos fenômenos linguísticos no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a contribuição da LA para a formação docente é inestimável. Ao deslocar o foco da língua como sistema abstrato para a linguagem como prática social, a LA oferece aos professores em formação inicial ferramentas conceituais para analisar criticamente os discursos que circulam na sociedade e na escola. A formação do professor de língua materna, sob essa ótica, deixa de ser um treinamento técnico para a transmissão de regras normativas e passa a ser um processo de constituição de um intelectual transformador, capaz de compreender as relações de poder subjacentes aos usos da linguagem.

A LA propõe que o ensino de língua esteja ancorado em situações reais de comunicação, valorizando a diversidade linguística e cultural dos estudantes. Essa perspectiva exige do futuro professor uma postura investigativa, na qual a sala de aula se torna um espaço de pesquisa e reflexão contínua. Ao adotar os pressupostos da LA, a formação docente aproxima-se das demandas reais da educação básica, preparando o professor para lidar com a heterogeneidade e para promover um ensino que faça sentido na vida dos alunos.

Competências docentes no ensino de língua portuguesa

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino de língua portuguesa a partir de eixos estruturantes leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística os quais demandam do professor competências específicas para a mediação das práticas de linguagem em diferentes contextos sociais.

A atuação do professor de língua portuguesa requer a mobilização de um conjunto diversificado de competências que extrapolam o mero domínio do conteúdo disciplinar. Tardif (2002) argumenta que a relação dos docentes com os saberes vai além da simples transmissão de conhecimentos, sugerindo que a prática docente integra diversos saberes e mantém diferentes relações com eles. O autor define o saber docente como um amálgama de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Nessa visão, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e

heterogêneos, personalizados e situados, refletindo a experiência humana. Para o ensino de língua materna, essas competências desdobram-se em dimensões específicas. O domínio linguístico-discursivo, por exemplo, é fundamental, mas insuficiente se não estiver articulado à mediação pedagógica e à capacidade de planejamento. O professor precisa saber como mediar didaticamente os conceitos linguísticos, tornando-os acessíveis e relevantes para os estudantes.

Além disso, Pimenta (1999) destaca a importância dos saberes da docência, que englobam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A autora enfatiza que a identidade profissional do professor é construída na articulação desses saberes, sendo a reflexão sobre a prática um elemento central nesse processo. No contexto do ensino de língua, a competência reflexiva permite ao docente avaliar constantemente suas estratégias, identificar as dificuldades dos alunos e reorientar sua ação pedagógica, garantindo que o ensino promova efetivamente o letramento e a inclusão social.

Ensino de língua e análise linguística

A concepção de ensino de língua materna sofreu profundas transformações nas últimas décadas, impulsionadas, em grande parte, pelas contribuições da Linguística Aplicada e dos estudos sobre letramento. Geraldi (1984) foi pioneiro ao propor a centralidade do texto na sala de aula, defendendo que o ensino de língua deve organizar-se em torno de três eixos fundamentais: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Essa perspectiva rompe com a tradição gramaticeira, que priorizava o ensino descontextualizado de regras e nomenclaturas, e instaura uma abordagem focada no uso e na interação.

A análise linguística, nesse contexto, não se confunde com o ensino tradicional de gramática. Trata-se de uma reflexão sobre os recursos expressivos da língua, realizada a partir dos textos lidos e produzidos pelos alunos. O objetivo é levar o estudante a compreender como a língua funciona em diferentes situações comunicativas, reconhecendo os efeitos de sentido gerados pelas escolhas lexicais, sintáticas e discursivas. Essa abordagem exige do professor uma sólida formação teórica e a capacidade de mediar a reflexão linguística de forma contextualizada.

Kleiman (1995) amplia essa discussão ao introduzir o conceito de letramento como prática social. Para a autora, o ensino de língua deve ir além da alfabetização estrita, englobando o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o indivíduo participe ativamente das práticas sociais que envolvem a escrita. Os projetos de letramento, propostos por Oliveira, Tinoco e Santos (2014), materializam essa concepção, oferecendo uma alternativa pedagógica que integra o ensino de língua às demandas reais da comunidade, promovendo a agência social e a emancipação dos estudantes.

Formação inicial e estágio supervisionado

O estágio supervisionado constitui um momento ímpar na formação inicial de professores, caracterizando-se como o espaço privilegiado para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar. Libâneo (2013) ressalta que a prática pedagógica só se torna significativa quando analisada à luz de seus fundamentos teóricos, sociais e culturais. O estágio, portanto, não deve ser concebido como uma mera aplicação de teorias ou como um período de observação passiva, mas como um campo de investigação e de construção da identidade profissional.

Durante o estágio, o futuro professor depara-se com a complexidade da sala de aula, enfrentando desafios que exigem a mobilização rápida e integrada de seus saberes. É nesse contexto que as lacunas formativas frequentemente se revelam, evidenciando a distância entre o que é ensinado na universidade e o que é exigido na prática docente cotidiana. Mizukami e Andrade (2024) apontam que a docência é um processo de longa duração, e o estágio representa o início dessa trajetória de desenvolvimento profissional contínuo.

A relação entre a universidade e a escola, mediada pelo estágio, é fundamental para a constituição de uma *práxis* reflexiva. O professor em formação inicial precisa ser orientado a observar criticamente o ambiente escolar, a planejar intervenções adequadas e a refletir

sobre os resultados de suas ações. Essa dinâmica investigativa, apoiada pelos professores supervisores e orientadores, permite que o estagiário construa seus próprios saberes experienciais, fundamentais para a sua futura atuação autônoma e significativa.

Construção das competências docentes

Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos ao longo da experiência, sendo continuamente ressignificados na prática. Nesse mesmo sentido, Pimenta (1999) destaca que a identidade docente se constrói na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. A integração dos saberes teóricos, práticos e experienciais não ocorre de forma automática, mas exige um esforço deliberado de reflexão e de ressignificação da prática. As narrativas e memórias formativas desempenham um papel crucial nesse processo, permitindo ao professor em formação revisitar sua trajetória, identificar suas crenças e valores, e compreender como esses elementos influenciam sua atuação pedagógica.

A competência reflexiva, nesse sentido, atua como o motor do desenvolvimento profissional. Ao analisar criticamente suas próprias aulas, o professor em formação inicial torna-se capaz de identificar o que funcionou, o que precisa ser aprimorado e quais conhecimentos teóricos precisam ser aprofundados. Essa postura investigativa, alinhada aos princípios da Linguística Aplicada, transforma a sala de aula em um laboratório de aprendizagem contínua, onde a teoria e a prática se alimentam mutuamente.

Portanto, a construção das competências docentes no ensino de língua materna requer uma formação que valorize a indissociabilidade entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser. O professor precisa dominar os conteúdos linguísticos, dominar as estratégias didáticas para ensiná-los e, sobretudo, assumir um compromisso ético com a formação de cidadãos críticos e participativos. A integração dessas dimensões, mediada pela reflexão constante, é o que garante a qualidade e a relevância social do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, focada na exploração e interpretação das competências docentes mobilizadas durante a formação inicial, por meio da análise documental de relatórios de estágio supervisionado. Esse enfoque é adequado para investigar aspectos complexos e subjetivos relacionados aos saberes e às práticas pedagógicas, permitindo uma compreensão mais completa e contextualizada do tema (Lüdke; André, 2018).

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de apreender os significados que os futuros professores atribuem às suas experiências, permitindo a análise de fenômenos complexos e subjetivos no contexto educacional (Gil, 2008). Os materiais analisados foram selecionados a partir de critérios de pertinência temática e consistência acadêmica, privilegiando produções reconhecidas no campo e fundamentadas em referenciais teóricos consolidados. Ainda que parte dessas obras tenha sido publicada em períodos anteriores, sua contribuição permanece significativa para a compreensão dos saberes docentes no contexto educacional contemporâneo.

A pesquisa documental, conforme apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), constitui um procedimento metodológico valioso para a investigação educacional, pois permite o acesso a registros autênticos das práticas e reflexões dos sujeitos envolvidos. Neste estudo, o *corpus* de análise é composto por dois relatórios reflexivos de estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, produzidos por discentes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Porto Nacional, no ano de 2025. Os documentos foram selecionados por representarem narrativas detalhadas sobre o planejamento, a execução e a avaliação de intervenções pedagógicas em escolas públicas, abrangendo tanto o ensino médio quanto o ensino fundamental em contextos urbanos e rurais.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a

discursos diversos, visando à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. O processo analítico seguiu três etapas fundamentais: a pré-análise, que envolveu a leitura flutuante dos relatórios para apropriação do material; a exploração do material, na qual os dados foram codificados e categorizados; e o tratamento dos resultados, que culminou na interpretação crítica das informações à luz do referencial teórico adotado.

Para estruturar a discussão, foram estabelecidas seis categorias analíticas obrigatórias, definidas a priori com base na literatura sobre formação docente e Linguística Aplicada: 1) Planejamento pedagógico; 2) Domínio linguístico-discursivo; 3) Mediação pedagógica; 4) Relação teoria-prática; 5) Competência reflexiva; e 6) Diversidade e cidadania. A análise buscou identificar, nos relatos dos estagiários, evidências da mobilização dessas competências, bem como as lacunas formativas percebidas durante a regência.

É importante ressaltar que a interpretação dos dados, ancorada nos pressupostos de Minayo (2015) e Cellard (2012), não se limitou à descrição dos eventos narrados, mas buscou desvelar as concepções de linguagem e de ensino subjacentes às práticas relatadas. A triangulação entre os dados empíricos (relatórios) e o referencial teórico (autores da Linguística Aplicada e da Didática) garantiu o rigor metodológico necessário para a construção de uma argumentação consistente sobre os desafios e as potencialidades da formação inicial de professores de língua materna.

Dados e Discussão das Competências Docentes

Os conhecimentos necessários para ensinar língua materna envolvem uma integração profunda entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e didáticos. O termo “saber docente” começou a se destacar na literatura educacional brasileira a partir dos anos 1990, referindo-se aos conhecimentos específicos e habilidades que os professores desenvolvem ao longo de sua formação e prática profissional. Desde então, diversos estudos e pesquisas têm investigado a relevância desses saberes na formação e atuação dos professores, enfatizando a importância de valorizar esses conhecimentos (Costa; Pereira, 2024; Tardif, 2002; Pimenta, 1999).

Nesta seção, exploramos como esses saberes são compreendidos e aplicados na prática docente, considerando as classificações propostas por diversos autores e as evidências extraídas dos relatórios de estágio supervisionado. Apresentamos, a seguir, as diferentes categorias de competências docentes com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada das habilidades essenciais para o ensino de língua materna e de como essas competências se inter-relacionam para aprimorar a prática pedagógica. Em particular, a mobilização dos saberes da docência constitui um elemento central na construção da identidade profissional dos educadores em formação inicial.

Planejamento pedagógico

O planejamento pedagógico é a espinha dorsal da ação docente, exigindo do professor a capacidade de prever, organizar e estruturar situações de aprendizagem que atendam aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos. Libâneo (2013) destaca que o planejamento não é um ato mecânico, mas um processo de reflexão e tomada de decisão que envolve a seleção de conteúdos, metodologias e formas de avaliação adequadas ao contexto escolar. No ensino de língua materna, essa competência é crucial para garantir que as atividades propostas não se restrinjam a exercícios gramaticais descontextualizados, mas promovam o letramento e a interação social.

A análise dos relatórios de estágio revela que os professores em formação inicial mobilizam essa competência ao estruturarem suas intervenções pedagógicas. No Relatório III, por exemplo, o estagiário relata a concepção de um projeto de letramento intitulado “Desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação por meio de textos do Aprova Brasil 2025”, estruturado em três módulos: leitura, produção e divulgação. Essa organização demonstra uma intencionalidade pedagógica clara, alinhada aos pressupostos de Oliveira,

Tinoco e Santos (2014), que concebem o projeto de letramento como uma prática situada e socialmente orientada. O estagiário evidencia a capacidade de articular as habilidades previstas no Documento Curricular do Tocantins (DCT) com as demandas reais da turma do 1º ano do Ensino Médio.

No entanto, o planejamento também expõe lacunas formativas. No Relatório II, a estagiária reflete sobre a inadequação de materiais didáticos que apresentam “excesso permanente de metalinguagem” para crianças, baseando-se nos estudos de Silva, Andrade e Batista-Santos (2021). Essa constatação crítica indica que o planejamento exige não apenas a seleção de recursos, mas a avaliação de sua pertinência cognitiva e linguística. A dificuldade em adaptar materiais padronizados para contextos específicos, como as salas multisseriadas da zona rural mencionadas no relatório, aponta para a necessidade de fortalecer, na formação inicial, estratégias de transposição didática que considerem a heterogeneidade dos alunos.

Domínio linguístico-discursivo

O domínio linguístico-discursivo refere-se ao conhecimento profundo que o professor deve ter sobre o funcionamento da língua, suas variações, gêneros textuais e estratégias discursivas. Para Geraldi (1984), o ensino de língua materna deve centrar-se no texto, exigindo do docente a capacidade de mediar a leitura e a produção textual de forma crítica e reflexiva. Esse domínio não se limita ao conhecimento da gramática normativa, mas abrange a compreensão da linguagem como enunciação e interação social, conforme postulado pela Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006).

Os dados empíricos demonstram que os estagiários buscam aplicar essa concepção em suas práticas. No Relatório III, o licenciando relata que, durante o projeto de letramento, “os discentes passaram a interpretar os textos com maior criticidade, reconhecer estratégias discursivas e compreender os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos”. Essa evidência sugere que o professor em formação conseguiu mobilizar seu conhecimento linguístico para orientar os alunos na análise dos textos, ultrapassando a mera decodificação de informações explícitas. A ênfase na coerência, intencionalidade e construção de sentidos revela um alinhamento com a perspectiva de letramento defendida por Kleiman (1995).

Por outro lado, a análise dos relatórios também indica que o domínio linguístico-discursivo é frequentemente desafiado pela realidade da sala de aula. A necessidade de trabalhar com alunos que apresentam defasagens significativas na leitura e na escrita exige do estagiário uma flexibilidade conceitual e metodológica que nem sempre é plenamente desenvolvida na universidade. A constatação, no Relatório II, de que a leitura “não deve ser tratada como um processo passivo, mas como uma atividade ativa e dinâmica”, evidencia um esforço de ressignificação teórica diante das dificuldades encontradas na prática.

Mediação pedagógica

A mediação pedagógica é a competência que permite ao professor atuar como facilitador e orientador do processo de aprendizagem, criando um ambiente favorável ao diálogo, à argumentação e à construção conjunta do conhecimento. Mizukami e Andrade (2024) ressaltam que a docência contemporânea exige um novo olhar para a didática, no qual o professor deixa de ser o transmissor exclusivo de informações para assumir o papel de mediador cultural. No ensino de língua, essa mediação é essencial para que os alunos se reconheçam como sujeitos produtores de sentido.

As narrativas dos estagiários ilustram vividamente a importância dessa competência. No Relatório III, o autor descreve que as discussões em sala de aula “ocorreram de maneira dialógica e reflexiva, promovendo um ambiente favorável à argumentação, à escuta ativa e à troca de experiências”. O estagiário reconhece que “o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador que influencia diretamente na forma como os alunos se relaciona com o saber”. Essa percepção evidencia uma ruptura com modelos tradicionais de ensino e a adoção de uma postura mais humanizada e empática.

No Relatório II, a mediação pedagógica ganha contornos ainda mais amplos durante a realização de uma oficina sobre bullying para professores. A estagiária relata a importância de uma “atuação empática para acolher e ouvir os estudantes afetados”, destacando que o papel do educador transcende a dimensão técnica e adentra a esfera afetiva e social. Essa experiência demonstra que a mediação pedagógica envolve também a capacidade de lidar com conflitos, promover a inclusão e garantir um ambiente escolar seguro, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Relação teoria-prática

A articulação entre teoria e prática é um dos maiores desafios da formação inicial docente. Pimenta (1999) e Tardif (2002) enfatizam que os saberes da docência são construídos na confluência entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. O estágio supervisionado é o *locus* privilegiado para essa integração, permitindo que o futuro professor teste, valide e ressignifique as teorias estudadas na universidade à luz da realidade concreta da sala de aula.

Os relatórios analisados evidenciam um esforço consciente dos estagiários para estabelecer essa relação. No Relatório III, o licenciando afirma explicitamente que “as leituras e análises realizadas ao longo das aulas articularam-se de forma significativa às discussões teóricas fundamentadas em autores como Marcuschi (2008), Cereja (2011), Lopes-Rossi (2017) e Magda Soares (2018)”. Essa ancoragem teórica permitiu ao estagiário compreender que as dificuldades dos alunos não eram apenas técnicas, mas relacionadas a contextos mais amplos de letramento. A teoria, nesse caso, funcionou como uma lente interpretativa para a prática.

No Relatório II, a estagiária recorre a Pimenta e Lima (2012) e Libâneo (2013) para justificar a importância do estágio como “momento de formação investigativa”. A aplicação de estratégias de leitura baseadas em Giroto e Souza (2010) demonstra a tentativa de transpor conceitos acadêmicos para a intervenção pedagógica. Contudo, as narrativas também revelam que essa integração não é isenta de tensões. A constatação de que a prática exige adaptações constantes e que as teorias nem sempre oferecem respostas prontas para os dilemas da sala de aula aponta para uma lacuna formativa: a necessidade de fortalecer, nos cursos de licenciatura, metodologias que simulem e problematizem situações reais de ensino antes do ingresso no estágio.

Competência reflexiva

A competência reflexiva é o motor do desenvolvimento profissional docente, permitindo ao professor analisar criticamente sua própria atuação, identificar falhas e buscar o aprimoramento contínuo. Monteiro e Thereza Júnior (2016) destacam que a reflexão sobre o cenário da sala de aula e sobre o processo de ensino é fundamental para a construção da identidade do professor em formação. Essa competência está intrinsecamente ligada à perspectiva investigativa da Linguística Aplicada, que concebe o professor como um pesquisador de sua própria prática.

As evidências documentais revelam um alto grau de reflexividade por parte dos estagiários. No Relatório III, o autor dedica uma seção inteira à “Reflexão Crítica”, na qual analisa as transformações em sua compreensão sobre a docência: “A experiência vivenciada em sala de aula permitiu-me perceber que ensinar língua vai muito além da transmissão de regras gramaticais ou da cobrança mecanizada de conteúdos”. O estagiário reconhece a importância de não assumir uma “prática pedagógica tecnicista”, evidenciando um amadurecimento profissional impulsionado pela reflexão sobre a ação.

De forma semelhante, no Relatório II, a estagiária demonstra competência reflexiva ao analisar criticamente os materiais didáticos e ao propor abordagens interdisciplinares, como o uso da música no ensino fundamental (Botelho, 2008). A capacidade de questionar o status quo, de identificar a inadequação de certas práticas e de propor alternativas fundamentadas teoricamente é um indicativo claro de que o estágio cumpriu seu papel formativo. A reflexão,

nesses casos, não se limitou à constatação de problemas, mas gerou novos conhecimentos pedagógicos, confirmando a premissa de Tardif (2002) de que os saberes experienciais são “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática.

Diversidade e cidadania

A educação linguística contemporânea tem o compromisso ético e político de promover a inclusão social, o respeito à diversidade e a formação para a cidadania. Kleiman (1995) argumenta que o letramento deve ser compreendido como uma prática social que capacita o indivíduo a intervir criticamente na realidade. O professor de língua materna, portanto, deve mobilizar competências que valorizem as identidades culturais dos alunos e que utilizem a linguagem como instrumento de emancipação.

Os relatórios de estágio demonstram um forte alinhamento com essa perspectiva. No Relatório III, o projeto de letramento culminou na produção de textos sobre “Como a leitura mudou a sua vida”, permitindo aos alunos expressarem suas percepções sobre o papel social da leitura. O depoimento de um estudante, transcrito no relatório (“A leitura influenciou na minha escrita, no jeito que eu falo... Outras pessoas que não sabem ler [...] são mais fáceis de serem manipuladas”), evidencia que a intervenção pedagógica alcançou seu objetivo de promover a consciência cidadã. O estagiário conclui que “a linguagem ocupa um papel fundamental na formação identitária dos alunos”, reafirmando o compromisso da escola com a formação de sujeitos críticos.

No Relatório II, a dimensão da diversidade e cidadania é abordada no contexto da Educação do Campo. A estagiária descreve a proposta pedagógica da escola rural como “dinâmica e voltada à realidade dos estudantes do campo, com práticas inclusivas, projetos culturais e ações que valorizam a diversidade”. A constatação de que a escola busca promover uma “educação transformadora, que respeita as raízes culturais da comunidade e prepara os alunos para a vida”, demonstra que a competência para lidar com a diversidade não se restringe ao conteúdo linguístico, mas perpassa toda a organização escolar e a postura do educador diante das especificidades socioculturais de seus alunos.

Considerações Finais

A análise crítica dos relatórios de estágio supervisionado, à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada e das teorias sobre formação docente, evidencia a complexidade e a multidimensionalidade dos saberes necessários para o ensino de língua materna na contemporaneidade. A investigação demonstrou que a formação inicial de professores não pode ser concebida como um mero repasse de técnicas ou teorias descontextualizadas, mas deve constituir-se como um processo contínuo de reflexão, investigação e construção identitária.

As seis categorias analíticas exploradas neste estudo planejamento pedagógico, domínio linguístico-discursivo, mediação pedagógica, relação teoria-prática, competência reflexiva e diversidade e cidadania revelaram-se interdependentes e essenciais para uma *práxis* pedagógica emancipadora. Os dados empíricos indicam que, quando os futuros professores conseguem mobilizar essas competências de forma integrada, ancorados na concepção de letramento como prática social (Kleiman, 1995), os resultados em sala de aula são expressivos. Os alunos deixam de ser receptores passivos de regras gramaticais e passam a atuar como sujeitos críticos, capazes de utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de agência e transformação social.

Contudo, o estudo também expôs lacunas formativas significativas na transição entre a universidade e a escola. A dificuldade em adaptar materiais didáticos padronizados para contextos heterogêneos, como as salas multisseriadas da educação do campo, e a tensão inerente à transposição didática de conceitos linguísticos complexos para a realidade de alunos com defasagens de aprendizagem, apontam para a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas.

É imperativo que os cursos de formação inicial fortaleçam as metodologias que simulem situações reais de ensino e que ampliem o diálogo entre a academia e a educação básica, garantindo que a teoria não seja apenas um discurso sobre a prática, mas um instrumento efetivo para a sua transformação.

A competência reflexiva emergiu como o elemento catalisador do desenvolvimento profissional. As narrativas dos estagiários comprovaram que a capacidade de analisar criticamente a própria atuação, de reconhecer as limitações e de buscar alternativas fundamentadas teoricamente é o que permite ao professor superar o ensino prescritivo e assumir uma postura investigativa. Nesse sentido, a Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) oferece um arcabouço teórico-metodológico indispensável, ao deslocar o foco da língua como sistema abstrato para a linguagem em uso, inserida em contextos socioculturais específicos.

Por fim, conclui-se que a formação do professor de língua materna deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a diversidade e a cidadania. O estágio supervisionado, longe de ser apenas um requisito burocrático, consolida-se como o espaço vital onde os saberes acadêmicos e experienciais se amalgamam (Tardif, 2002), forjando educadores capazes de enfrentar os desafios do século XXI. Recomenda-se que futuras pesquisas continuem a investigar as narrativas e as práticas de professores em formação, visando ao aprimoramento contínuo das políticas e dos programas de formação docente no Brasil.

Referências

ARAÚJO, Rubra Pereira de. **Ser professor de língua materna e literatura no século XXI: diversidades e complexidades**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2015. Apresentação (palestra).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, M. A. **A música como objeto de estudo no ensino fundamental**. In: SILVA, M. A. (org.). **Práticas pedagógicas e linguagens**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-62.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. 5. ed. São Paulo: Atual Editora, 2011. 208 p. ISBN 9788535707014.

COSTA, Manoel dos Santos; PEREIRA, Magno Andris Costa. **Integração dos saberes docentes para ensinar matemática nos anos iniciais: uma revisão crítica e perspectivas futuras**. *Revista Multidebates*, Palmas, v. 8, n. 4, p. 19-, dez. 2024. ISSN 2594-4568.

FERREIRA, Kailany Assunção. **Relatório reflexivo de estágio supervisionado em língua portuguesa e literatura III**. Porto Nacional: Universidade Federal do Tocantins, 2025. Relatório acadêmico (Graduação em Letras).

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GIROTTTO, C. G. G.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-05-2.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2022. DOI: 10.37514/INT-B.2022.1527. Disponível em: <https://wacclearinghouse.org/books/international/la/letramento/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15–61.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento como prática social**: entrevista. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, v.6, n.2, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/370479702>. Acesso em: 10 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. ISBN 978-85-216-2250-5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. ISBN 978-85-326-2033-3.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de (org.). **Formação de professores e desafios educacionais**. Curitiba: CRV, 2024. (Coleção Formação de Professores e Políticas Públicas, v. 1). DOI: 10.24824/978652516275.1.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, Kamila Kátya da Silva; THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes. **Reflexões de uma professora em formação sobre o cenário de sala de aula e o processo de ensino de língua inglesa numa escola pública**. *Revista REVELLI*, v. 8, n. 3, p. 185–202, out. 2016. ISSN 1984-6576.

NUNES, Isabela Tavares; FERREIRA, Kailany Assunção. **Relatório de estágio supervisionado II**. Porto Nacional: Universidade Federal do Tocantins, 2025. Relatório acadêmico (Graduação em Letras).

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

SILVA, A.; ANDRADE, M.; BATISTA-SANTOS, R. **O estudo do verbo em livros didáticos: excesso de metalinguagem.** *Revista de Educação e Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 112-128, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p. ISBN 978-85-88456-74-7.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 287-303, 2017. DOI: 10.22297/dl.v6i1.2378.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 202 p. ISBN 9788572449854.

SILVA, Wagner Rodrigues; ANDRADE, Ayne Almeida; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Estudo do verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças. **Horizontes, Itatiba**, v. 39, n. 1, p. e021013, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1028.

Recebido em 11 de abril de 2026.

Aceito em 15 de abril de 2026.