

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Anair Valênia*

Helena Maria Ferreira**

Resumo: O ensino de língua Portuguesa é sempre um desafio para os profissionais da área da Linguística Aplicada. Sempre nos ocupamos com questões relacionadas com as abordagens e metodologia de ensino, com a concepção de língua assumida, com a gramática ensinada em uma perspectiva contextualizada, dentre outros aspectos. Em outras palavras, nos ocupamos com as possíveis teorias e práticas acadêmicas requeridas para a formação docente. O percurso teórico que propomos neste artigo se inicia por reflexões acerca de aspectos da formação docente (CAVALCANTI, 2011, 2013; ALMEIDA FILHO, 1991); pelo estudo dos documentos nacionais mais recentes que versam sobre o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017); passa por reflexões a respeito dos gêneros discursivos (cânones e digitais) (BAKHTIN, 2003[1952-1953]; DIAS, 2012) e da gramática contextualizada (ANTUNES, 2014; RUIZ; DIAS, 2016). Nesse sentido, nossa intenção é discutir sobre possíveis caminhos a serem assumidos para a formação docente, mais especificadamente para a formação de professores de língua nos cursos de Letras. Ainda nesse trajeto, apresentaremos e discutiremos trechos de relatórios finais do componente curricular Estágio 4 - Língua Portuguesa, produzidos em 2019, em uma universidade pública federal do país. Ao final de nossas análises, pudemos perceber que a disciplina, por meio das discussões, reflexões, planejamentos e orientações empreendidas, potencializa a formação docente, preparando o aluno para atuar em sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Língua; Gênero Discursivo.

ACADEMIC TRAINING FOR LANGUAGE TEACHING

Abstract: Portuguese language teaching is always a challenge for Applied Linguistics. We have always dealt with issues related to teaching approaches and methodology, assumed language conception, grammar taught in a contextualized perspective, among other aspects. In other words, we are concerned with the possible theories and academic practices required for teacher education. The theoretical course that we propose begins with the study of the most recent national documents on Portuguese language teaching (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017); it goes through reflections about discursive genres (canons and digital) (BAKHTIN, 2003[1952-1953]; DIAS, 2012) and contextualized grammar (ANTUNES, 2014; RUIZ; DIAS, 2016). In this sense, our intention in this article is to discuss about possible ways to be taken for teacher education, more specifically for the formation of language teachers in Letters courses. Still along this path, we will present and discuss excerpts of final reports of the curricular component Estágio 4 - Língua Portuguesa, produced in 2019, in a federal public university of the country. At the end of our analysis, we realized that the discipline, through discussions, reflections, planning and guidance undertaken, enhances teacher training, preparing the student to act in the classroom.

Keywords: Teacher training; Language teaching; Discursive genre.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa é sempre um desafio para os profissionais da área da Linguística Aplicada. Sempre nos ocupamos com questões relacionadas com as abordagens e

* Universidade Federal de Goiás-UFG, endereço eletrônico: anair_valenia@hotmail.com.

** Universidade Federal de Lavras-UFLA, endereço eletrônico: helenaferreira@ufla.br.

metodologia de ensino, com a concepção de língua assumida, com a gramática ensinada em uma perspectiva contextualizada, dentre outros aspectos relevantes. Em outras palavras, nos ocupamos com as teorias e práticas acadêmicas para a formação docente.

Nesse sentido, nossa intenção neste artigo é discutir possíveis caminhos a serem assumidos para a formação docente, mais especificadamente para a formação de professores de línguas nos cursos de Letras. Para esse intento, no caminho que percorreremos, discutiremos sobre alguns aspectos relevantes para a formação docente (CAVALCANTI, 2013, 2011; ALMEIDA FILHO, 1991), passando pelos documentos mais recentes que versam sobre o ensino de língua Portuguesa, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), e abordaremos ainda algumas questões sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003[1952-1953]; DIAS, 2012) e da gramática contextualizada (ANTUNES, 2014; RUIZ; DIAS, 2016). Ainda nesse trajeto, apresentaremos e discutiremos trechos de relatórios finais do componente curricular Estágio 4 - Língua Portuguesa, produzidos em 2019, em uma universidade pública federal do país. Em nossas análises, procuraremos depreender o que é apresentado como ponto positivo e ponto negativo da formação que propusemos durante a efetivação da disciplina, bem como a avaliação realizada da experiência vivida em sala de aula. É relevante salientar que sempre assistimos às aulas ministradas pelo professor-estagiário com o objetivo de avaliarmos o seu desempenho a partir do planejamento que propõe, cuja escrita foi também por nós supervisionada.

De todo o percurso empreendido, das discussões teóricas, do período de preparação do material didático, das discussões e orientações ocorridas e das aulas ministradas, pudemos perceber que, para que ocorra uma formação docente que dialogue com as teorias mais contemporâneas e com os documentos vigentes no país, são necessários estudos, reflexões, debates, planejamentos, escrita e reescrita do material didático. Não é um caminho muito simples e tranquilo, antes pelo contrário, demanda que os professores-estagiários se desloquem do espaço de meros alunos para o espaço de professores, que em breve estarão atuando no mercado de trabalho educacional. É uma jornada árdua, por vezes ouço os discentes reclamando do excesso de “idas e vindas” dos planejamentos que propõem, ações que demandam tempo e dedicação, mas que ao final dão visibilidade aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Letras.

Vejamos então esse percurso. Para isso, discutiremos brevemente sobre algumas teorias que são estudadas em sala de aula com os alunos do componente curricular Estágio 4 - Língua Portuguesa e em seguida analisaremos trechos de relatórios finais apresentados para conclusão da disciplina.

2. Formação docente para o ensino de língua

Diversos são os linguistas aplicados que têm debatido aspectos relevantes sobre a educação linguística no atual período sócio, histórico e ideológico que temos vivido (CAVALCANTI, 2011, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2013; DIAS; OTTONI, 2017), pois, com a crescente diversidade do mundo globalizado, que impõe aos docentes desafios cada vez mais inesperados, é preciso estar atento à produção linguística dos discentes da educação básica e do ensino superior. Isso implica em, conforme Cavalcanti (2013, p. 215), “saber muito mais do que aquilo que vai ensinar [...] precisa vivenciar o que ensina”; ou seja, é preciso fazer dialogar as práticas sociais dos discentes com as práticas sociais dos docentes.

Nesse sentido, as discussões e reflexões que propomos em sala de aula, na disciplina de Estágio Supervisionado que ministramos, têm abrigo em uma perspectiva de trabalho didático-pedagógico que parte de uma concepção sociodiscursiva de linguagem, do postulado de que nós nos comunicamos por meio dos gêneros, os quais são “correias de transmissão entre a

história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 268). Têm abrigo ainda na Linguística Aplicada, compreendida como “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos) [...] preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 4).

Procuramos sempre propor oportunidades para que o professor em formação consiga promover reflexões críticas, que lhe permitam transpor as teorias estudadas durante o curso de Letras para as práticas que viverão em sala de aula. Como bem assevera Barros (2017),

não é apenas ‘conhecer’ um conceito, teoria, objeto ou procedimento didático que faz com que o professor seja capaz de atuar como ator de uma determinada atividade de ensino. É preciso que ele saiba mobilizar esses diversos saberes e articulá-los de modo que se tornem coerentes e adequados para uma certa situação de ensino (Barros, 2017, p. 238).

Essa transposição da teoria para a prática é um momento crucial na formação do professor-estagiário. É a ocasião em que ele tem a oportunidade de verificar *o que* poderá mobilizar para a sua prática, *como* o fará e *onde* poderá aplicar seus conhecimentos. Ou seja, refletir sobre o seu aprendizado e tomar decisões relacionadas à sua própria formação. Emergir da postura de receptor de conhecimento para a de promotor de conhecimento. Em outras palavras,

[tanto] a formação inicial quanto a continuada de professores devem ser pautadas em uma concepção de docentes em formação e de docentes em atuação que não os considere simplesmente como profissionais que necessitam de mais conhecimentos para ampliação de seus saberes e revisão de suas práticas. Eles devem ser vistos como atores sociais com autonomia para a tomada de decisões sobre sua prática e com uma bagagem cultural importante para a associação teoria e prática, que deve ser constitutiva de toda ação de formação e de qualificação de professores (DIAS; OTTONI, 2017, p. 260).

A formação docente está imbricada, então, em nosso entendimento, por questões que perpassam o conhecimento teórico, o diálogo entre esse conhecimento e a prática e, finalmente, uma postura crítico-reflexiva sobre todo o processo. É relevante que essa criticidade seja uma prática comum tanto dos discentes quanto dos docentes do ensino superior. Dos docentes, porque precisam estar sempre revendo teorias (que são a base para que os saberes se efetivem), documentos institucionais (que regem o ensino de língua no país) e práticas de sala de aula (que envolvem metodologias e procedimentos de ensino); e dos discentes, porque necessitam, além de rever teorias, documentos e práticas, se sentirem constituídos *nessa* e *dessa* realidade.

Outro aspecto que chama a atenção, e faz parte das nossas discussões na disciplina de formação docente, é o fato de que o homem sempre hibridizou em suas ações de comunicação, sejam elas escritas ou orais, diferentes recursos multissemióticos de linguagem. E, devido às inovações tecnológicas nos tempos contemporâneos, vemos essas práticas se ampliarem, se alargarem. Na linguagem escrita, especialmente nos ambientes digitais, usamos cada vez mais de *emoticons*, *gifs*, avatares de nós mesmos, dentre outros, para respondermos a um questionamento de um amigo, por exemplo. E essas ações têm impactos nos movimentos de produção e recepção dos enunciados produzidos.

Manovich (2005, p. 29-30), ao discorrer acerca dos algoritmos na composição das mídias digitais, discute o fato de que um leitor pode buscar, e localizar, um texto em um site, por exemplo, ou mesmo uma palavra específica em um texto. Por outro lado, localizar uma imagem (ou um objeto, por exemplo) em uma imagem não é tarefa muito simples. Segundo o

autor, essas diferenças ocorrem devido às lógicas semióticas das mais diversas mídias que circulam em nossa cultura contemporânea. Para exemplificar, Manovich recorre ao fato de que é necessário observarmos os aspectos linguísticos na estruturação de um texto:

Estamos prontos para ler praticamente qualquer imagem ou composto de imagens como significativos, ao passo que, para que uma série textual seja significativa, exigimos que se obedeça às leis da gramática. Por outro lado, a linguagem tem uma estrutura descontínua a priori (uma sentença é composta por palavras, que são compostas por morfemas etc.), o que torna muito fácil automatizar várias operações (como buscar, corresponder, substituir, indexar), ao passo que a representação digital de imagens não permite, por si só, a automatização de operações semânticas (MANOVICH, 2005, p. 30.)

As dificuldades para realizar esse tipo de busca, ou mesmo de interpretação, resultam em pouca ou nenhuma atenção aos significados dos recursos multissemióticos dos gêneros contemporâneos, às suas regularidades, à maneira como os elementos de imagens são usados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Esses enfrentamos de leituras das semioses textuais são relevantes para fazer deslocar os docentes e discentes de suas práticas cânones para leituras em que se hibridizem significação tanto dos signos verbais quanto dos imagéticos. Por outro lado, conforme esses autores, “o que é expresso na linguagem por meio de escolhas entre diferentes classes de palavras e estruturas de orações pode, na comunicação visual, ser expresso por meio de escolha entre diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais”¹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 02). Veremos na próxima seção uma breve discussão sobre esses gêneros multissemióticos, as reflexões apresentadas sobre eles nos PCNLP (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2017) e a relevância dos seus estudos para a formação docente dos alunos dos cursos de Letras.

3. Os PCNs, a BNCC e os gêneros discursivos no contexto de ensino de língua

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNLP (BRASIL, 1998), há demandas recorrentes de leituras, propiciadas por textos, jogos, conversas com amigos, sites de relacionamento, em ambientes virtuais ou fora deles, que requerem práticas letradas de leitura e escrita. Então, segundo o documento, para atendermos a esses propósitos, há a necessidade de uma “revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1998, p. 23). E, para que essas questões sejam contempladas, faz-se necessário trazer para o ensino, para a sala de aula:

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes **gêneros** são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24, ênfase adicionada)

¹ Tradução livre nossa para: For instance, what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 02).

Ou seja, para os PCNLP, os gêneros discursivos devem tornar-se objetos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, preparando os alunos para interagirem com a variedade textual de forma ativa e produtiva. A proposta dos documentos é que os conteúdos programáticos sejam organizados em torno de atividades de “práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 53). Para a atividade de “escuta e leitura de textos” são sugeridos gêneros de algumas esferas da atividade humana como “da literária, de imprensa, de divulgação científica, de publicidade” (BRASIL, 1998, p. 54) e para a atividade de “prática de produção de textos orais e escritos” são sugeridos gêneros em torno das mesmas esferas, porém, com a supressão da esfera da publicidade.

Em detrimento dos problemas que possam figurar nesses documentos, a sua proposta parece ser um avanço quando sinaliza que o ensino da língua materna deve se desenvolver em torno dos gêneros em perspectiva enunciativa, discutindo o fato de que todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, constituídos historicamente, efetivando formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Ou seja, os gêneros são constituídos por enunciados relativamente estáveis, fazem parte das práticas sociais de cada sujeito em seus momentos de interação com os seus interlocutores, seja por meio da modalidade escrita, seja por meio da modalidade falada da língua. Fato esse que favorece o desenvolvimento de letramentos, pois coaduna-se com a visão de letramentos como práticas sociais de criação e de significação.

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), o que chama a atenção logo no início da leitura do documento é que ele estabelece um diálogo bastante aproximado com os PCNLP, ou seja, continua a preconizar o ensino de Língua Portuguesa por meio do trabalho com os gêneros. Além disso, o documento avança em suas proposições e traz para o seu escopo propostas de trabalhos que consideram a abundância de textos multissemióticos que circulam na sociedade contemporânea.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta discussões referentes aos textos multimodais, defendendo algumas dimensões que devem ser observadas na realização das práticas leitoras. São elas, dentre outras:

- identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (BRASIL, 2017, p. 71).

O documento progride na discussão sobre o trabalho com textos multissemióticos e multimodais e expõe alguns gêneros digitais pouco conhecidos pela maioria dos professores, tais como: *trailer* honesto, *e-zine*, *gameplay*, detonado, pastiche, ciberpoema. Esses gêneros, embora não façam parte das práticas sociais dos docentes, muitos discentes já os conhecem e já os usam. Nesse sentido, é relevante que essas discussões façam parte do cenário de formação docente, proporcionando ao professor em formação a oportunidade para refletir sobre eles e, se possível, trazê-los para as suas propostas de materiais didáticos a serem produzidos.

Segundo Bakhtin (2003[1952-1953]), as relações entre linguagem e sociedade são inseparáveis, dialogam entre si e produzem, nas diferentes esferas da atividade humana

(jurídico, religioso, educacional, jornalístico), formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 261).

Conforme o autor, comunicação não se restringe a “processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 271). Portanto, partimos da concepção de que a comunicação verbal só é possível por meio dos gêneros discursivos, quando o interlocutor, ao compreender o significado do discurso, concorda ou discorda com enunciados com os quais interage.

Nessa perspectiva, assumimos nas aulas da disciplina Estágio 4 - Língua Portuguesa a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, e que a sua utilização ocorre sempre por meio de um dado gênero, ainda que os falantes não tenham consciência disso. Nesse sentido, a enunciação dos fatos é determinada por quem fala (locutor) e para quem se fala (interlocutor), ou seja, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 121), o que significa dizer que qualquer pessoa, ao falar, considera a fala do outro, e que, portanto, essa fala está presente na sua. Nesse processo de construção do enunciado, deve-se ponderar sobre as diferentes esferas sociais de comunicação. Além disso, a noção de enunciado, em Bakhtin, não pode ser dissociada da noção de gêneros discursivos.

Conforme Marcuschi (2008, p. 149), o estudo dos gêneros requer uma reflexão acerca do texto e do discurso, ou seja, dos mais diversos usos que os sujeitos fazem da língua em seu cotidiano. Nessa perspectiva, e considerando o preconizado pelos PCNLP (1998), pela BNCC (2017) e pela sociedade multimidiática em que estão inseridos esses sujeitos, faz-se relevante que os professores de língua materna em formação reflitam sobre possíveis usos dos gêneros discursivos em suas aulas, bem como sobre os possíveis fazeres pedagógicos com esses objetos de aprendizagem.

4. Relatório final de estágio: um registro da formação docente

O componente curricular Estágio 4 - Língua Portuguesa é ofertado no 8º período, último semestre do curso, e possui carga horária total de 112 horas, sendo 48 horas teóricas e 64 horas práticas. A Ementa da disciplina apresenta as seguintes especificações:

A sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem. As tarefas docentes: planejar, executar, avaliar. Tecnologias na educação. O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, segunda fase e Ensino Médio: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. A pesquisa no contexto escolar. Experiência docente no campo de estágio. Elaboração e apresentação dos resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (PROJETO, 2011, p. 39).

Percebe-se que é um componente curricular denso e que demanda muitos estudos e reflexões de docente e discentes. Nesse sentido, embora a princípio a carga horária de 112 horas possa parecer demasiadamente extensa, o Núcleo Docente Estruturante-NDE da instituição avalia que, devido às especificidades e aprofundamentos teórico-práticos propostos na Ementa

da disciplina, ela dialoga com as necessidades requeridas pelas especificidades que deverão ser cumpridas durante o semestre.

Procuramos organizar as Unidades de ensino da disciplina da seguinte forma: Unidade I - Discussões teórico-metodológicas; Unidade II - Planejamento dos materiais didáticos que serão utilizados nas regências; Unidade III - Regências nas escolas-campo; Unidade IV - Estudo e escrita do relatório final do estágio.

Na efetivação da Unidade I, procuramos ler e discutir com os discentes as teorias que subsidiarão a escrita dos planejamentos e posterior atuação em sala de aula. O percurso teórico que propomos se inicia pelo estudo dos documentos nacionais mais recentes que versam sobre o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ROJO, 2000); passa por reflexões a respeito dos gêneros discursivos (cânones e digitais) (BAKHTIN, 2003[1952-1953]; DIAS, 2012) e da gramática contextualizada (ANTUNES, 2014; RUIZ; DIAS, 2016) e finaliza com os estudos sobre a metodologia de ensino dos gêneros orais e escritos sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A Unidade II é destinada ao processo de elaboração do material didático, a sequência didática, a ser utilizado nas regências. Os professores-estagiários geralmente avaliam como um período bastante extenuante e difícil, pois precisam fazer dialogar as teorias estudadas na unidade anterior com o que se pretende ensinar, colocar em prática na sala de aula. Eles são instruídos a, conforme os pressupostos dos PCNLP (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017), e considerando o que os professores regentes da escola-campo solicitam para eles, selecionarem um gênero discursivo e um aspecto linguístico para trabalharem nas aulas. Acreditamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores-estagiários ocorrem devido ao fato de que nesse momento eles são interpelados a produzirem, a escreverem o seu próprio material didático. Ou seja, são obrigados a migrarem de uma postura de meros receptores de teorias e materiais didáticos prontos para uma postura de produtores de seu próprio insumo linguístico.

As Unidades III e IV são consideradas mais tranquilas, porém mesmo assim desafiadoras. Na Unidade III, após aprovação do material didático a ser usado na regência, os professores-estagiários se sentem seguros para enfrentarem o desafio da sala de aula. Ao todo eles devem ministrar seis aulas para a mesma turma, ou seja, desenvolvem a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que escreveram na Unidade II. A partir de nossas observações das aulas ministradas, podemos afirmar que, no geral, não são percebidos grandes problemas nessa etapa. Os discentes cumprem o que planejam e apresentam um ótimo desempenho de suas atribuições. A Unidade IV é destinada ao estudo e escrita do gênero discursivo relatório final de estágio. No documento, os alunos devem falar de suas impressões sobre toda a experiência docente vivenciada, tendo a liberdade para avaliar, criticar, elogiar e sugerir possíveis alterações no processo.

Propomos então neste artigo analisar alguns relatórios produzidos, investigando os registros sobre a formação docente e como o professor se percebe nesse contexto. Como ele avalia a sua performance em sala de aula, especialmente tendo em vista todas as etapas preparatórias por ele vividas. Vejamos o que trazem os registros nos relatórios sobre essas experiências.

Excerto 1: “O estágio de regência é importante e necessário na formação docente exige que fôssemos mais reflexivos, o estágio nos favoreceu a superação da dicotomia teoria-prática e a ampliação de horizontes ao estarmos ocupando o papel da professora enquanto estagiárias,

através da reflexão sobre e na prática profissional, por meio da prática de ensino com propostas alternativas, desenvolvidas como ações para além do ensino curricular proposto.”²

Excerto 2: “Em questões de ensino a nossa proposta teve um retorno positivo, tudo que foi elaborado no plano de aula esteve devidamente aplicado em sala de aula, não deixamos nada a desejar as estagiárias mesmo com a ansiedade e o nervosismo souberam aplicar bem o conteúdo mesmo com os imprevistos dentro da sala de aula, sendo dois alunos que não conseguem acompanhar a disciplina e às vezes acabam chamando muito a atenção, ficam levantando saindo, gritando, mesmo com as dificuldades mostramo-nos prestativas com todos os alunos.”

Nos excertos 1 e 2 percebemos que a etapa de planejamento, ou seja, o processo de escrita do próprio material didático a ser utilizado em sala de aula, é importante para a formação docente, pois motiva um fazer mais “reflexivo”, além de possibilitar uma “ampliação de horizontes” na própria percepção como um professor em formação. Na verdade, quando o professor-estagiário assim se reconhece no processo, depreendemos a compreensão de que um planejamento bem elaborado é o início de uma formação docente bem-sucedida.

No período de escrita do material didático, observamos que o discente por vezes se sente inseguro e nervoso com as inúmeras “idas e vindas” de sua proposta. Ou seja, sempre solicitamos refações da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que estão produzindo, refletindo sobre o fato de que ela deve estar em conformidade tanto com a BNCC (por serem as diretrizes mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa) quanto com as teorias estudadas em sala de aula. Em outras palavras, o planejamento deve abordar o estudo de um gênero discursivo, bem como de um aspecto linguístico que seja relevante para a constituição do gênero selecionado.

Quando no relatório está registrado que “não deixamos nada a desejar as estagiárias mesmo com a ansiedade e o nervosismo souberam aplicar bem o conteúdo mesmo com os imprevistos dentro da sala de aula” (Cf. Excerto 2), percebemos que os nossos objetivos como professora formadora foram atingidos. O discente da disciplina Estágio Supervisionado, além de reconhecer as suas limitações, perfeitamente normais, afinal é um professor em formação, também consegue perceber a importância de um planejamento bem feito. Além disso, faz uma crítica reflexiva sobre a realidade vivenciada no cotidiano escolar, qual seja, alunos muitas vezes indisciplinados, que “não conseguem acompanhar a disciplina” e que às vezes “acabam chamando muito a atenção, ficam levantando saindo, gritando” (Cf. Excerto 2). Por outro lado, mesmo diante dessas dificuldades, ele consegue conduzir a sua aula, dando atenção a todos e tentando motivá-los com propostas de atividades lúdicas e interativas.

Excerto 3: “O planejamento revisto, e modificado quando necessário, foi de extrema importância para a realização desse estágio. Percebe-se que, um bom planejamento, diferenciado e com atividades diversas faz toda a diferença dentro de sala de aula, uma vez que é comum se deparar com professores que seguem apenas o livro didático.”

Excerto 4: “Podemos perceber o quanto é importante elaborar previamente o que será desenvolvido em sala de aula. O feitura da sequência didática nos proporcionou segurança e maior preparação frente à turma. Além disso, notamos a necessidade e viabilidade de se trabalhar a Gramática contextualizada em consonância com a aplicação dos gêneros, sejam eles textual, digital etc.”

² Os textos foram mantidos conforme apresentados no Relatório Final de Estágio, ou seja, não fizemos nenhuma intervenção na escrita proposta pelos professores-estagiários.

No Excerto 3, o sujeito em formação traz para a discussão uma ação recorrente em algumas práticas de sala de aula, qual seja, o uso do livro didático como único protagonista no cenário escolar. Esse é um aspecto bastante debatido nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado. Tentamos sempre proporcionar aos discentes a oportunidade de refletir sobre a necessidade de realização de aulas que consigam motivar o aluno para o aprendizado. Discutimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores contemporâneos, que se deparam em sala de aula com alunos cada vez mais conectados, os chamados nativos digitais, e que possuem em sua prática social inúmeras horas dedicadas aos jogos, às mídias sociais, aos canais de diversos assuntos nas plataformas de compartilhamento de vídeos, dentre outras ferramentas digitais. Entendemos que para “competir” com todo o aparato tecnológico que os jovens-adolescentes possuem em seu cotidiano, o professor precisa sempre usar em sala de aula materiais didáticos interessantes e que fujam do “lugar comum”. Ou seja, que seduzam o aluno, que o façam refletir e se interessar pelo conteúdo a ser ministrado e aprendido.

Depreendemos dos Excertos 3 e 4 que o professor estagiário trouxe para a sua formação docente a compreensão da relevância de se realizar um planejamento, se preparar para a sua regência. A ação de planejar empodera o docente em formação, lhe traz “segurança e maior preparação”. Faz com que ele promova um deslocamento de um sentimento de insegurança, “ansiedade e o nervosismo” (Cf. Excerto 2), para uma atuação em que ele domina o que está fazendo. Além disso, embora não cite os autores e os documentos estudados durante o desenvolvimento da disciplina, percebemos que ele compreendeu a importância de se “trabalhar a gramática contextualizada em consonância com a aplicação dos gêneros” (Cf. Excerto 4). Conforme Antunes (2014, p. 47), gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação”, é o uso da língua para agir sobre o outro, para interagir com o outro. E, mais ainda, é compreender os enunciados na perspectiva dos gêneros que se materializam em conformidade com “os interlocutores previstos, seu propósito comunicativo, seu eixo temático, suas especificidades de gênero, o suporte em que vai circular” (RUIZ; DIAS, 2016, p. 260).

Considerações Finais

Na contemporaneidade há uma mudança na constituição dos sujeitos que hoje frequentam os ambientes escolares, bem como na ampliação dos canais e meios de comunicação. Essas mudanças e ampliações fazem com que todos estejam aqui e em todos os lugares ao mesmo tempo, promovam o crescente aumento da diversidade linguística e cultural, que confrontam os sujeitos com uma grande diversidade textual que hoje circula na sociedade.

As análises dos dados aqui realizadas revelam-nos aspectos importantes para a formação docente. Dentre eles podemos destacar a relevância da disciplina de Estágio Supervisionado, na qual o discente tem a oportunidade de (i) rever as teorias estudadas durante o percurso do curso de Letras; (ii) refletir sobre a importância da produção de materiais didáticos para a promoção de um ensino de língua mais interessante e que dialogue de forma mais contundente com os documentos que regem o ensino no país (PCNLP, 1998 e BNCC, 2017), bem como com as teorias mais recentes sobre o ensino de Língua Portuguesa; (iii) produzir o seu material didático propondo o estudo dos gêneros discursivos e do(s) aspecto(s) linguístico(s) que os constitui(em).

Os relatórios produzidos como resultado da disciplina ministrada também nos desvelam sujeitos que, muitas vezes, iniciam seus estudos de forma titubeante e insegura, mas que, a medida em que estudam, discutem e refletem, começam a se constituir de uma forma mais fortalecida e empoderada. Mostram que as hesitações e desconhecimentos de teorias e práticas se transformam em saberes e fazeres em sala de aula que motivam os alunos do Ensino Fundamental e Médio e os resgatam para um ensino motivar e promotor de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Maneiras de compreender linguística aplicada*. Universidade Federal de Santa Maria. 1991. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11407/6882>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.
- BARROS, E. M. D. Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 233-253.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília/DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva críticocolaborativa*. Campinas: Mercado de Letras; 2011.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies– Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006, p. 121-148.
- DIAS, A. V. M. Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramento e letramentos digitais. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 255-276.
- DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006[1996].

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

MANOVICH, L. “Novas mídias como tecnologia e idéia: Dez definições”. In: LEÃO, L. *O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac, 2005. p. 23-50.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Letras. *Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística-UAELL*, Catalão-GO, abril de 2011. Disponível em https://letras.catalao.ufg.br/up/508/o/PPC_Letras_Portugu%C3%AAs.pdf. Acesso em: 05 dez. de 2019.

RAJAGOPALAN, K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-162.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, E. M. S. D.; DIAS, A. V. M. Gramática e gênero de discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. *Signum: Estudos da Linguagem*. n. 19/1, p. 241-266, jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23280>. Acesso em: 08 dez. de 2019.