



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS**

AMANDA JOSÉ RUFINO

MAMANGUAPE 2019

AMANDA JOSÉ RUFINO

NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal da
Paraíba – Campus IV, em cumprimento aos
requisitos para a obtenção do título de
Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Barboza
de Lima

MAMANGUAPE
2019
AMANDA JOSÉ RUFINO

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R926n Rufino, Amanda Jose.

NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS / Amanda Jose Rufino. - João
Pessoa, 2019.

65f. : il.

Orientação: Fernanda Barbosa de Lima.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCAEL/LETRAS.

1. : Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervision.
I. Lima, Fernanda Barbosa de. II. Título.

UFPB/BC

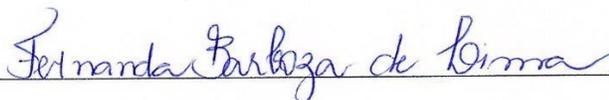
AMANDA JOSÉ RUFINO

NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV,
em cumprimento aos requisitos para a
obtenção do título de Licenciado em
Letras/Língua Portuguesa

Aprovado em 18 de setembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima – UFPB/DL
(Orientadora – Presidente)



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales – UFPB/DL
(Examinadora 1)



Profa. Dra. Paloma Sabata Lopes da Silva – UFPB/DL
(Examinadora 2)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e pela força para chegar até o fim dessa jornada.

À minha mãe, irmãs, irmãos e filhos por entenderem a minha ausência todo esse tempo e permanecerem ao meu lado amando e incentivando.

Ao meu marido, amigo, companheiro e incentivador. Por abraçar o meu sonho, sonhar comigo e encarar essa aventura, não foi fácil, mas viemos, vimos e vencemos.

A todo o corpo docente e técnico do Campos IV em Mamanguape pelo acolhimento e disposição para ajudar em todo os momentos que se fizeram necessários.

À minha orientadora Fernanda Barboza de Lima, por ter acreditado na realização desse trabalho, por todo seu apoio, toda sua paciência, sua compreensão, suas sugestões e suas correções. Elementos sem os quais não me seria possível produzir esta monografia.

À Prof^a Dr^a Laurênia Souto Sales, por todos os ensinamentos durante o curso, ensinamentos que foram muito além dos conteúdos curriculares e por aceitar participar desse momento tão especial para mim, formando minha banca avaliadora juntamente com a Prof^a Dr^a Paloma Sabata Lopes da Silva, a quem também agradeço.

Às minhas colegas de turma (amigas para vida toda) Dauany Neris (com um n só), FrancicleideTaysa, Lays Ceris e Rayanna Livia, por estarmos juntas durante todo o curso.

Ao meu professor da turma de EJA e amigo Jorge Pires Silva, por suas palavras incentivadoras que foram cruciais na minha carreira acadêmica.

Ao meu amigo e professor do cursinho Pré-ENEM, Daniel dos Santos Costa Oliveira, por todo apoio, incentivo e colaboração para que eu pudesse chegar nesse momento.

“Falando, o brasileiro diz que uma feia é bonita, mas, por escrito, sem habilidade, o comentário passa por verdade. Há reverência com a palavra impressa, a ideia de que está ali no papel um preto no branco que não há de ser brincadeira.” Luís Fernando Veríssimo (2009, p. 17)

RESUMO

Ao ingressar no curso de letras, o aluno é inserido em uma série de discussões sobre a linguagem e sobre as formas de ensiná-la. A disciplina de Estágio Supervisionado, além de promover e ampliar essas discussões, proporciona ao aluno a oportunidade de experienciar reflexões e ações que direcionam a sua prática, de uma forma que se alinhe a essas discussões, tornando-se, então, o momento ideal para se analisar as novas metodologias utilizadas na prática docente. Pensando em refletir sobre essas questões, o presente trabalho teve como objetivo compreender as vivências do aluno/estagiário do curso de letras no estágio supervisionado enquanto observador e enquanto intervencionista. O corpus da pesquisa é formado por dez relatórios de estágio elaborados na fase de observação de aulas de Língua Portuguesa (documentos exigidos na disciplina de Estágio Supervisionado I) e dez relatórios de ministração de aulas de Língua Portuguesa (documentos exigidos na disciplina de Estágio Supervisionado III) produzidos pelos mesmos estagiários nas duas fases. Podemos dizer, então, que se trata de pesquisa de abordagem qualitativa, que teve por procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. Como referencial teórico, utilizamos, além dos textos dos PCN (1999) e BNCC (2016), de obras de teóricos como Orlandi (2012), Kleiman (2012), Marcushi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), entre outros estudiosos que debatem a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Como resultados finais, observamos que duas questões principais se revelam: o aluno/estagiário compreende a importância das teorias para fundamentar suas práticas docentes, contudo, reconhece que a ausência de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem durante o seu próprio ensino básico torna mais difícil converter os conhecimentos adquiridos em práticas metodológicas de um novo fazer docente.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado, formação docente

ABSTRACT

Upon entering the language course, the students inserted in a series of discussions about the language and the ways to teach it. The Supervised Internship discipline, in addition to promoting and broadening these discussions, provides the student with the opportunity to experience reflections and sanctions that guide their practice in a way that aligns with these discussions, thus becoming the ideal time for them to analyze the new methodology used in teaching practice. It was in order to understand these new practices that they search for the place of supervised internship in the training of the Portuguese Language teacher, aimed to understand the experiences of the student / intern of the course of languages in the supervised internship, seeking to understand how the student behaves as an observer (beginning of internship) and as an interventionist (final stage of internship). The research corpus consists of ten internship reports prepared in the observation phase of Portuguese Language classes (documents required in the Supervised Internship I discipline) and ten reports of teaching Portuguese Language classes (documents required in the Supervised Internship III discipline). We can say, then, that this is a qualitative approach research, whose procedures were bibliographic and documentary research. As a theoretical reference, we use, besides the texts of PCN (1999) and BNCC (2016), works of theorists such as Orlandi (2012), Kleiman (2012), Marcushi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), among other scholars who discuss teacher education and the teaching-learning processes of the Portuguese language. As final results, we have observed that two main questions are revealed: the student / trainee understands the importance of the orientation to support their teaching practices, however, recognizes that the absence of a socio-interactionist perspective of language during their own basic education makes it difficult to convert acquired knowledge in methodological practices of a new teaching practice.

Keywords: Portuguese Language Teaching-Learning, Supervised Internship, teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Conteúdos gramaticais e gêneros textuais utilizados durante as observações do estágio supervisionado 29

QUADRO 2. Conteúdos gramaticais e gêneros textuais utilizados nas intervenções do estágio supervisionado 30

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 O ENSINO DE LEITURA, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS	13
2.2 DOCUMENTOS QUE REGEM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
2.3 A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE LEITURA	20
2.3.1 O que dizem os teóricos sobre a leitura?	22
2.4 AS PERSPECTIVAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCRITA E GRAMÁTICA	23
2.4.1 O que dizem os teóricos sobre a escrita e a gramática?	27
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
3.1 RELATOS DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	32
3.2 ANALISES DOS DISCURSOS PRODUZIDOS PELOS ESTAGIARIOS ...	36
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
3. REFERÊNCIAS.....	64

1. INTRODUÇÃO

É comum, e quase uma regra, perceber-se nos estudantes que cursam a primeira graduação em licenciatura, a curiosidade e a ansiedade por entender a forma como poderão aliar os conhecimentos adquiridos em sua fase escolar e acadêmica e transformar em efetivo exercício docente.

Ao tomar conhecimento do universo de teorias que permeiam a prática docente, fervilham em suas mentes maneiras de realizar o seu desejo inicial, contudo, agora fundamentados em autores e conhecimentos científicos que os auxiliarão nessa empreitada. Mas, sabe-se que, apenas a teoria em si não é capaz de capacitar o sujeito para os imprevistos que podem acontecer no decorrer de uma aula, para isso, é necessária uma vivência prática como afirma Paulo Coimbra Guedes: “é falha a ideia de que apenas o domínio do campo científico irá proporcionar ao educador as condições necessárias para ensinar aos seus alunos o conhecimento escolar”. (GUEDES, 2006, p. 36).

A fim de sanar esta necessidade, os estágios supervisionados se propõem a oportunizar ao futuro professor uma vivência assistida, tanto por seus professores acadêmicos, quanto por professores que atuam nas escolas campo e na sala de aula.

Fundamentada nos PCN (1998), Referencias Curriculares da Paraíba (2010), na BNCC (2017) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a disciplina de estágio é a porta de entrada da escola para o estudante de licenciatura em sua comunidade, transformando-se assim, em uma ponte entre a universidade e o meio em que ela está inserida.

Esse movimento circular entre academia e sociedade tem importância fundamental para a melhoria da educação tanto em âmbito escolar, quanto em âmbito universitário, uma vez que torna possível o diálogo entre o professor atuante na escola campo, que é um educador experiente em ministrar aulas aos jovens que ainda não concluíram a educação primária e secundária, o estudante universitário e os professores do curso em questão.

Esse diálogo proporciona ao ensino superior acompanhar a forma como as teorias acadêmicas vêm se desenvolvendo ao longo do tempo, as maneiras como são aplicadas na prática docente e os meios para aperfeiçoá-las, pois, como propõe Eni Orlandi, é

preciso que a universidade e os outros setores da sociedade mantenham uma relação que vá além de uma prestação de serviços, em que a academia tenta suprir lacunas deixadas pelos 1º e 2º ciclos. É importante, conforme a autora, que essa relação seja uma articulação clara e objetiva entre essas instâncias educacionais (ORLANDI, 2012)

Neste contexto, durante a disciplina de estágio, são produzidos documentos que norteiam os estudos dos discentes. A partir deles, os futuros professores aprendem a elaborar uma sequência didática para facilitar a fragmentação de um conteúdo mais complexo e que precisa de maior atenção, um plano de uma aula a ser ministrada, um plano de ação para orientar a organização detalhada da aplicação de um conteúdo e o relatório de estágio supervisionado que descreve as atividades desenvolvidas pelos alunos na escola campo.

Esses documentos servem tanto para orientar a parte teórica, quanto para registrar de maneira efetiva a evolução desses estudantes, pois, ao se analisar a forma como um graduando nos anos iniciais elabora sua aula e se observar como um aluno de um período mais avançado o faz, a diferença será notória, tanto na escrita quanto na formulação das ideias entre eles.

Dentre esses registros documentais, o relatório de estágio é a ferramenta responsável por armazenar as experiências vivenciadas pelos estagiários na sala de aula, desde o início, na fase de observação, até a fase de ministração das aulas, fato que o torna uma fonte de informações sobre as diferenças entre a percepção do ensino de língua portuguesa adquirida durante o curso e a reprodução desse conhecimento no efetivo exercício docente.

Por entender a importância desse momento e desses documentos, escolhemos como corpus de pesquisa 40 relatórios de estágio, sendo 20 do ano de 2016 e 20 do ano de 2017, dentre esses 40 escolhemos os 20 relatórios do ano de 2016, por se tratar de uma das primeiras turmas que estavam concluindo e já apresentar nos discursos formulados pelos discentes uma fundamentação baseada nas teorias vistas em sala de aula.

Assim sendo, este trabalho analisou 10 relatórios elaborados por estagiários do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba no Campus IV cada aluno elaborou 1 relatório de observação e 1 de intervenção, totalizando 20 relatórios, a fim de responder as seguintes questões: Qual a concepção de ensino da língua refletida nas escritas dos

estagiários na fase de observação? Qual a concepção de ensino de língua esse estudante utiliza em sua prática docente? Como essas concepções se aproximam e como se distanciam no ensino de leitura, escrita e análise linguística?

O nosso objetivo geral foi compreender as vivências do aluno/estagiário do curso de letras no estágio supervisionado enquanto observador e enquanto intervencionista os específicos consistiram em analisar os discursos produzidos por estes estudantes nas fases de observação e de regência, refletir sobre a recepção das teorias estudadas pelos alunos durante o curso de graduação sobre o fazer docente e verificar que perspectiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa foi utilizada por eles.

Partimos da hipótese que apesar de perceber-se um esforço dos futuros professores em levar o texto para sala de aula e utilizá-lo como instrumento motivador da leitura e da escrita, persiste a prática de utilizá-lo de maneira fragmentada e fora de contexto, conservando-o como pretexto para o estudo apenas da norma padrão.

Por sua natureza aplicada, esse estudo buscou produzir um conhecimento que venha a ser útil para a sociedade acadêmica e escolar. Utilizamos a abordagem qualitativa por considerarmos a descrição dos elementos constitutivos da elaboração dos documentos de estágio uma amostra importante do processo evolutivo do ensino de língua materna, pois as amostras contidas neste trabalho apresentam traços das teorias linguísticas que permearam o ensino tradicional brasileiro.

Com relação aos procedimentos que adotamos, os dados bibliográficos que ancoram essa pesquisa são os documentos oficiais produzidos pelas instituições governamentais com a finalidade de nortear o ensino da Língua Portuguesa nas entidades escolares nacionais. A partir de uma concepção funcional da Língua, trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação consultados, foi possível pensar em autores como Souto Sales, Orlandi, Irandé Antunes e Kleiman por serem cientistas que consideram a utilização prática da língua como instrumento de formação social.

Manzo (1971, p. 32 apud Marconi e Lakatos 2003, p.183), afirma que com uma biografia pertinente é possível responder a questões já conhecidas e também explorar áreas em que ainda persistem muitas lacunas, seu objetivo é proporcionar aos estudiosos um parâmetro que auxilie em suas análises ou na manipulação dos dados.

Dessa forma, esse aporte teórico auxiliou na análise dos documentos da pesquisa e no entendimento acerca da forma que os discentes abordaram o trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que, por meio da reflexão sobre as teorias e sobre as leis estudadas se pode traçar um parâmetro sobre os conteúdos abordados na academia e as atividades elaboradas pelos estagiários.

Esta monografia foi dividida em quatro capítulos. Depois dessa *introdução*, segue-se a *fundamentação teórica*, que está subdividida em seis subtópicos, a saber: “A formação profissional do professor de Língua Portuguesa”, “O Estágio Supervisionado do Curso de Letras”, “A perspectiva dos documentos oficiais sobre a leitura”, “O que dizem os teóricos sobre a leitura?”, “As perspectivas dos documentos oficiais sobre escrita e gramática” e, por fim, “O que dizem os teóricos sobre a escrita e a gramática? Após a revisão bibliográfica seguem as *análises dos resultados* e as *considerações finais*.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE LEITURA, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS

Expostos os conceitos de linguagem e de língua apresentados nos documentos oficiais, trataremos nesta seção, especificamente, dos estágios supervisionados que são oferecidos no curso de graduação em Letras, localizado no Vale do Mamanguape da UFPB, Campus IV. A criação de cursos de licenciatura é imprescindível para a qualidade do ensino-aprendizagem nas mais diversas regiões. O curso de Letras do campus IV, especificamente, tem se mostrado fundamental na formação de professores que atuarão no ensino fundamental e médio das escolas da região do Vale do Mamanguape.

A licenciatura em Letras do campus IV tem atendido tanto a necessidade de uma formação específica para os que já atuam na região, quanto para a formação de novos professores de português, “[...] visando ao resgate da identidade profissional e ao

atendimento dos objetivos do ensino de língua materna nas etapas educativas do ensino fundamental e médio. (PPC, 2010, p.5)

A criação do curso de Letras no Vale se justifica pela dificuldade encontrada pela população que vive afastada dos grandes centros em conseguir uma qualificação profissional que seja satisfatória pela falta de oportunidade de ingressar em um curso de ensino superior, fator que reflete em toda a educação e economia da região. Diante disso, um planejamento que possibilite o crescimento social precisa investir na formação de professores, que possam intervir nesse processo.

O objetivo geral do curso de licenciatura plena em Letras é formar professores para o ensino fundamental e médio, que em suas práticas pedagógicas levem em consideração a realidade da comunidade em que a escola está inserida. Após a formação, o aluno deve estar capacitado a:

1. refletir sobre a importância da linguagem na socialização humana [...];
2. refletir sobre a importância do domínio da linguagem [...];
3. tornar-se um profissional inteiramente competente [...];
4. desenvolver atividades de ensino e de pesquisa [...];
5. realizar atividades de extensão [...];
6. ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, variedades da língua e diferentes contextos;
7. dominar um repertório representativo da literatura e ser capaz de estabelecer as relações de intertextualidade com a literatura universal;
8. refletir e fazer uso de novas tecnologias em contextos de produção, pesquisa e de ensino/aprendizagem da língua;
9. desempenhar o papel de agente multiplicador que visa a formação de leitores críticos, interpretes e produtores de textos de diferentes gêneros;
10. refletir sobre a sua formação profissional de forma contínua, autônoma e permanente. (PPC, 2010, p. 11-12)

No processo de formação desse futuro professor de língua portuguesa, o estágio supervisionado se torna a “porta de entrada” do licenciando de letras na realidade escolar. Essa prática é fundamentada na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que, em seu art. 1º, define o estágio como:

[...] um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estágio supervisionado é um momento que permite ao educando confrontar toda a teoria adquirida em sala de aula com a efetiva prática da escola e assim vivenciar experiências que proporcionarão amadurecimento intelectual e psicológico para resolver problemas cotidianos.

O Manual de Estágio Supervisionado, elaborado no ano de 2014, pelas educadoras Alvanira Lúcia de Barros, Luciane Santos e colaboradores, orienta a atuação do estagiário do curso de Letras na educação básica que se inicia nas séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, o fundamental II, do sexto ao nono ano. Conforme o manual, são objetivos das disciplinas de estágio: tornar possível a aplicação das teorias aprendidas em sala de aula, na realidade escolar, promover a integração entre estudante da comunidade do Vale e da comunidade acadêmica, desenvolver nos alunos o hábito de refletir sobre as práticas docentes do seu curso, possibilitar que os alunos possam refletir sobre as teorias adquiridas e assim contribuir com a construção de novos conhecimentos, desenvolver técnicas variadas de situações comunicativas que possibilitem ações pedagógicas no campo das Letras, interagir e acompanhar a forma que se constrói o conhecimento e a cultura escolar, permitir situações em que os estudantes aprendam na prática a desenvolver as suas características individuais que irão completar o seu perfil profissional (MANUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2014).

O estágio supervisionado é realizado a partir do quinto período. Nos dois primeiros semestres do estágio, os alunos são convidados a conhecer a realidade escolar. O estágio I é dedicado à observação da escola, dos agentes que atuam nesse espaço, da sala de aula especificamente, da relação professor-aluno e por fim, das aulas de Língua Portuguesa, quando os alunos são convidados a observar as etapas de planejamento e execução de aulas. No estágio II, esse processo de observação continua, mas dessa vez, mais dedicado aos aspectos que se relacionam ao ensino de literatura. Tanto o estágio I quanto o estágio II preveem a observação de aulas no ensino fundamental e médio.

Os estágios finais, III e IV, dedicam-se às ministrações de aulas. No estágio III, os alunos, depois de realizarem planos de intervenção, ministram aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio. No estágio IV, essas aulas são mais relacionadas ao planejamento do ensino de literatura.

As atividades de estágio no curso de letras são realizadas em instituições públicas da rede estadual de ensino, que comportam a atuação do estagiário, sob o acompanhamento de um professor orientador da instituição universitária e de um profissional que seja vinculado à unidade de ensino cedente (MANUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2014).

2.2 DOCUMENTOS QUE REGEM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para que se entendam as práticas metodológicas utilizadas e defendidas pelos alunos de graduação e pelos professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas, apresentaremos um breve histórico e os principais eixos dos documentos oficiais que norteiam os cursos de licenciatura no Brasil.

A criação da Lei Federal n. 9.394, que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidenciou que era preciso democratizar o ensino escolar para todos os brasileiros. Para isso, a LDB criou um conjunto de regras que auxiliam na elaboração do currículo escolar e seus requisitos mínimos e, então, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizou a produção desse documento com o intuito de facilitar a forma de se lidar com as disciplinas contidas nas grades curriculares, orientando que, cada instituição escolar, seja ela pública ou privada, auxiliada pelas empresas responsáveis por lhes fornecer apoio didático e pedagógico, deve considerar o perfil social de cada grupo de estudantes, ou seja, seu contexto social, regional, econômico e cultural.

Com a intenção de acompanhar a evolução tecnológica, bem como as mudanças dos valores, da política, da economia e da cultura da sociedade contemporânea, o Estado da Paraíba criou em 2010 os seus Referenciais do Ensino Fundamental. No capítulo introdutório “Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças”, Rosa Maria Godoy da Silveira explica que para que seja possível realizar uma mudança no currículo

é preciso entender que ele é influenciado por vários fatores: o local, a sociedade e o momento histórico em que ele se realiza, o grau de conhecimento para o qual ele é voltado, a cultura em que está inserido e por fim as leis que o regem. Apenas considerando tudo isso é possível formular um currículo que atenda ao que ele realmente se propõe a ser, um guia que auxilia as instituições escolares na tarefa de socializar o conhecimento e a cultura (PARAÍBA, 2010).

Para Silveira (PARAÍBA, 2010), a escola e o currículo não conseguiram acompanhar as mudanças do mundo moderno e globalizado, a complexidade da nossa sociedade e sua diversidade, perdendo seu espaço principalmente entre os menos favorecidos socialmente, que não se reconhecem nela, ou com ela. Como um caminho para a solução desse problema, a educadora apresenta então o conceito de Educação por Competência Cidadã e sua configuração segundo os parâmetros dos RCEF. Para que possamos entender esse conceito, precisamos nos valer de conhecimentos da psicologia, do estudo sobre as relações mentais realizadas pelo homem mediado pelo meio ou pelo ambiente.

Segundo o conceito apresentado por Silveira, competência no que se refere à educação se difere de outras interpretações etimológicas da palavra, pois se refere à capacidade humana de deter diversos conhecimentos e capacidades e utilizá-los para entender a si e aos demais seres humanos, os fenômenos da natureza e a sociedade e tomar suas decisões em meio a tudo isso (PARAÍBA, 2010).

Portanto, educar por competência é dar vazão às várias inteligências do aluno, levando em conta que isso não significa deixar de lado os conteúdos disciplinares, mas que os alunos precisam aprender a aplicar todo o conteúdo adquirido na escola de uma forma prática e que possua um sentido real em sua vida, que as capacidades que demandam um saber, uma ordem prática, não excluem os saberes escolares básicos, que o ser humano é capaz de desenvolver diversas competências por meio de processos que envolvem ou não a escola, que o principal foco da Educação por Competência é tornar o indivíduo capaz de mobilizar conhecimentos, e que o mais importante nesse percurso é que a pessoa se entenda e se veja como participante de um processo de formação constante (PARAÍBA, 2010).

É preciso considerar ainda, conforme o documento, que as competências consideradas básicas como ler, escrever e contar já não atendem à demanda de uma vida social plena na sociedade moderna. Referindo-nos especificamente sobre o ensino de língua portuguesa, outras competências são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, como as competências textuais e gramaticais. Essas novas diretrizes, opostas ao modelo tecnicista, visam formar sujeitos autônomos e independentes (PARAÍBA, 2010).

Outro documento a ser apresentado neste trabalho são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) formulados no ano de 1998. Nele é feito um breve resumo sobre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em que se relata que importantes avanços obtidos “[...] nas áreas da educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita” começam a ser mais evidentes no início dos anos de 1980, a partir de pesquisas realizadas por linguistas que começam a considerar a importância das variações linguísticas e psicolinguísticas, por exemplo, ampliando o pensamento sobre o ensino de língua, vinculado até então exclusivamente ao ensino da norma padrão. (BRASIL, 1998, p. 17).

Ainda nos anos de 1980, teses foram incorporadas e divulgadas por órgãos federais de ensino, possibilitando uma revisão de como se ensinar a Língua, mudando o conceito de erro e considerando a variação linguística existente, valorizando a forma como os alunos produziam e refletiam sobre a própria linguagem e trabalhando com textos reais em detrimento dos textos produzidos apenas para que fossem reproduzidos na escrita.

Devido ao esforço em revisar o ensino de Língua, muitas secretarias de educação estaduais e municipais aderiram ao novo planejamento na elaboração de seus novos currículos, promovendo, assim, uma formação continuada dos educadores. Infelizmente, o conceito de erro ainda é mais influente que o conceito de desvio gramatical e ainda se trata com preconceito o uso do vocabulário coloquial em relação à norma padrão, mas o avanço alcançado no ensino de Língua Portuguesa tem transformado a prática do professor, que cada vez mais considera a linguagem como fenômeno social o ponto primordial da sua atividade docente.

Ainda discutindo sobre as novas diretrizes trazidas pelos PCN, fica afirmado que as atividades propostas devem considerar o conhecimento prévio do aluno, a fim de

possibilitar a aquisição de novos conhecimentos linguísticos. O texto oral ou escrito, objeto de ensino primordial, deve permitir interações concretas. As práticas pedagógicas devem provocar no educando a reflexão e o entendimento sobre a linguagem e sua aplicação a situações diversificadas (BRASIL, 1998).

Ainda conforme os parâmetros, é o domínio das linguagens e da língua que possibilita ao sujeito uma plena participação no seu meio social. Um projeto pedagógico que vise tornar acessível a socialização e a cultura, enfatiza o papel da escola como principal agente que oferta aos educandos as ferramentas linguísticas necessárias para exercer sua cidadania. Nesse sentido, “[...] essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1998, p. 19).

É por meio da linguagem que as pessoas se expressam, criam novas relações, interferem nas atitudes do outro e na maneira com que ele entende a realidade. A língua aqui se trata então de um sistema de signos específico, que foi construído historicamente e socialmente. É por meio dela que os indivíduos aprendem a entender o contexto em que estão inseridos. Ter domínio sobre ela vai além de decifrar seus códigos e recombina-los “[...] em expressões complexas”, é preciso entender o seu sentido prático e assim dar sentido à realidade de outras pessoas e a sua interpretação do mundo (BRASIL, 1998, p. 20).

As perspectivas de “língua como sistema de signos específico, histórico e social e da educação voltada para a construção da cidadania” encontradas nos PCN do ensino fundamental e médio e nos Referenciais Curriculares da Paraíba são parte dos documentos oficiais que orientam os cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba em disciplinas como estágio supervisionado e política e gestão da educação, e que têm atuado na formação de novos professores de português, sendo um respaldo legal e oficial para defender a necessidade de uma formação continuada, que propicie ao profissional estar sempre em consonância com a realidade e o cotidiano de seus alunos.

2.3 A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE LEITURA

A partir do estudo de textos de alguns autores e dos documentos oficiais responsáveis por nortear o ensino de Língua Portuguesa, tentaremos expor nesse capítulo a concepção de linguagem que possibilita analisar e entender o papel da leitura na construção social e pessoal do sujeito leitor e como essa concepção é abordada pelos estagiários do curso de Língua Portuguesa em suas reflexões e práticas pedagógicas.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), no que se refere às séries do 6º ao 9º ano, é papel da disciplina de Língua Portuguesa proporcionar ao aluno as condições necessárias para a ampliação da linguagem, competência fundamental para que o sujeito exerça sua cidadania de forma satisfatória. Ou seja, a escola deve comunicar os conhecimentos linguísticos discursivos, de uma forma que o discente aprenda:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam à questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 2018, 6º ao 9º ano).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1º ao 4º ano) afirmam que a abordagem feita nas escolas acerca da leitura precisa ter o intuito de produzir leitores que sejam também escritores, uma vez que a leitura tanto nos fornece as referências necessárias para uma boa produção textual, quanto os modelos que podem ser seguidos nessa tarefa. A leitura não é uma atividade passiva, pois o sujeito que lê atribui ao texto lido um sentido que vai de acordo com o seu conhecimento de mundo, dessa forma, instrumentalizar um leitor para que ele seja competente, significa torná-lo capaz de escolher entre os diversos modelos de textos que circulam na sociedade apenas aqueles que atendem suas necessidades e desejos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, os PCN (BRASIL, 2000, p.7) orientam que a leitura não deve ser apenas realizada em textos impressos, os alunos precisam ser capazes de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das

linguagens, relacionando textos com seus contextos [...]”, isto é, devem compreender que a linguagem se dá a partir de situações comunicativas. Além disso, precisam “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola[...]” e “utilizar-se das linguagens como meio de expressão[...]. Por isso, é importante desenvolver nos jovens a competência de utilizar a linguagem como um instrumento de diálogo com a sociedade em que está inserido.

A BNCC, documento elaborado no ano de 2017, baseada nos PCN (BRASIL, 1998, p. 20) adota a perspectiva de linguagem como uma prática social orientada que se modifica de acordo com o ambiente e necessidade da sua utilização. Dessa forma, considera a evolução da sociedade cultural e tecnologicamente, concomitante as influências que esse processo acarreta ao ensino e aprendizagem da Língua.

O documento considera que é o texto, sob a perspectiva dos PCN, o principal elemento de definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, devendo sempre ser considerado o gênero ao qual pertence. Ou seja, é imprescindível ao trabalhar um texto em sala de aula, contextualizar os alunos sobre os aspectos históricos e as funções sociais das produções textuais apresentadas com o intuito de auxiliar na construção de sentidos a serem inferidos sobre ele.

Compete à disciplina de Língua Portuguesa, ser facilitadora do acesso às atividades que contribuem para a ampliação do letramento escolar dos discentes, colaborando com o seu desenvolvimento nos diversos âmbitos da sociedade em que a oralidade, a leitura e a escrita são competências fundamentais.

As inovações tecnológicas criaram leituras que exigem o conhecimento em textos formados por várias linguagens (verbal e escrita, sonora, visual, digital e corporal), que circulam em várias mídias (tv, rádio, jornal, internet, revistas), assim como inovou as formas de “se produzir, configurar, replicar, disponibilizar e interagir”. (BRASIL, 2017. p,67).

Considerar essas novas tecnologias não implica abandonar gêneros impressos como os contos, entrevistas, charge etc. Tão pouco as práticas consagradas pela escola, mas sim, contemplar essa nova forma de letramento essencialmente digital. Incluir os novos e multiletramentos e as práticas digitais no currículo escolar, além de contribuir para que os estudantes participem de forma mais crítica e efetiva nas práticas de linguagem

modernas, permite também que se pense em um usuário da língua que se apropria dessa práticas sociais criando, recriando e dando novos sentidos aos textos que circulam nas mídias digitais e impressas.

2.3.1 O que dizem os teóricos sobre a leitura?

Pensando a leitura sob a concepção abordada nos documentos oficiais, é possível entender que os seus autores se baseiam na perspectiva dos estudiosos que fundamentaram essa pesquisa, uma vez que, segundo Eni Orlandi (2012), existem várias formas de se analisar essa atividade. Assim sendo, quando se pensa em uma abordagem mais ampla, a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos”, por isso, é usada tanto na escrita como na oralidade para interpretar tudo o que acontece ao redor do sujeito falante, desde um diálogo trivial a um texto filosófico complexo. Também pode ser interpretada como entendimento do mundo, se relacionando com o aspecto ideológico da linguagem neste caso. Se essa atividade for pensada em nível escolar, pode-se relacioná-la ao domínio das técnicas de codificação e decodificação dos códigos da escrita e a resumi-la ao aprendizado das normas padrão da língua (ORLANDI, 2012).

Já Souto Sales, afirma que a leitura vai além de ser um ato prazeroso através do qual obtemos informações, ela é também um processo de formação e transformação do indivíduo, pois ela age no interior do sujeito leitor e o conteúdo absorvido por meio dela pode desde passar a constituir seu intelecto a alterá-lo. Para que isso aconteça, não importa quem está lendo, ao terminar a leitura essa pessoa não será mais a mesma do começo (SALES, 2011, p. 116). Ou seja, é através da leitura que o indivíduo atribui sentido ao seu mundo, se coloca como um ser atuante na sociedade e amplia o seu conhecimento.

É importante para o futuro professor entender os processos cognitivos da atividade de leitura, para de forma direcionada auxiliar aqueles que ainda estão passando por essa fase. A partir da análise de Angela Kleiman, é possível entender que o processo cognitivo da leitura se inicia pela percepção do material linguístico até os mecanismos de organização desse material, em um processo que é denominado pela autora de fatiamento. E o processo de organização das informações que antecede à interpretação de um texto e

seu sentido semântico, momento em que as funções superiores, memória e inferências, precisam ser ativadas para atribuir sentido ao texto. (KLEIMAN, 2012, p.46)

Por fim, sobre a atuação de um professor de português, Paulo Coimbra Guedes (2006), reconhece como difícil a tarefa de se ensinar a ler e escrever literatura como ferramenta de construção de conhecimento sobre a própria realidade e sobre a realidade do nosso cotidiano, para isso, o educador precisa antes ser um aprendiz da atividade de escrever e ler como produção de sentido social, pessoal e cultural. Aprender a ensinar a leitura, implica praticar a leitura, a atividade de um professor é assim, análoga, segundo Guedes, da atividade do artesão, pois precisa de repetição e muito esforço para se chegar a uma prática satisfatória.

Entendemos então que, estar alicerçados nos documentos oficiais e teóricos da área da linguística textual é um pré-requisito para o sucesso das aulas que serão ministradas, pois esses aportes orientam sobre a motivação para ensinar, os conteúdos a serem abordados, a perspectiva a ser seguida e a formação desse sujeito leitor.

2.4 AS PERSPECTIVAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL E GRAMÁTICA

Para que uma sociedade seja considerada democrática, é imprescindível que os cidadãos que a compõem sejam capazes de se representar, representar o outro e em casos que se fazem necessários, escolher aqueles que o representa. Contudo, essa tarefa se torna extremamente complexa quando o usuário da língua se encontra à margem das tecnologias que o cercam. Ao se pensar em tecnologia, a escrita é considerada como primordial, pois, é através dela que se pode ter acesso a uma gama quase infinita de possibilidades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados no ano de 1997, durante muito tempo o ensino de Língua Portuguesa foi pensado como algo que acontecia em dois estágios: no primeiro, o aluno aprenderia o alfabeto e algumas regras gramaticais que garantiriam a ele a capacidade de ler e escrever, no segundo estágio, ele estaria pronto para realizar os estudos acerca da língua, por meio de atividades de redação, ortografia e gramática.

Essa forma de se pensar a produção textual, como algo que acontece única e exclusivamente por meio da escrita, deixa de fora os textos orais que foram produzidos por muitos filósofos na antiguidade e grafados por terceiros, ou seja, a incapacidade de produzir um texto escrito não significa que o usuário desconheça a sua língua materna (BRASIL, 1997. p 27).

Cabe à escola, por meio de textos que circulem e produzam sentido para o aluno, transmitir tanto as técnicas de escrita, quanto os conhecimentos que são utilizados para escrever. A esse respeito, o documento oficial afirma que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997. p 28).

Sobre a aquisição da escrita, os PCN (BRASIL,1998) afirmam que é esperado do aprendiz que ele sozinho domine todos os aspectos da produção textual, ainda que nem escritores profissionais realizem essa tarefa sozinhos, uma vez que, o texto produzido por eles, antes de chegar às mãos do leitor, é revisado por uma série de profissionais que realizaram os ajustes necessários antes da divulgação dessa produção textual. (BRASIL, 1998. p 76).

Dito isto, as atividades voltadas para o ensino da escrita devem identificar os mais variados aspectos que estão envolvidos na produção textual e reduzir as dificuldades tanto no que se refere ao processo de redação quanto ao que se refere ao processo de refação, como dissemos.

Ao escolher os exercícios, eles devem ser mesclados entre os de transcrição, que exigem do aluno atenção para se manter fiel à forma do registro e as convenções gráficas e os voltados à reprodução, resumo e paráfrase, que libertam, até certo ponto, o aluno para pensar no que quer dizer e oferecem a oportunidade de se trabalhar questões como coesão e coerência do texto (BRASIL, 1998. p 76).

Ainda que na escola a tarefa de corrigir seja atribuída, na maioria das vezes ao professor, ao se propor uma atividade de refacção ao aluno se permite que ele aprenda a perceber em seus textos mais que os apontamentos relacionados à grafia das palavras e às normas gramaticais.

Acerca da importância da refacção na produção de textos, os PCN (1998) asseveram que:

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se formulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998. p 77).

O professor de Língua Portuguesa, ao pensar sobre a sua abordagem metodológica para o trato com a escrita, não deve, de acordo com os parâmetros, acreditar que apenas por ser capaz de decodificar um texto o aluno está capacitado a produzir outros sozinho. É preciso lembrar que essa é uma tarefa que exige tempo e a aquisição de habilidades que envolvem a interpretação dos contextos que envolvem esse aprendiz.

É na atividade de escrita, também, que se adquire com mais propriedade os conhecimentos gramaticais, porque precisamos conhecer as classes de palavras e os arranjos sintáticos para produzir qualquer gênero textual. Por isso mesmo, é que afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p. 28) que “[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem”.

Corroborando os parâmetros, salientam os Referenciais Curriculares da Paraíba (2010), que esta nova forma de pensar o ensino do português percebe a gramática como uma ferramenta necessária para a produção e recepção dos textos e não mais como centro dos conteúdos pedagógicos.

A competência gramatical deve, então, ser desenvolvida a medida das exigências dos gêneros abordados em sala de aula, para que o aluno seja capaz de produzi-los, por meio de atividades epilinguísticas e, por vezes, metalinguísticas. Contudo, que a prioridade sejam as atividades que desenvolvam a percepção que a gramática deve estar a serviço do texto e não à parte dele.

Sobre a competência gramatical, os Referenciais da Paraíba (PARAÍBA, 2010) apontam que:

Os conteúdos gramaticais serão colocados como conhecimentos necessários para desenvolver as capacidades do eixo das práticas de recepção e de produção de textos. Estar de ‘posse’ da competência gramatical é saber usar conteúdos gramaticais na língua em uso, é saber produzir gêneros textuais, identificando a variedade de língua adequada, sabendo o tempo verbal em que esse gênero é produzido, a pessoa do discurso adequada etc. (PARAÍBA, 2010. p 58).

Nos mais recentes textos que se propõem a pensar o ensino de língua, a saber, a BNCC, temos que a análise linguística deve envolver “procedimentos e estratégias (metacognitivas) durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)”, (BRASIL, 2017 p. 70) relacionando-se diretamente às questões de coesão e coerência que constroem os diversos gêneros textuais. O ensino de língua, então, no propósito de construir um cidadão letrado, deve prever atividades de leitura e escrita que desenvolvam seus conhecimentos “grafo fônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (BRASIL, 2018, p. 78).

Assim, em uma sociedade democrática, há que se diferenciar o conceito de letramento do conceito de alfabetização, sendo o letramento algo bem mais profundo e socialmente construído que a faculdade de ler e escrever (decodificar e codificar). O cidadão letrado é alguém capaz de produzir textos orais ou escritos de forma a serem compreendidos por outros cidadãos e, com o advento das tecnologias digitais, utilizar também essas plataformas por meio da escrita, não apenas como mero consumidor, mas também como produtor dos conteúdos que ali circulam.

Sobre as dimensões das condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana, a Base Nacional Comum Curricular, do ano de 2017, afirma que elas devem:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em textos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade [...]

- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou a mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e ao contexto sóciohistórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. [...] (BRASIL, 2017. p 77).

Escrever, portanto, é uma atividade que vai ficando cada vez mais complexa, ao passo que se ampliam as necessidades de comunicação, ao mesmo tempo em que, com o avanço da tecnologia, é cada vez mais próxima e necessária. Observamos que não há como desvincular as questões gramaticais do ato de ler e escrever, porque pensar em texto é relacioná-lo à gramática que o estrutura. O professor de português, diante das exigências frente à produção escrita, deve considerar que a aquisição da capacidade de escrever é a abertura para um mundo de possibilidades e estar aberto a adquirir e inserir em seus projetos pedagógicos, metodologias que consigam unir a competência gramatical e o letramento social do aluno.

2.4.1 O que dizem os teóricos sobre a produção textual e a gramática?

Em uma perspectiva que considera a escrita como parte de um letramento social, que promove a inserção do indivíduo no seu meio social como produtor e consumidor de bens culturais, verificaremos que os documentos oficiais foram produzidos baseados em estudos realizados sobre o ensino da língua materna.

Como bem explica Marcushi (2009, p. 119), “a escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada” e se tornou um bem indispensável no cotidiano do ser humano, seja ele da zona urbana ou da rural, se integrando a quase todas as práticas da sociedade, de forma tal, que até mesmo aqueles que são considerados analfabetos sofrem a influência da escrita na sua oralidade.

Ao esclarecer incongruências acerca dos conceitos sobre letramento, alfabetização e escolaridade, o autor afirmou que:

[...] O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das capacidades de ler e escrever. [...] A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que, a alfabetização é apenas uma das atribuições da escola. [...] (MARCUSHI, 2009. p 122).

O ato de decodificar (leitura) e codificar (escrita) prevê o conhecimento das regras gramaticais. Esses três eixos, leitura – escrita – gramática, caminham juntos. Para compreendê-los é preciso refletir sobre a concepção de linguagem que os abarca. Por muito tempo, ler e escrever, numa perspectiva estrutural, estava sob uma base prescritivista. Com base nessa perspectiva, foi criado o modelo imanentista, que originou as gramáticas pedagógicas utilizadas atualmente. Para Marcuschi (2009), essa percepção reduziu o estudo da língua ao aprendizado das regras gramaticas.

Sugere dicotomia estanque com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras o que conduziu o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. (MARCUSHI, 2009. p 128).

Outra perspectiva apresentada é a que o linguista caracteriza como interacionista. Essa concepção se dedica a perceber as diversidades das formas textuais produzidas em autoria e em coautoria, além de tratar os fenômenos de interação verbal, observando nas atividades comunicativas, as formas como se constrói o sentido. Para Marcuschi (2009, p. 45), apesar desses novos estudos, quando se trata das análises sobre a escrita, fundamentamos nossos argumentos, ainda, na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso, ou seja, “o que conhecemos são características de um sistema normativo da língua”.

Conhecer as diferenças entre esses conceitos é de suma importância para que o educador consiga contemplar as mais variadas necessidades do seu público, ao entender que o fato de um aluno ser alfabetizado não significa que ele seja letrado em aspectos específicos, como, por exemplo, comunicar-se oralmente ou por escrito a partir de diversificados gêneros textuais.

Sob esta mesma ótica da escrita como um meio de inserção social, Antunes (2009) argumenta que esta atividade não se dá de forma uniforme, mas que vai variar de acordo com a necessidade do momento em que está sendo realizada, existindo não um tipo de escrita, mas vários tipos que representam os múltiplos motivos pelos quais são constituídas.

O estudo gramatical, neste caso, deve ir além da frase e abordar a dimensão do texto, inserindo contextos reais de realização, tanto de quem consome, quanto de quem produz. Permitindo que se perceba a variação presente que ocorre no momento de interação. A linguista destaca que escrever é se inserir em um contexto e ir além da interação verbal:

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se em um contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009. p 209).

Para que o ensino de gramática seja capaz de cumprir a sua tarefa de proporcionar um ensino de escrita mais eficaz, Antunes (2009) considera que essa gramática deve partir do uso de gêneros textuais, a fim de que suas regras possam ser alcançadas com mais precisão e consistência e, principalmente, para que se minimize o estudo de termos e classificações menos importantes.

Deve também observar as ocorrências desses gêneros em substratos sociais, oportunidades onde a língua se realiza de fato, dessa forma, será uma gramática mais próxima das situações concretas do uso e deixará de ser considerada pelos alunos como algo distante, complicado, sem utilidade real ou até mesmo inacessível (ANTUNES, 2009).

Obstante à tarefa de se conduzir o aprendiz de Língua Portuguesa ao uso adequado das funcionalidades da escrita ser algo de fácil realização, é preciso que se pontue o que é ser um escritor competente e quais as atribuições que se fazem necessárias para que os textos produzidos por ele sejam claros.

Ao discorrer sobre o modelo de gramática que consideram mais propícia ao ensino de língua, Fávero e Molina (2017) traçaram um cronograma de como se deram esses estudos ao longo dos anos. Descrevendo desde a época Jesuítica em que se trazia um currículo humanista com cinco classes para o ensino secundário: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior, modelo curricular que perdurou até meados de 1878 com o programa de Língua Portuguesa do colégio Dom Pedro II, que era modelo na época.

Esse currículo tinha como centro a gramática e estabelecia duas provas:

Prova escrita

A prova escrita² consistirá em uma composição livre sobre assunto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela comissão julgadora.

Prova oral

A prova oral: constará: 1º análise fonética, etimológica e sintática de um trecho de extensão razoável, escolhido pela comissão julgadora em uma página sorteada, na forma do regulamento vigente, de um dos livros abaixo indicados³; 2º da exposição de um dos pontos gramaticais seguintes, também sorteados na forma das disposições regulamentares. (FÁVERO E MOLINA, 2017, p. 71).

Sobre o ensino de gramática dessa época, as autoras afirmam ainda que, esta, a gramática, era o centro da aula, a prova de português era considerada a mais importante de todas e dentre os seus 46 pontos, apenas quatro consideravam as competências de fala e de escrita, que conhecemos hoje como retórica e estilística (FÁVERO E MOLINA, 2017).

Esse modelo, baseado nos clássicos literários, que considerava a palavra como centro da análise e estabelecia normas “do bem falar e do bem escrever”, atravessou o século XIX e começou a mudar nos últimos 25 anos do século XX, com a chegada das teorias linguísticas às universidades brasileiras (FAVERO E MOLINA, 2017. p 72).

A partir dos estudos linguísticos e com a implementação dos PCN no ano de 1998, o foco nas aulas de língua portuguesa começou a mudar, priorizando a escrita e a leitura e considerando que os conteúdos aplicados deveriam estar voltados para a formação de alunos competentes para exercer sua cidadania.

A gramática passou então a ser o meio pelo qual a escola fornece aos estudantes as condições necessárias para a interação social, para a produção e para a aquisição do saber, pautando-se não mais nos modelos dos clássicos, mas em uma linguagem situada local e historicamente.

Fávero e Molina (2017) pontuam que o ensino de Língua Portuguesa para ser eficaz precisa fazer sentido para o aluno, mostrando-lhe que aprender a língua não é apenas aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e que é papel do professor o trabalho com vários tipos de texto em mídias diversificadas, a fim de formar escritores competentes.

Sobre a definição de ‘escritores competentes’, apontam as autoras:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informam que um escritor competente é aquele que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função de seus objetivos, visando ao leitor a quem se destina e observando qual o melhor gênero para aquela situação comunicativa. Um escritor competente é aquele que produz textos coesos e coerentes (FÁVERO, 2001), tanto em sua forma completa, quanto resumos, que sabe tomar nota durante uma exposição oral, que sabe produzir esquemas, na instância de estudo, que sabe expressar por escrito suas experiências e opiniões. Os PCN apontam, também, que o escritor competente é aquele que avalia seu próprio texto, observando se o mesmo está claro, completo e se satisfaz aos fins a que se destina; é aquele que é capaz de reescrever seu próprio texto, utilizando, quando e se necessário, outros que virão a subsidiar a sua produção (FÁVERO E MOLINA, 2017, p. 75).

Ora, considerando o fato de que a escrita é uma invenção tecnológica posterior à oralidade e que esse advento desde os seus primórdios vem sendo responsável por registrar os acontecimentos históricos da humanidade e do ser humano individualmente, chega-se à conclusão que é papel da escola, com o apoio das instâncias superiores, que sejam elas: federais, estaduais e municipais, garantir ao público infantil e juvenil o acesso irrestrito a essa ferramenta de inclusão social.

Dessa feita, cada educador norteado por estudiosos e amparados por documentos oficiais deve buscar em meio às novas metodologias de ensino aquela que mais se adéque ao seu perfil para que possa proporcionar um ensino de língua que esteja em concordância com o que se espera para o desenvolvimento de todas as habilidades de escrita.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para esse trabalho, como dito anteriormente, foi escolhido como *corpus* um conjunto de 20 relatórios, elaborados por estagiários do Curso de Letras no campus IV da UFPB, divididos entre 10 relatórios de observação e 10 relatórios de regência. Vale salientar que cada estagiário produziu um relatório de observação e um de regência.

Com o intuito de preservar a identidade dos autores dos relatos, os chamaremos de “ele” independente do sexo e seus nomes serão trocados por algarismos romanos de I a X. Os excertos retirados dos relatórios (textos dos estagiários) estarão em itálico para se diferenciarem das citações bibliográficas que traremos.

3.1 RELATOS DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada nos discursos produzidos pelos estagiários durante a disciplina de estágio supervisionado e registrados em seus relatórios. Nesta análise iremos contemplar os eixos que estão presentes nos relatos destacados, ou seja, os eixos leitura, produção textual (escrita e oral) e o eixo gramática.

Na primeira parte de nossa análise iremos destacar os gêneros e conteúdos trabalhados em sala de aula, nos períodos de observação e de regência, para que possamos visualizar melhor esses dados montamos dois quadros com os conteúdos trabalhados em cada relato e seu respectivo os gêneros abordados nas atividades elaboradas para a aplicação desses conteúdos.

QUADRO 1 – CONTEÚDOS GRAMATICAIS E GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS DURANTE AS OBSERVAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Relato	Conteúdo Ensino fundamental	Gênero Ensino fundamental	Conteúdo Ensino médio	Gênero Ensino médio
I	Variação Linguística	Gênero não identificado ¹	Substantivo	Não houve trabalho com texto
II	Leitura - tema: Machismo	Miniconto	Divisão silábica	Não houve trabalho com texto
III	Coesão e coerência	Documentário	Gêneros Textuais	Documentário
IV	Língua e Linguagem	Não houve trabalho com texto	Divisão Silábica	Não houve trabalho com texto
V	Predicativo do Objeto	Não houve trabalho com texto	Orações Subordinadas adjetivas	Não houve trabalho com texto
VI	Interpretação de Texto	Conto	Substantivo	Não houve trabalho com texto
VII	Sujeito e Predicado	Não houve trabalho com texto	Substantivo Produção Textual	Gênero não identificado
VIII	Textos do tipo narrativo	Diário	Interpretação Textual	Gênero não identificado
IX	Interpretação Textual	Notícia	Substantivo	Não houve trabalho com texto
X	Diferença entre Poema e Poesia/Coesão e coerência/ Figuras de linguagem	Poema	Quinhentismos, trovadorismo, arcadismo, barroquismo, romantismo	Seminário

¹ Em alguns relatos, aparece a indicação do trabalho com o texto, porém, não há especificação de que gênero se trata.

De acordo com o quadro acima, foram observadas 10 aulas do ensino fundamental e 10 aulas do ensino médio, em 50% das ocasiões o texto esteve presente. Contudo, nem sempre foi o protagonista e por vezes foi deixado de lado para que se fosse feito uma análise puramente gramatical.

A maioria das abordagens que se basearam em textos (35% delas) ocorreram no ensino fundamental, configurando que as aulas do ensino médio estão muito mais voltadas ao estudo das regras gramaticais que das análises textuais e das atividades de escrita.

Esses dados demonstram que para os professores titulares da escola campo ainda é pouco comum inserir o trabalho com o texto em suas atividades, esse quadro se torna mais evidente no ensino médio, época em que os conteúdos se voltam para o Exame Nacional do Ensino Médio, se instaura uma preocupação exacerbada com as competências gramaticais do aluno e se deixa de lado as funções metalinguísticas do texto, um erro ainda muito comum.

QUADRO 2 – CONTEÚDOS GRAMATICAIS E GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NAS INTERVENÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Relato	Conteúdo Ensino fundamental	Gênero Ensino fundamental	Conteúdo Ensino médio	Gênero Ensino médio
I	Frase	Piada	Crase	Conto
II	Fábula	Fábula	Sinais de Pontuação	Conto
III	Período Simples e Composto	Notícia, Conto	Frase, Oração e Período	Resenha Crítica, Carta Aberta, Reportagem, Notícia, Carta de Leitor, Artigo de Opinião, Receita e Resumo
IV	Interpretação de Texto	Fábula	Substantivo	Crônica
V	Conjunções e Locuções conjuntivas	Não houve trabalho com texto	Conjunções Subordinativas	Não houve trabalho com texto
VI	Modos Verbais	Receita, Poema	Sujeito e Predicado	Não houve trabalho com texto
VII	Figuras de Linguagem	Conto	Sinais de Pontuação	Conto
VIII	Adjetivos	Propagandas, Poema, Conto	Orações Coordenadas, Produção e Interpretação Textual	Música, Redações produzidas para o ENEM
IX	Figuras de Linguagem e Coesão e Coerência Textual	Conto	Tipos de Sujeito e Classificação do Predicado	Música, Conto
X	Formação de Palavras, Verbo	Tirinha, Fábula, Parlenda, Poema	Pronomes	Não houve trabalho com o texto

Já no quadro 2 que trata dos momentos em que os estagiários atuaram como intervencionistas, se observa um cenário diferente, pois, 80% das aulas foram iniciadas com o texto sendo utilizado como instrumento motivador do aprendizado.

O que indica uma evolução no modo como os discentes entendem a importância do trabalho com o texto em sala de aula, em relação aos professores observados.

3.2 ANALISES DOS DISCURSOS PRODUZIDOS PELOS ESTAGIARIOS

Relatos do estagiário I

Em seus relatos de observação, o estagiário I não apresentou uma concepção metodológica acerca das práticas de leitura e descreveu os acontecimentos que acompanhou sem fundamentá-los em estudos realizados sobre os textos teóricos ou documentais que realizou durante os períodos que antecederam essa fase.

Ainda sem teorizar, o discente registrou uma atividade que abordava o preconceito linguístico, trabalhada em sala pela professora observada:

[...] em sequência entregou um texto em que os alunos teriam que identificar o tipo de variação, qual o gênero utilizado, o tipo de linguagem. O texto tratava de uma variação regional, então, os alunos após identificarem teriam que fazer uma reescrita do texto adequando à variedade padrão. (Relato de observação I, p 7).

Sobre essa atividade, os PCN (1998) orientam que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto, o seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de

língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...] (BRASIL, 1998. 6º ao 9º ano)

O fato de não utilizar um aporte teórico para a sua atividade acadêmica, limitou o sujeito observador em seu senso crítico e lhe impossibilitou de fazer conexões entre a atividade sugerida pela professora supervisora e as orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mesmo assim, em sua intervenção no Ensino Fundamental, ainda que não tenha começado a aula pelo texto, ao apresentar uma piada para introduzir o conteúdo gramatical que eram as frases nominais, verbais e as noções de verbo, o estagiário demonstrou entender a importância de se trabalhar a leitura de forma contextualizada, direcionada e fazendo uso de um gênero textual como motivação para o aluno.

[...] Desenvolvi esta aula a partir de explicações, leitura, interpretação de texto, primeiro apresentei exemplos de frases escritas corretas e erradas para que pudessem identificar, em seguida iriam identificar em um texto o número de frases existentes e explicar como chegou a resposta e por último utilizei o gênero piada para desenvolver as leituras e poder perceber como a expressão e entonação contribui para a identificação dos tipos de frase na oralidade, solicitando aos alunos em dupla que fizessem a leitura de uma piada levando em consideração a expressividade e entonação que se necessita para perceber a pontuação das frases faladas/orais, tendo sido antes explicado sobre a pontuação. [...] (Relato de intervenção I, p. 7).

Ao descrever as atividades propostas, o estagiário demonstrou estar em consonância com o que orienta a BNCC, pois além dos conteúdos gramaticais abordou também questões como a entonação e expressão, que estão presentes na linguagem oral. E, como afirma a BNCC, os objetivos que dizem respeito à norma padrão permeiam toda a base de ensino da LP e conhecimentos como ortografia, pontuação e acentuação, por exemplo, devem estar presente durante todo o período de escolarização (BRASIL, 2018, p. 139).

No Ensino Médio, ao abordar o tema Crase, I utilizou o anúncio de uma campanha publicitária que, para além do texto escrito, exige do aluno a leitura de textos semióticos e complexos, assim como interagir no seu meio social fazendo uso de uma multiplicidade de letramentos:

[...] No primeiro dia, introduzi o conteúdo sobre a Crase e seu uso, de maneira que busquei através de um texto de anúncio instigá-los a observar quais eram os objetivos da campanha que se fazia a partir do texto, em que teriam que observar, além da imagem, o enunciado que também contribui para o entendimento do que se queria tematizar.

[...] Foi através de uma aula expositiva com exemplos e leitura, buscando ensiná-los de forma contextualizada que desenvolvi a parte introdutória, daí pedi que eles desenvolvessem uma pequena produção textual, descrevendo a importância dos elementos gramaticais e contextuais do texto, mostrando de forma sucinta a significação do uso destas no texto, percebendo principalmente a utilização da crase.[...] (Relato de intervenção I, p 9)

É possível perceber, então, que ainda que de forma implícita, na realização de sua aula, o estagiário apresenta reflexões sobre as teorias e documentos que abordam o texto como a centralidade do ensino da língua portuguesa. Todavia, se faz necessário uma adequação dos métodos utilizados para o ensino aprendizagem dos alunos para que, como professor, ele possa elaborar planos de aula e sequências didáticas que contemplem as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos.

Contudo, também deve se considerar o curto espaço de tempo para que o estagiário consiga desenvolver o seu procedimento didático, uma vez que, para contemplar as linguagens verbais e não verbais, através do gênero anúncio, seria importante que se voltasse ao texto algumas vezes mais, assim como, para que se trabalhasse a produção textual de uma maneira mais produtiva, seria preciso uma correção das inadequações dos textos produzidos pelos alunos, para que depois eles pudessem refazer a sua reescrita.

Relatos do estagiário II

O aluno/estagiário II analisado utilizou os textos teóricos estudados durante o curso de Letras para fundamentar suas reflexões sobre as aulas observadas, analisando as práticas da professora supervisora à luz de argumentos de educadores como Antunes (2009) e documentos oficiais como os PCN (1998, 2000).

Ao analisar uma atividade trazida pela professora observada para seus alunos do ensino fundamental, que consistia na leitura compartilhada e interpretação de um texto, o estagiário fez a seguinte anotação:

[...] “é possível reconhecer o importante papel que a leitura tem na vida do aluno, pois o leva a uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade em geral”. [...] (Relato observação II, p. 12).

Por outro lado, ao acompanhar uma ministração que considerou estar em desacordo com as orientações dos parâmetros, o estagiário ressaltou que:

[...] O exercício se tratava apenas de frases soltas, em que os alunos teriam que identificar as palavras monossílabas, oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Sobre essa descontextualização no ensino de Língua Portuguesa, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) abordam que: [...] (Relato de observação II, p 17).

Esses trechos se configuram como uma amostra da relevância que a atividade de uma leitura contextualizada e que tome como base um gênero textual tem para esse estagiário neste período da sua formação acadêmica. Representam ainda, o diálogo que ele consegue realizar com a prática docente a partir das teorias e documentos oficiais que fundamentaram sua formação.

Nesta oportunidade o aluno criticou a perspectiva estruturalista com base na concepção de ensino de Língua que acredita ser a mais adequada, ou seja, por ter estudado as perspectivas estruturalista e interacionista, ele se tornou capaz de optar por aquela que acredita ser mais adequada em detrimento da outra.

Em sua regência, o discente iniciou suas aulas do Ensino Fundamental com textos motivadores, procurando sempre provocar seus alunos por meio de questionamentos que causassem uma reflexão. Foi o que aconteceu em uma aula sobre o gênero fábula em que são indagadas questões como:

“Vocês já conheciam essa história? / Quais os personagens dessa história? E o que aconteceu? / Sabem a qual gênero pertence? / Essa fábula nos traz algum ensinamento? E o que vocês aprenderam com ela? / Alguém conhece outra fábula?” (Relato de intervenção II, p. 10).

Ainda utilizando a fábula citada, o estagiário oportunizou aos jovens uma dinâmica de grupo que utilizava o próprio texto e tinha a finalidade de proporcionar um momento em que realizariam a leitura em voz alta diante dos colegas. A leitura compartilhada pode ser considerada uma forma de interação entre os sujeitos que compõem a comunidade

escolar, é por meio desse incentivo que os jovens são estimulados a desenvolver sua personalidade leitora.

No Ensino Médio, as aulas também foram iniciadas pela leitura de um texto e, em seguida, foram realizados questionamentos que procuravam provocar reflexões, tanto sobre o gênero, quanto sobre a função exercida pelos sinais de pontuação na construção textual, como demonstra o registro apresentado pelo futuro professor:

Após a leitura, levantei alguns questionamentos sobre o conto, com o intuito de fazer a interpretação do mesmo junto com o alunado. Em seguida, questioneei sobre quais eram os sinais de pontuação que eles identificaram no texto e se eles sabiam qual a função de cada sinal encontrado (Relato de intervenção II, p 13).

Destarte, o planejamento de aula do estagiário II apresenta uma concepção funcional de língua e foi adaptado de acordo com o seu grupo de alunos e tempo disponível, uma vez que as turmas de ensino médio eram da modalidade EJA que, por via de regra, tem uma menor quantidade de aulas para a ministração dos conteúdos programáticos, fator que impossibilita a realização de algumas atividades mais contextualizadas e aprofundadas sobre o texto, como o realizado no ensino fundamental.

Relatos do estagiário III

Ao escrever os seus relatos, o estagiário III se cercou das teorias que estudou durante a graduação e analisou criticamente as atividades observadas, fundamentando suas falas em uma concepção funcionalista da língua. Essa concepção pode ser percebida desde a forma como ele descreve os professores supervisores até as suas considerações finais.

Retratando o perfil do professor do Ensino Médio, o estudante faz a seguinte observação:

[...] Esses conteúdos foram bem trabalhados pelo docente, ele demonstra ter bastante domínio dos conteúdos, aliás, ele demonstra ter conhecimentos não apenas de língua portuguesa, mas também de outras áreas, como: Filosofia, História, Sociologia, entre outros. O que se percebe quando ele traz exemplos de outras áreas do conhecimento, para ampliar as discussões em

sala. O referido professor utiliza uma abordagem Sociointeracionista, utilizando-se de outras abordagens de acordo com o momento planejado. [...] (Relato de observação III, p. 3).

Mesmo que de forma implícita, ao relatar a metodologia observada, o discente retoma as habilidades abordadas no campo das práticas de estudo e pesquisa apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular, que orienta aos professores que trabalhem com os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa de uma forma que auxilie aos estudantes o uso competente da linguagem e outras semioses (BRASIL, 2018)

Nos relatos de observação do Ensino Fundamental, foram destacadas atividades que envolviam o trabalho com os gêneros textuais e ressaltada a importância do texto como centralidade da aula. Após registrar um exercício em que os alunos realizaram uma leitura silenciosa, seguida de outra em voz alta, o estudante fez a seguinte colocação:

[...] É bastante positivo partir do gênero para daí então se analisar estrutura e elementos presentes neles. Quando o aluno entra em contato com a própria materialidade do texto fica mais fácil depreender os elementos que o constituem [...] (Relato de observação III, p. 5).

A partir dessa reflexão, depreende-se que o estagiário entende que para se ensinar a língua não podemos partir de fragmentações de textos sem uma contextualização. É preciso se utilizar toda a potencialidade dos gêneros textuais, auxiliando o aluno para que se tornem leitores ativos e produtores de sentidos. Da mesma forma, demonstra compreender que, não basta apresentar diversificados textos, mas, também, trabalhar os aspectos que o constituem e o especificam.

Ainda sobre a importância do incentivo à leitura, em suas observações sobre as aulas do Ensino Médio, o discente voltou a sua atenção para a estratégia do professor supervisor em promover a leitura utilizando como motivação um documentário. A esse respeito, III observou que:

[...] O professor iniciou sua aula retomando o que tinha feito na última aula, apresentou o livro que inspirou o documentário Malala, ao qual os alunos tinham assistido, incentivando-os à leitura do mesmo. Incentivar os alunos a prática da leitura é de fundamental importância. Não só incentivar, mas

promover os meios necessários para que os alunos possam desenvolver sua competência leitora. [...] (Relato de observação III, p. 10).

Durante as aulas observadas no Ensino Médio, o estagiário também pôde analisar atividades de produção textual baseadas em uma proposta de redação que envolvia a escrita e a reescrita por parte dos alunos. Esta atividade contempla as orientações do PCN (BRASIL, 1998 p. 77) que instrui que a refacção faz parte das produções textuais.

Refletindo sobre as atividades de escrita, o estagiário demonstrou compreender a importância de uma prática continuada, que preveja o momento da reescrita.

[...] Orientou para que os alunos só escrevessem na folha de redação quando estivessem com o texto final pronto, se quisessem podiam escrever o texto no caderno para que ele analisasse e indicasse a reescrita se necessário. Levar os alunos a praticarem a reescrita dos seus textos e mostrar a importância desse processo é imprescindível para que esses possam elaborar textos mais coerentes e coesos. [...] (Relato de observação III, p. 13).

Nas considerações finais dos relatos de observação, o graduando afirmou que é possível encontrar nas escolas campo uma prática que esteja de acordo com as teorias estudadas durante a sua graduação.

[...] ao observar as aulas do professor supervisor da escola-campo, pude perceber que é possível ter uma prática condizente com as teorias estudadas no curso de Letras. [...] (Relato de observação III, p. 14).

Os recortes observados neste relato são uma amostra da maneira que o estagiário percebe o ensino de língua, ou seja, uma prática teórico-metodológica que tem como foco desenvolver a competência leitora e de produção textual e que se fundamenta em perspectivas teóricas apresentadas tanto nos documentos que norteiam o ensino quanto em obras que versam sobre leitura e produção textual, ao qual foi apresentado em sua graduação.

Em seus relatos de regência, o estagiário III inicia seu planejamento de aula para o Ensino Médio com a intenção de utilizar os textos em suas aulas de uma forma que, de acordo com suas palavras “não fosse puramente tradicional”. Para isso, ele iniciou suas

atividades levando uma quantidade considerável de gêneros, para que fosse possível reconhecer nos escritos lidos a presença das unidades sintáticas: frases, oração e período.

Acompanhemos a sequência proposta:

[...] tentei por em prática um ensino de gramática que não fosse puramente tradicional, mas que partisse do texto, sendo assim, mais significativo para aprendizagem dos alunos. [...]. Levei oito gêneros textuais para sala de aula, foram eles: resenha crítica, reportagem, notícia, carta aberta, carta de leitor, artigo de opinião, receita e resumo. Pedi para que os alunos se dividissem em oito grupos e distribuí os textos entre eles e pedi para que eles ao lerem e analisar a estrutura desses, respondessem as seguintes perguntas a respeito do texto que o grupo recebeu [...] Só após dividir os alunos em grupos e apresentar para eles as funções e a estrutura de cada gênero, pedir para que os alunos observassem a construção dos parágrafos e a forma como as frases se articulavam, é que foi conceituado o conteúdo da aula. Para em seguida mostrar como esses elementos funcionavam na composição dos textos que haviam sido lidos (Relato de intervenção III, p.

8).

Essa metodologia utilizada pelo aluno demonstra um trabalho de leitura e releitura que exige uma volta ao texto para sanar possíveis dúvidas que possam surgir por parte dos adolescentes. É uma prática que, segundo orientam os PCN, torna o texto o eixo principal de uma aula de gramática não considerando apenas a normatividade e sim o uso cotidiano da linguagem (BRASIL, 1998).

Apesar de dispor de tão pouco tempo para a realização do seu planejamento, uma vez que a intervenção da disciplina de estágio na escola campo é apenas uma projeção do que será a vivência em sala de aula, o estagiário se preocupou em disponibilizar aos jovens uma boa quantidade de textos para serem lidos. A técnica de dividir a turma em grupos foi interessante, pois, ainda que de forma sucinta, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer, mesmo que superficialmente, uma boa quantidade de gêneros.

Para o Ensino Fundamental, o discente elaborou seu planejamento de aula sobre os períodos simples e compostos, utilizando a mesma prática metodológica do Ensino Médio de leitura e contextualização dos textos lidos. Para isso, iniciou sua aula por uma notícia e levantou questões que provocassem reflexões por parte dos alunos, em seguida, apresentou um conto e procedeu da mesma forma, para só depois, apresentar as características dos dois gêneros abordados e, por fim, expor o conteúdo gramatical.

Para justificar suas práticas o estagiário teceu as seguintes afirmações:

[...] Levando em consideração que, não é eficaz ensinar assuntos gramaticais de forma descontextualizada, partindo de frases soltas, aleatórias, optei por partir do próprio texto para assim chegar ao conceito do que seriam os períodos simples e compostos[...] falei de forma concisa sobre a estrutura do conto e da notícia. E adentrei no assunto período simples e composto, expus de maneira breve o conceito e os levei a refletir sobre a função deles na construção do próprio texto.[...] É importante mostrarmos aos alunos que o texto possui uma estrutura e que essa por sua vez deve estar bem organizada, daí o aluno deve estar atento ao produzir seus textos, a fim de que, esses estejam coerentes. [...] (Relato de intervenção III, p. 8-9)

O relato analisado demonstra que o discente entende as diferenças entre a gramática normativa e a análise linguística e se dispõe a abordar o ensino da língua sob uma perspectiva funcional. Ao abordar a notícia que tratava de uma mãe que havia vendido o seu filho e questionar sobre a opinião dos alunos a respeito de fatos como esse, o tema trazido para sala de aula deixa de ser meramente linguístico para se tornar um aprendizado sobre questões sociais relevantes que exercitam o senso crítico e a formação cidadã dos alunos.

Já ao trabalhar o conto de terror “Criança a venda. Tratar aqui”, de Rosa Amanda Strausz, foi proporcionado aos jovens que, ainda refletindo sobre o mesmo tema, exerçam o direito à fabulação através das obras literárias. Foi de extrema importância trabalhar primeiramente a argumentação e a imaginação dos alunos utilizando questões que foram respondidas oralmente para, em seguida, apresentar as questões sobre períodos simples e compostos a partir da estrutura dos textos.

Relatos do estagiário IV

Enquanto observava as aulas ministradas pelo professor titular, o estagiário buscou registrar as práticas pedagógicas utilizadas e ponderou acerca delas sob uma concepção sociointeracionista. Ao analisar as aulas do Ensino Fundamental, destacou o fato da professora titular utilizar apenas o Livro Didático (LD) e analisou o conteúdo apresentado por essa ferramenta de ensino.

Sobre se utilizar, exclusivamente, o LD como ferramenta de apoio, o aluno afirmou que:

[...] Esse é recurso muito utilizado pelos professores do ensino básico, principalmente, os da rede pública, pois, o LD se torna a ferramenta que dá praticidade à vida do docente [...] Vale salientar, que os autores do LD utilizado pela professora, Cereja e Magalhães, apresentam uma proposta positiva e que vai de encontro aos PCN's de Língua Portuguesa, vemos isso como um ponto importante [...] (Relato de observação IV, p. 8-9).

O livro didático é sem dúvidas uma ferramenta que orienta e facilita o planejamento de aula, pois nele encontramos tópicos importantes e exercícios relevantes em uma ordem que poderá ser seguida para que o nosso cronograma se mantenha coerente com o que está proposto para turmas de uma mesma série em várias partes do país. Contudo, não é aconselhável que ele seja a única ferramenta utilizada pelo professor para ministração dos conteúdos didáticos, uma vez que é preciso apresentar para os alunos opções mais amplas de ferramentas de pesquisa e construção do conhecimento.

O LD é o ponto de partida, mas o educador tem a opção de buscar novas opções de complementação das metodologias que escolher. Por exemplo, ao trabalhar com o texto de um autor, o discente pode apresentar outros textos, em outras plataformas, outros contextos etc, assim como buscar atividades complementares às que foram apresentadas na ferramenta de apoio.

Nas observações sobre as aulas do Ensino Médio, na modalidade da EJA, o discente também se valeu de teorias e documentos oficiais para validar sua argumentação, desta vez, para ponderar sobre o papel do ensino de LP nas escolas. Enquanto observava uma atividade aplicada pelo professor titular, ele destacou a ausência de contextualização das frases utilizadas, dizendo que:

[...] De acordo com as OCNEM (2006 p. 32), a disciplina de Língua Portuguesa tem como um dos objetivos propiciar ao aluno “conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. -, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens [...]”, considerando isto, percebemos que a escola atual não corrobora com os documentos oficiais [...] (Relato de observação IV, p. 12).

Na sua regência, o aluno, tomando por base os documentos oficiais e textos teóricos, se colocou como primeiro crítico de sua prática pedagógica e analisou o seu plano de aula e as atividades que propôs. Ainda que tenha começado as suas aulas nas turmas de 6º ano por textos motivadores e perguntas sobre o gênero, ele comenta estar ciente que isto não é o suficiente para que se formem sujeitos leitores.

[...] Reconheço que este tipo de exercício não se mostra adequado às condições necessárias para formar leitores críticos, porém, foi uma maneira simples de começar a inserir a leitura e interpretação na vida escolar desses alunos.[...]é preciso que nós, como professores, deixemos a apreciação apenas linguística do texto e instiguemos nossos alunos a refletirem sobre o dito e o não dito, pois, na leitura são ativados diversos tipos de conhecimentos e não só o da língua.[...] (Relato de intervenção IV, p. 10).

A autocrítica realizada pelo discente demonstra o entendimento da leitura como uma atividade formadora de opinião que, para ser realizada de maneira satisfatória, necessita de conhecimentos prévios à sua realização. Na concepção do futuro professor, a leitura é uma ferramenta de aquisição de conhecimentos e de interação entre o sujeito e o meio em que ele atua.

Já na turma do Ensino Médio, na modalidade da EJA, o estagiário mudou um pouco sua postura e, ao escolher os temas substantivos e crônicas, não iniciou as suas aulas pelo texto motivador e sim por uma dinâmica que consistia em utilizar algumas palavras para que pudesse conhecer a turma.

O contato com o gênero textual e, por conseguinte, a leitura e a interpretação textual nessa turma só se deram no segundo dia de aula, na segunda aula desse dia. Em seus relatos, o futuro professor relembra que:

[...] Ao iniciar a aula, distribui aos alunos as cópias do assunto, visto que, na E.P.LA., não há livros para as turmas da EJA, portanto, os professores têm que, de alguma forma, oferecer aos alunos apostilas e/ou folhas com o conteúdo, porque se for copiar na lousa, o tempo das aulas não será suficiente.[...]distribui, também, alguns pequenos papéis, nos quais tinham algumas perguntas escritas, como: Nome de alguma cidade que você já visitou; um objeto que está nessa sala; nome de algum ator ou atriz; nome de algum parente,[...]Nesse tempo, findou-se a primeira aula, porém, ainda tínhamos a segunda, na qual decidi inserir a leitura do texto Circuito

fechado, de Ricardo Ramos. Foi então que solicitei que os alunos fizessem uma leitura individual do texto e depois discutiríamos a respeito deste. (Relato de intervenção IV, p. 15).

No final de seu relato, o aluno se mostrou insatisfeito por se afastar de uma concepção de leitura interacionista. Segundo o estagiário IV:

[...] Diante disso, Batista (1997) acrescenta que o professor escolhe um tripé em suas aulas: exhibe o conteúdo, passa exercícios sobre ele e corrige os. Infelizmente, essa foi a maneira como agi na posição de docente, mas que pode se justificar pelas poucas aulas que tínhamos. [...] (Relato de intervenção IV, p. 17).

Essa reflexão pode significar que ele irá repensar sua prática docente e tentar se aproximar ainda mais das orientações dos teóricos e dos documentos oficiais, uma vez que, ao escolher distribuir papéis com nomes de substantivos e, em seguida, conceituá-los, o estudante abriu mão de um trabalho mais aprofundado com o gênero textual. Ocorre que, se ao relembrar suas escolhas metodológicas esse fato o incomodou, o discente demonstra que entende o ensino de língua como algo que deve partir do texto, inclusive, no que se refere às questões gramaticais.

Contudo, a falta de material de apoio e o pouco tempo para ministração do conteúdo influenciam diretamente na forma como o cronograma de aula será posto em prática, pois o planejamento está sendo feito e refeito a cada imprevisto que se apresenta durante este período. Na disciplina de estágio supervisionado, esse tempo é ainda mais escasso, o que pode explicar as escolhas realizadas e a autocrítica do docente em formação, pois conhecer o método não significa conseguir aplicá-lo de imediato, é preciso tempo para que se consiga consolidar um perfil de professor.

Relatos do estagiário V

De acordo com as argumentações apresentadas ao produzir os seus relatos de observação, o estagiário V fez referência a uma concepção acerca da atuação dos professores de LP e fundamentou suas ideias em Barros (2007), Silva (2002) e nos PCN (1997).

Enquanto acompanhava as aulas do Ensino Fundamental, o discente destacou atividades produzidas pela professora supervisora. A primeira delas tinha como tema o predicativo do objeto. Após relatar uma aula expositiva em que o texto não estava presente, o aluno teceu a seguinte observação:

[...] É perceptível as dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa, entretanto, ser diferenciado e transmitir o melhor de si é papel do professor. É importante que haja a junção entre leitura e escrita no ensino de língua materna, de fato, o ensino dissociado das disciplinas de língua portuguesa é algo incoerente, porém, real [...] (Relato de observação V, p. 8).

Nas observações do Ensino Médio, nas modalidades regular e EJA, o graduando foi ainda mais descritivo e se ateve a apenas descrever os fatos e apresentar as orientações dos teóricos e dos documentos oficiais, sem fazer reflexões mais aprofundadas sobre as aulas observadas. Ao analisar as atividades trazidas para a turma do Ensino Médio Regular, o discente comenta sobre a importância de revisar os conteúdos aplicados por meio dos PCN (BRASIL, 1997):

[...] Nas duas aulas a professora revisou os assuntos anteriores “pronomes pessoais e demonstrativos”, para que ocorresse avaliação na aula seguinte. A aula foi bastante dinâmica, os alunos estavam com dúvidas e a professora esclareceu a todos com muita cautela. De acordo com os PCNs, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (1997, p. 21) (Relato de observação V, p. 10).

Neste relato, apesar de não articular bem a relação entre a aula observada e os PCN, a fundamentação e argumentação produzidas foram voltadas não apenas a questões que se referem ao ensino de leitura, escrita e gramática, mas à relação professor/aluno, o que também é parte fundamental na formação de um professor.

Nos relatos sobre as aulas ministradas no Ensino Fundamental, já em sua fase de intervenção, o aluno demonstra entender as orientações dos PCN (1998), que apontam para a necessidade de um ensino de gramática que considere o aluno como um sujeito ativo na aprendizagem. Contudo, ao descrever sua efetiva prática pedagógica, acaba por

exemplificar o modelo conteudista, em que o texto serve apenas como um pretexto para o ensino de tópicos gramaticais. Atentemos para os seguintes recortes. No primeiro, V reflete sobre a importância de um ensino de gramática interativo e dinâmico:

[...] percebe-se a importância que o ensino de gramática tem na construção do sujeito letrado, no entanto, o ensino de língua materna deve vir associado de uma metodologia que consiga colocar o aluno em um meio participativo, tornando assim as aulas atrativas para ambos (Professor e aluno). (Relato de intervenção V, p. 7).

No segundo recorte, visualizamos o passo a passo de uma aula que, embora traga o gênero charge (rico em aspectos visuais e linguísticos), foca no ensino de conceitos e classificações de dada classe gramatical:

[...] Primeiramente, escrevi no quadro para a turma os conceitos de conjunção e locução conjuntiva e alguns exemplos. Em seguida, propus que os alunos formassem duplas e foi distribuído charges para que os alunos encontrassem as conjunções e as locuções conjuntivas [...] Iniciamos as conjunções coordenativas. Primeiramente, apresentei o conceito de conjunções coordenativas e classifiquei-as em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, e explicativas. Exemplifiquei cada uma delas. Após a explicação, distribuí cópias da atividade (Apêndice 1), para que eles respondessem em casa e corrigíssemos juntos no outro dia com o objetivo de fixar nos alunos o conteúdo apresentado em sala de aula. [...] (Relato de intervenção V, p. 8).

As colocações do discente evidenciam um distanciamento entre a teoria apresentada no seu discurso e a metodologia que aplicou, pois, apesar do texto estar presente na primeira aula, ele é utilizado apenas para que se aponte no corpo textual os conteúdos gramaticais. É importante que pontuemos que não estamos defendendo que a gramática seja preterida, pelo contrário, estamos ressaltando a importância que ela seja apresentada de maneira funcional e a serviço do texto trabalhado.

Para o Ensino Médio, na modalidade da EJA, o conteúdo aplicado foi o mesmo que no Fundamental e o plano de aula aplicado foi similar ao elaborado para a primeira turma. Também nessa oportunidade as aulas não foram iniciadas com o texto. Em contraponto, o estagiário demonstrou, com base em textos teóricos, entender a importância de um ensino de língua democrático e inclusivo.

Nesta turma, apesar de tardiamente, houve a presença e leitura de um texto, contudo, ainda não contemplando o que seria esperado pelos documentos oficiais e pelos teóricos.

[...] É necessário que o professor abra caminhos para que os alunos se sintam à vontade para aprender e dialogar suas dúvidas e como isso inserir as práticas educacionais no contexto próprio de cada aluno. [...] a aula foi iniciada com a distribuição de cópias para a turma (Apêndice 2), Nas duas primeiras aulas conceituamos e exemplificamos cada uma das conjunções subordinativas, os alunos participaram com dúvidas e questionamentos [...] Na última aula, os alunos responderam ao exercício proposto em sala (Apêndice 5) no qual a partir da leitura da texto Hierarquia de Millôr Fernandes, responderiam as questões. (Relato de intervenção V, p. 10).

Apesar de suas práticas não estarem totalmente em acordo com as direções apontadas pelos PCN e pelos estudiosos, este estagiário demonstrou conhecer a concepção sociointeracionista do ensino de língua, pois, se propôs constantemente a assumir o papel de mediador entre o conhecimento e os seus alunos, se esforçando para dar um retorno das questões trazidas para a aula, ouvindo os questionamentos apresentados, sanando dúvidas e optando por uma postura flexível e aberta ao diálogo.

Relatos do estagiário VI

Ao observar as aulas ministradas no Ensino Médio, o aluno destacou a ausência do texto em sala de aula, demonstrando estar de acordo com as orientações dos estudos realizados acerca do ensino de LP e do papel essencial do texto para as práticas pedagógicas.

[...]Em relação ao conteúdo aplicado, a professora tinha domínio do assunto, na hora de exemplificar usou frases soltas, nos dias que observei as aulas não vi nenhum texto sendo trabalho para fixação do assunto[...]
(Relato de observação VI, p. 9).

Na oportunidade em que observou as aulas de Ensino Fundamental, o estagiário se deparou com uma realidade diferente e ressaltou atividades que envolviam leitura,

oralidade e escrita, expressando a concepção de ensino de língua que acreditava estar representada nessas aulas.

[...] Como pude observar, a aula do professor T.P. é bem dinâmica, trabalha com textos, apesar de ser do livro didático, trabalha a interpretação de texto, oralidade, conhecimento de mundo e a escrita dos alunos. Vi também que ao trabalhar a escrita o professor fica atento aos erros gramaticais, corrigindo-os e mostrando a forma correta. Havia diálogo na sala, os alunos sempre questionavam o professor, e o mesmo tinha o domínio de sua sala e dos conteúdos aplicados [...] (Relato de observação VI, p. 9).

O fato de ponderar entre os estilos de aula que observou, indica que o aluno, ao se preparar para a disciplina de estágio, projetou um tipo de aula que estivesse de acordo com as teorias estudadas em sala de aula. Essa projeção foi criada, provavelmente, antes da disciplina de estágio supervisionado e foi crucial para que ele pudesse inferir observações relevantes e fundamentadas.

É interessante observar a ressalva que ele faz a respeito do livro didático, apontando que, mesmo que o professor trabalhe com base em textos, esses estão no LD. Embora saibamos que não seja interessante que o professor se limite a esse recurso, é importante ressaltar que, atualmente, muitos livros didáticos apresentam bons e diversificados gêneros textuais.

Em sua regência, o estagiário tentou seguir as técnicas aprendidas na academia e iniciou suas aulas no Ensino Fundamental de acordo com o que orientam os PCN, ou seja, disponibilizando para os seus alunos uma diversidade de produções textuais, buscando atribuir sentido ao conteúdo gramatical que estava sendo aplicado por meio do próprio texto.

[...]Procurei fazer da aula uma sequência didática, como aprendi na faculdade[...]O assunto que levei para essas séries foi modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo), usando os textos: O jogo; receita (brigadeiro de microondas); e uma poema (“Se essa rua fosse minha...”), para que os alunos identificassem os modos verbais nesses textos [...] (Relato de intervenção VI, p. 8).

Para um maior entendimento acerca da metodologia adotada pelo discente, é preciso que possamos compreender melhor o que é a Sequência Didática (SD)². A SD foi idealizada por Dolz e Schneuwly para ser implementada em etapas que preveem a apresentação de uma situação de produção de um gênero textual, a produção inicial desse gênero, os módulos que apresentam atividades de leitura e análise linguística e a produção final do gênero estudado. As atividades que constituem esse planejamento são elaboradas de forma a contemplar vários conteúdos e habilidades exigidas dos alunos, assim como o trabalho com os gêneros textuais de uma forma que se utilize a gramática de uma forma contextualizada e o aumento gradativo do nível de aprofundamento sobre os conteúdos aplicados.

Mesmo com a limitação de tempo, VI aceitou o desafio de fazer uso dessa metodologia, adaptando-a a sua realidade e disponibilizando gêneros textuais diferentes para os seus alunos, pedindo, posteriormente, para que eles identificassem dentro do próprio texto os modos verbais. Dessa forma, não apenas conceituou os gêneros textuais, mas também demonstrou as funções da classe gramatical dentro do texto, proporcionando a apreciação da língua de uma forma funcional e contextualizada.

Nas aulas ministradas para a turma do Ensino Médio, o estagiário encontrou uma situação de conflito entre a prática que acreditava ser a ideal e a que lhe foi exigida, uma realidade ainda comum nos períodos de estágio. E, neste relato, se ateve a ser meramente descritivo.

[...]A prática usada nessa escola foi diferente, usei de forma tradicionalista, seguindo a orientação da professora que me observava. Segundo ela, estava revisando com essas séries o conteúdo do ano passado para poder iniciar um novo assunto, que seria de Literatura.[...] (Relato de intervenção VI, p. 9).

Novamente por ter claro em sua mente a concepção de ensino de língua que acredita ser a mais indicada, o aluno pode mensurar o impasse que se apresentava diante

²DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

dele e se adequar à situação, uma vez que, conhece as duas práticas metodológicas que precisou lidar.

Relatos do estagiário VII

No período em que esteve presente nas aulas do Ensino Fundamental, o aluno destacou atividades de escrita e reescrita pensadas pela professora titular para serem aplicadas após a leitura de um texto imagético trazido pelo LD que tinha como tema o Bullying.

[...]A professora explicou como deviam estruturar seu texto e o que devia ser relevante nessa produção, entretanto, quando propôs esse tipo de atividade aos alunos, seu foco não estava precisamente na estrutura desse gênero textual, mas também na linguagem utilizada por eles no processo de escrita. É preciso deixar claro que o ato de escrever não se resume apenas a dois requisitos: ter algo a dizer e dizê-lo. Mas também, em comodizê-lo. [...] (Relato de observação VII, p. 9).

Com base nas teorias que estudou, o discente ainda acrescentou:

[...] Por fim, é necessário também, elencar como se escreve, ou seja, nem sempre escrever utilizando a linguagem formal é a maneira mais adequada para se dizer algo, e escrever ao modo com falamos também não. Esclarecer aos alunos que a fala e a escrita são duas modalidades com características próprias, que devem obedecer e respeitar todos os seus espaços e regras de elaboração. [...] (Relato de observação VII, p 9).

Durante as aulas do Ensino Médio, novamente o futuro professor voltou sua atenção para as atividades de escrita e reescrita, contudo, sua análise nesse caso explicitou a concepção de ensino da Língua que ele acreditava estar sendo abordada naquele momento.

[...] Na minha opinião, a proposta da professora em fazê-los produzir um texto do cotidiano, trabalha com uma perspectiva de ensino da língua pautada numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num simples instrumento. (Relato de observação VII, p. 13-14).

Ainda sobre essa atividade, o discente afirmou que:

[...] Por esse motivo, que se deve considerar e diversificar as situações de leitura e escrita, proporcionando situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola. É necessário que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos, haja vista, que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola.[...] (Relato de observação VII, p. 14).

A percepção de que o Ensino de Língua deve partir do uso de textos reais e significativos para a vida do alunado denota que o discente entende muito bem a função social da leitura e da escrita na vida cotidiana de um cidadão. Demonstra, também, a preocupação em formar leitores e escritores capazes de assumir o seu papel como sujeitos atuantes em seu meio social, a fim de diminuir as desigualdades causadas pela ausência do letramento escolar.

A produção textual, atividade destacada no excerto apresentado, exercita tanto a atividade de leitura quanto a de escrita e, para além das regras gramaticais, exige do aluno que ele procure adquirir cada vez mais conhecimento de mundo, por meio de pesquisas e inferências realizadas em textos orais e escritos que circulam local e globalmente, assim, gradativamente, ele conseguirá concatenar satisfatoriamente suas ideias e argumentos.

Ao relatar a sua prática de intervenção, o estagiário, ao relacionar as leituras que fundamentaram a elaboração do seu plano de ensino com as atividades que elaborou, demonstrou ter intimidade com as teorias linguísticas. Para o Ensino Fundamental, o estudante justificou a escolha de seu texto motivador, trazendo para a sua argumentação a fala do estudioso Rildo Cosson e, com base nos conceitos apresentados pelo autor, defendeu o seu plano de aula.

[...] Escolhi trabalhar com um texto literário, pelo fato de acreditar que através deste poderia trabalhar não só o tema que propomos, mas por concordar com o que diz Cosson:[...]De fato, é por possuir essa função humanizadora que a literatura tem e deve ter um lugar nas escolas. E foi o que acredito ter conseguido ao dialogar com os alunos a respeito do tema do texto. (Relato de intervenção VII, p. 7).

Na turma do Ensino Médio, a metodologia utilizada foi a mesma, mas dessa vez o graduando acrescentou ao seu trabalho as orientações dos Parâmetros Curriculares, descrevendo a sua abordagem metodológica e como ela iria contemplar a leitura e o reconhecimento das funções gramaticais, apresentadas durante a exposição de conteúdo dentro do próprio texto.

[...] Propondo uma aula com uma perspectiva de ensino da língua numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num simples instrumento, foi-lhes apresentado o texto, O caboclo, o padre e o estudante [...] Cada aluno recebeu uma cópia do conto e então fizemos uma leitura compartilhada. [...] O objetivo de trazer um texto para trabalhar pontuação não foi simplesmente mostrar aos alunos o lugar de cada uma delas, mas sim o que nos orientam os PCN'S. Foi de suma importância mostrar aos alunos que não se podia colocar vírgulas, toda vez que o mesmo achasse que deveria parar para descansar e respirar. Depois de uma breve conceituação e esclarecimento de dúvidas, voltamos nossos olhos para o conto, realizamos mais uma vez a leitura, desta vez atentando para os sinais de pontuação e para o modo como, os mesmos, atribuíam sentido ao texto e ao modo de lê-lo.[...] (Relato de intervenção VII, p. 10).

As marcações destacadas no texto demonstram uma concepção de ensino de língua sociointeracionista, a influência que ela exerce sobre as observações realizadas em um primeiro momento e a tentativa de se exercer uma prática que contemple as orientações que advém dessa concepção. No relato do estagiário fica evidente a consciência que as atividades sobre a gramática devem ter o texto como objeto e devem vir depois de amplo trabalho de leitura e compreensão dos sentidos do texto.

Relato do estagiário VIII

Outra vez, percebe-se o ressoar das teorias linguísticas durante a elaboração de um relatório da disciplina de estágio. Pois, ao registrar os acontecimentos observados nas ministrações das aulas de LP, o futuro professor buscou o auxílio do arcabouço teórico adquirido durante todo o seu processo de formação acadêmica.

Nos seus registros acerca do que observou das práticas pedagógicas do professor da escola campo na turma de Ensino Fundamental, VIII voltou sua atenção para o trabalho da professora titular com o gênero, e como esse trabalho auxilia na formação de um sujeito

leitor. O discente construiu a sua análise se baseando em seus estudos e evocando para o seu discurso a fala de estudiosos da área.

[...] Entende-se que quando a docente trabalha o gênero em sala de aula, ela utiliza-o como motivador para que os alunos adquiram hábitos de leitura e, ao mesmo tempo, ela explora o gênero textual com intuito de melhorar o vocabulário e a produção escrita dos alunos, além de observar o nível de compreensão textual e a entonação. Deste modo, a docente apresenta a leitura como produção de sentido e não como uma simples decodificação. Segundo Lajolo: [...] (Relato de observação, p.9).

No período de observação das aulas ministradas nos Ensino Médio, o estagiário analisou a prática da docente titular, sob uma perspectiva apresentada por linguistas.

[...] Percebe-se que a professora segue em suas aulas uma corrente linguística funcionalista que “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (...) (CUNHA, 2008, p.157) [...] (Relato de observação VIII, p. 11).

Ao trazer para o seu discurso a perspectiva dos estudiosos, o estagiário enfatiza a importância de se tratar o texto como a centralidade da aula de LP e demonstra não apenas conhecer essas teorias, mas que também estar de acordo com elas.

Ao relatar a sua experiência de intervenção em sala de aula, VIII descreve as atividades que produziu para o Ensino Fundamental e as justifica com base em fundamentos teóricos adquiridos durante a sua licenciatura. Reforça a importância do trabalho com os gêneros, explicando que textos literários não apenas contribuem para o conhecimento da língua, mas também para a formação do sujeito crítico.

[...] Dessa forma, podemos dizer que, a exposição do conto na sala de aula, tem o propósito de desenvolver as habilidades; interpretação; compreensão e produção textual (tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita). Conforme assevera Lajolo: [...] Ler não é decifrar frases isoladas, mas produzir sentidos, trazer o conto de Mariana Colasanti é possibilitar a discussão em sala de aula e a leitura do conto já desperta algumas inquietações nos alunos, de tal modo que eles comecem a questionar a atitude da personagem. [...] (Relato de intervenção VIII, p. 10).

A ministração da aula no Ensino Médio foi registrada com a mesma perspectiva que a do Fundamental e foi igualmente corroborada pelas evocações aos estudos linguísticos como fontes que assegurassem as colocações propostas. É possível observar esse aspecto no discurso de VIII, quando ele apresenta a maneira que ministrou o conteúdo da aula para seus alunos.

[...]Conforme abaliza Koch (1984), devemos apontar para os alunos os possíveis efeitos de sentidos e que não devemos olhar apenas no viés sintático, mais também no aspecto semântico. E os discentes devem observar esses dois aspectos, uma vez que o Vestibular ENEM já aborda em seus enunciados aspectos semânticos e pragmáticos. [...] (Relato de intervenção VIII, p 12).

É possível observar também, a preocupação por parte do estudante em inserir nas suas intervenções as análises sobre os aspectos semânticos do texto em paralelo aos aspectos sintáticos. Isso demonstra que, além de conhecer as orientações propostas pelos documentos oficiais e pelos estudiosos da Língua, ele entende a necessidade de que o ensino de Língua materna proporcione o acesso do aluno ao mundo profissional, uma vez que, como citou VIII, esse conhecimento sobre a funcionalidade da linguagem é parte integrante das avaliações nacionais que são responsáveis por permitir o acesso à continuidade da carreira acadêmica dos usuários da língua e do sistema de ensino nacional.

Outra nota importante é que buscar fundamentar tanto o seu período de observação, quanto o de intervenção, proporcionou ao estagiário produzir relatos que fossem capazes de suscitar discussões sobre o ensino de língua com um caráter teórico e analítico.

Relatos do estagiário IX

Apesar de no momento inicial do relato de observação, o estagiário buscar fundamentar o perfil do professor com textos teóricos, seus registros sobre a prática dos docentes titulares não apresentou uma concepção de ensino de língua definida, e o discente transcreveu as suas análises de maneira puramente descritiva, ou seja, sem fazer uma reflexão sobre as concepções de ensino e de linguagem que baseiam as aulas observadas.

É possível perceber essa característica em um trecho de seus registros, enquanto assistia as aulas no Ensino Fundamental, o graduando relata que:

[...] A professora trabalha sempre nas terças, especificamente com a turma de nono ano C, leitura e interpretação do texto, geralmente esses textos são do livro didático, mas algumas vezes ela traz textos literários como contos, poemas, etc. O gênero que ela trabalhou naquele dia foi notícia.[...] (Relato de observação IX, p 12).

As aulas de Ensino Médio passaram pelo mesmo tipo de análise, algo estritamente descritivo, em que o observador não expressou a sua opinião sobre os fatos observados em relação à metodologia aplicada, também negligenciando a relação que precisa estabelecer entre os acontecimentos e as reflexões teóricas, exigência do modelo de relatório pedido pela disciplina de estágio.

Mesmo ao se deparar com uma questão que lhe despertou a atenção, o aluno não analisou os fatos que estavam ocorrendo.

[...]A professora, desta vez, não foi até a lousa – pelo contrário, ela fez uma correção oralmente, assim foi sanando as dúvidas que os discentes apresentavam. Nesta turma a professora já fez a atividade usando o livro didático para complementar a atividade que havia usado nas demais turmas, e pude perceber que pelo livro, a atividade possuía um grau de exigência maior [...] (Relato de observação IX, p 16)

A ausência de uma fundamentação tornou os relatos de observação, algo meramente descritivo e destituído de uma análise crítica, uma vez que essa seria a oportunidade para confrontar a teoria que estava sendo estudada dentro da sala de aula da academia e o que é observado dentro do chão da escola. O aluno poderia ter utilizado seu arcabouço teórico para traçar parâmetros entre as aproximações e os afastamentos que existem entre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores observados e as instruções que recebeu nos períodos que antecederam esse momento.

Em seu relato de intervenção, o estagiário demonstrou uma mudança de postura e buscou trazer para as suas argumentações uma fundamentação teórica que corroborasse com as práticas pedagógicas que adotou. Ao fazer seus registros sobre a metodologia que utilizou na elaboração do planejamento didático do Ensino Fundamental, o estagiário,

além de trazer uma citação de Boof (2000) sobre a importância de se proporcionar aos alunos uma prática de leitura, interpretação textual e releitura em sala de aula, parafraseou Ângela Kleiman, defendendo sua proposta de aula.

[...]Para introdução da aula, proporcionei aos alunos a leitura do conto “E vem o Sol” do Autor João Anzanello Carrascoza [...]. Assim sendo, fizemos juntos a leitura do conto e logo em seguida começamos a interpretação do texto. Ora, segundo Kleiman (2002), ao proporcionar aos alunos o contato assíduo com a leitura, além de incentivá-los a registrar as impressões sobre o que leu, é importante que eles saibam “para que” e o “por que” do ler um texto. Assim sendo, a presença da leitura de um conto, poesia ou outro gênero qualquer não proporciona apenas um hábito de ler ao aluno, mas, também, propicia a oportunidade de ter uma base e capacidade de se portar e argumentar diante de qualquer situação no meio social. (Relato de intervenção IX, p. 9).

Nos relatos do Ensino Médio, o discente lembrou a não aceitação por parte dos alunos de uma atividade inicial e a necessidade de uma adequação no planejamento. E, em sua busca por readequação, ele relatou a tentativa de inserir o texto em sala, mas sem o sucesso esperado. Ao refletir sobre o fato ocorrido, o aluno se baseou em Rildo Cosson para guiar as suas colocações.

[...]Levei uma música, mas a turma não interagiu bem, e aderi ao método mais tradicionalista de ensino [...]Houve um momento da aula após a explicação e aplicação do exercício, que sugeri uma pausa para a leitura de um texto, e usei um conto que tinha utilizado no estágio do Fundamental, “Uma ideia toda azul”,[...]Sugeri que fizessem leitura, e alguns mencionaram que ler era o que menos faziam principalmente em sala de aula. Daí, vemos a necessidade de um professor leitor [...]. Se um professor não for leitor, como ele formará leitores? (Relato de intervenção IX, p. 10).

Analisando os fatos ocorridos nessa intervenção, percebe-se que, ainda que no período de observação o futuro professor não tenha apresentado uma concepção de ensino de língua portuguesa, durante a regência ele demonstrou dominá-la e ser capaz de elaborar e reelaborar os seus planejamentos de acordo com a turma, compreendendo a necessidade de aulas que contemplem a leitura de gêneros diversos para a formação de um público leitor.

Relatos do estagiário X

Os destaques apresentados pelo estagiário para formular suas observações acerca das aulas acompanhadas no Ensino Fundamental estão norteados por concepções teórico metodológicas conhecidas durante a sua graduação. É possível se perceber essa característica, quando, ao refletir sobre a prática observada, o discente tece o seguinte comentário:

Todavia, percebe-se que a prática da professora na maioria das vezes se estabelece na conceituação do assunto e na exemplificação fazendo uso de frases soltas, sem contextualização. Dessa maneira, é possível afirmar que a abordagem da professora observada circunda uma concepção estruturalista, na qual a língua é vista como sistema fechado. Porém, Oliveira(2008) vai de encontro essa prática quando afirma que:[...] (Relato de observação X. p. 9).

Confrontar a prática observada com a afirmação de um teórico demonstrou que o estudante buscava, por meio de suas reflexões, um relato que não se configurasse como uma crítica ao educador observado, mas sim em uma proposta analítica e produtiva que pudesse auxiliá-lo a compreender as escolhas que são feitas para a elaboração de uma aula.

Ao observar as aulas do Ensino Médio, o discente utilizou os PCN para fundamentar a sua argumentação:

[...] Após todas as apresentações foi possível perceber que o uso da modalidade oral está sendo trabalhada em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, mostra que a escola está preocupada em possibilitar aos alunos serem imersos em vários contextos sociais, assim como corrobora os PCNS (1999):[...]Desse modo, o docente está contribuindo para que se instaure realmente o que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, uma escola que mostre a relevância de trabalhar a oralidade, uma vez que, a mesma possibilita o sujeito saber usar a palavra, e assim exercer sua cidadania. (Relato de observação X. p. 11).

Observando as colocações feitas sobre a atuação do professor supervisor, nota-se que o estagiário procurou salientar a importância de se seguir as orientações trazidas pelo documento oficial, com a finalidade de reconhecer o trabalho que está sendo realizado

pelo educador observado. Da mesma forma, enfatiza a importância de trabalhar a oralidade, compreendendo-a como algo que contribui para a própria formação cidadã do aluno.

Ao relatar suas intervenções no Ensino Fundamental, o aluno procurou demonstrar como conduziu a ministração dos conteúdos, a partir do trabalho com os gêneros textuais.

[...] Por fim, finalizei essa aula com o processo de formação de palavras: onomatopéia. Para tanto, utilizei uma tirinha da Turma da Mônica. Apresentei o gênero aos alunos pontuando suas principais características, uma vez que, como afirma Caldas [...] trabalhar com os gêneros textuais nos possibilita ver os mais diversos usos do cotidiano, sejam expressões, ruídos e sons, como é o caso da tirinha trabalhada em sala de aula. Em vista disso, levei-os a interpretar a tirinha, gênero textual tão presente no cotidiano dos adolescentes, e também em avaliação como o ENEM. [...] (Relato de intervenção X. p. 7).

O interesse em possibilitar aos alunos o reconhecimento dos mais diversos usos dos gêneros textuais revela que, para essa aula, os conceitos do ensino de LP utilizados estavam em consonância com o que afirma a BNCC (2018) acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa consistir em desenvolver atividades que contenham gêneros que estejam circulando na sociedade, jornalístico-midiáticos e que atuem na vida pública.

No Ensino Médio, ao apresentar a definição de pronome, o estagiário novamente utilizou tirinhas para exemplificar no próprio texto aquilo que estava sendo explicado.

Segundo o aluno, a ordem das atividades foi a seguinte:

[...] pedia que os alunos lessem em voz alta a definição de cada pronome que estava nas cópias que disponibilizei. Após a leitura, eu exemplificava com frases na lousa. Em seguida, introduzi algumas características do gênero que trabalhamos a atividade linguística. Ou seja, a cada exemplificação dos pronomes, fazíamos a leitura de uma tirinha e ilustrávamos a função que o pronome estava exercendo no texto. Em alguns momentos de forma sutil os mostrei que a gramática não consegue abarcar tudo, pois, como vemos, ela diz que [...] meus, teus, nossos, são pronomes possessivos, porém em alguma construção esses mesmos pronomes podem exercer outra função, a exemplo:[...] (Relato de intervenção X. p. 11).

Na execução de sua aula, o discente contemplou a leitura, e de forma prática, demonstrou a incapacidade da gramática normativa em alcançar todas as nuances do uso cotidiano da língua, dessa forma, o aluno demonstrou ter muita afinidade com as teorias que compreendem a importância de um trabalho com leitura e escrita contextualizado, em que a gramática é estudada como o sistema que constrói o gênero textual, por isso, não pode ser compreendida fora dos limites do texto.

As reflexões feitas a partir dos discursos contidos nos relatos dos estagiários acerca da recepção das teorias estudadas por eles evidenciaram que esses alunos ao iniciarem suas atividades na escola campo, ainda no período de observação, já possuem uma perspectiva de ensino da Língua voltada para o seu uso de forma funcional e contextualizada.

Essa concepção de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, os auxiliou tanto no momento de analisar as atividades observadas, quanto no momento de pôr em prática os seus planejamentos e atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias e concepções que cercam o ensino de Língua Portuguesa ficaram evidenciadas nesse trabalho tanto na perspectiva dos documentos oficiais, quanto na perspectiva dos estudiosos da linguagem e no reflexo desse arcabouço teórico nas reflexões e ações pedagógicas dos estagiários.

A nossa pesquisa teve como resultado respostas pertinentes para as nossas problemáticas e a confirmação de nossas hipóteses, destacamos então, a importância de se refletir sobre a disciplina de estágio supervisionado, a fim de que o trabalho com o gênero seja além de presente em sala aula, realizado com uma maior contextualização da gramática e da funcionalidade da Língua

Alcançamos também os objetivos propostos, uma vez que as reflexões e análises nos apontaram questões pertinentes à nova configuração do ensino de língua portuguesa nas escolas e nos cursos de formação de professores. Após as análises dos dados coletados, notamos que já na fase de observação, os estagiários demonstraram uma concepção funcional de ensino da língua materna, ainda que, de uma maneira implícita. Na concepção apresentada, reverberam as discussões trazidas pelos teóricos de que o ato de ensinar não pode estar desvinculado do cotidiano do usuário e que a escrita e a leitura são atividades que se complementam, de forma que, não se pode abordar em sala de aula um conteúdo gramatical sem que se utilize um gênero textual para demonstrar o contexto e possíveis usos e variantes desse conteúdo.

Ao analisar as atividades executadas, observamos que esses estudantes introduziram em suas aulas as teorias e as orientações trazidas pelos documentos oficiais estudados durante o período de graduação, uma vez que, o trabalho com o texto estava presente em vários documentos. Mas esse trabalho, em alguns momentos não se deu de uma forma que levasse os alunos a alcançar uma maior interpretação e produção de sentidos da relação entre os gêneros textuais e os conteúdos escolares.

Outros fatores precisam ser observados para que se entenda a dificuldade do discente colocar em prática as técnicas que aprendeu, como por exemplo: o pouco tempo disponível para a realização das intervenções, a turma em que intervêm ainda não ser sua, a imposição de uma metodologia pelo professor supervisor, dentre outras questões próprias das complexidades do estágio.

Contudo, mesmo frente a essas dificuldades, algumas opções poderiam substituir trabalhos que se mostraram um tanto “engessados”, principalmente quando relacionados às questões gramaticais. Por mais que eles tenham apontado em seus relatos a necessidade de um ensino funcional, atividades de cunho metalinguístico são ainda mais frequentes que de cunho epilinguístico. Se observamos, por um lado, a inserção de gêneros nas atividades de leitura e interpretação (observadas com mais frequência nos relatórios de intervenção que no de observação, ou seja, mais presentes nas práticas dos estagiários que na dos professores supervisores observados), por outro, percebemos que eles encontram dificuldades pontuais no que se refere à preparação e à inclusão de atividades gramaticais que extrapolem o ensino fragmentado e prescritivo de gramática.

Dessa forma, compreendemos que estamos caminhando para um ensino de língua mais contextualizado e sociointeracionista, entretanto, muito ainda precisa ser feito para que esses graduandos saiam do curso de Letras munidos de estratégias para pensar em atividades de leitura, escrita e gramática a serviço do texto e, realmente, funcionais.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Editora: parábola. 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<[568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04/03/19.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF. 1998

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antonia Guedes. O ensino de língua portuguesa e produção escrita, in: Dossiê. **O texto em sala de aula: práticas e sentidos**. Vitória.

Percursos linguísticos. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/17836/12473>. Acesso em: em 20/08/2019

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura-teoria e prática**, 14ª edição, Campinas, São Paulo, Pontes Editora, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm> acessado em: 15/02/2019

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e escrita**. Signótica, v. 9, n. 1, p. 119-146, 11 set. 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**, 9ª ed, São Paulo, Cortez, 2012.

PARAÍBA, Governo do Estado da. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEC/Gafset, 2010.

Paraíba, Universidade Federal, Manual do Estágio Supervisionado, Mamanguape, 2018

Paraíba, Universidade Federal, Projeto Pedagógico de Curso, Mamanguape, 2010

SALES, Laurênia Souto. O leitor, a leitura: um caminho para a história do ensino da leitura, In: **Práticas de leitura e escrita: construindo textos e reconstruindo sentidos**, João Pessoa, Editora da UFPB, 2011.