

# Experiências Leitoras de Professores de Língua Portuguesa em Formação e suas Relações com o Estágio Supervisionado

Dinéa Maria Sobral Muniz<sup>i</sup> (UFBA)  
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas<sup>ii</sup> (UEFS)

## **Resumo:**

Este estudo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto as histórias de leituras vividas e narradas por professores de língua portuguesa em formação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana, Ba. De caráter qualitativo, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, uma das questões norteadoras da pesquisa é esta: de que maneira as práticas pedagógicas de leitura, realizadas no âmbito da disciplina acadêmica Estágio Curricular Supervisionado, podem ser compreendidas, quando confrontadas com as histórias de leitura vivenciadas pelos futuros professores em outros espaços e tempos de sua vida? O objetivo geral é analisar as memórias ligadas às experiências de leitura desses sujeitos, frutos de suas vivências, de suas trajetórias de escolarização e de sua prática profissional, com vistas ao entendimento dos modos como eles compreendem a leitura e ensinam os outros a ler. O *corpus* é constituído pelas escritas de si materializadas nos *Portfólios* - gênero acadêmico produzido ao final do curso -, entendidas, no estudo, como produções discursivas que reclamam sentidos a serem (re)lidos. Outras fontes de análise provêm das entrevistas narrativas realizadas para conhecer as trajetórias leitoras dos sujeitos antes de seu ingresso na academia e de sessões de grupo de discussão. Os conceitos-chave e respectivos estudiosos com os quais se dialoga neste estudo são: formação de professores (NÓVOA *et al*, 1992); narrativas (auto)biográficas (PASSEGI, 2010); estágio supervisionado como *espaço-tempo* formativo (PIMENTA, 2008; KENSKI, 1994); ensino de língua portuguesa e de leitura (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2002); discurso e produção de sentido (PECHÊUX, 1997; ORLANDI, 2006). As primeiras narrativas analisadas já apontam algumas concepções de leitura e leitor dos sujeitos da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa em formação.

**Palavras-chave:** formação de professores, estágio supervisionado, portfólios, ensino de língua portuguesa, histórias de leitura.

## **1 O estágio curricular supervisionado como espaço de (auto)formação**

*Todo mundo possui histórias para narrar [...]. O mesmo fato pode ser narrado de variadas maneiras, a partir do contexto da narração, do lugar e implicação do narrador. Isso de certo modo coloca em cheque o dito popular de que contra fatos não há argumentos.*  
(ARAPIRACA, 2007)

O interesse por histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa em formação e suas inter-relações com o estágio curricular supervisionado surgiu de inúmeras inquietações e reflexões oriundas do nosso trabalho como professora das disciplinas *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* e *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, inicialmente, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, posteriormente, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atuamos desde o ano de 2006.

Durante esses oito anos de trabalho no ensino superior acompanhamos as discussões sobre a perspectiva de formação a ser trabalhada nos cursos de licenciatura, a qual deve se distanciar ao máximo da pura e simples transmissão de conhecimento e aproximar-se de forma incessante de uma concepção de formação que valorize o protagonismo dos graduandos, reconhecendo-os como sujeitos que constroem seus processos de aprendizagem de maneira singular e criativa, já que toda formação é, também, (auto)formação. A perspectiva de estudos sobre a formação de professores que valoriza as singularidades e os percursos particulares que integram a experiência individual e de início à docência dos graduandos são vertentes de investigação que muito mobilizam o nosso trabalho como professora formadora e também nossa pesquisa de doutoramento.

O estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira não é compreendido por nós apenas como um componente curricular no qual atuamos, mas como um grande espaço formativo que pode propiciar ao futuro professor a produção de saberes necessários à prática docente, bem como a reflexão sobre essa prática (PIMENTA, 2008; KENSKI, 1994). Entendendo-o dessa maneira, o estágio se constitui um *espaço-tempo* de ação e reflexão da práxis pedagógica, capaz de oferecer ao futuro professor a possibilidade de apreender/compreender a prática docente à luz dos conhecimentos teóricos, os quais podem e devem funcionar como instrumentos de reflexão, indagação, reorganização, visando à produção de novos conhecimentos.

Partindo da ideia de que toda ação educativa é um processo de interação entre quem ensina e aprende, uma de nossas atividades precípuas no trabalho com *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, situadas, respectivamente, no 7º e 8º semestres da grade curricular da UEFS, é ouvir os alunos. Isso ocorre desde o momento inicial do curso, quando no primeiro e segundo encontros procuramos conhecer as expectativas e necessidades da turma e, a partir destas, traçamos os objetivos do curso e elaboramos conjuntamente o plano de trabalho, revisando-o no decorrer de todo o percurso formativo.

O objetivo geral nas aulas é compreender e orientar os graduandos sobre “como”, por que” e “para quem” eles vão ensinar língua portuguesa, sempre tomando por base o fundamento de que a linguagem só funciona para que os sujeitos possam interagir socialmente (GERALDI, 2002). Foi nesse movimento de escuta que passamos a nos interessar, a ponto de pesquisar, pelos *Portfólios* - gênero acadêmico produzido ao final do curso - e também pelos depoimentos orais através dos quais os professores em formação narram as dificuldades e os avanços acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, vivenciados nas experiências de início à docência no campo do estágio.

Essas narrativas, a nosso ver, constituem valiosos instrumentos para aprender e apreender sobre quem somos nós, professores, – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação na docência. Elas nos permitiram flagrar, dentre inúmeros aspectos observáveis atinentes ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, um entrecruzamento da experiência de ensino de leitura desenvolvida no estágio de regência **com** a história pessoal de leitura dos graduandos, de tal forma que essa interface nos impõe a pensar nas possibilidades de ressignificação da formação e do trabalho dos graduandos com o *ensino da leitura* na Educação Básica, um dos grandes eixos de trabalho com a Língua Portuguesa.

É nesse cenário que se desenvolve a nossa pesquisa, atentando para a ressignificação do ensino de leitura pelos professores de Língua Portuguesa em formação no âmbito da disciplina acadêmica Estágio Curricular Supervisionado, a partir de suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais de leitura, afinal, como nos lembram Nóvoa *et al* (1992), há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles.

## 2 Histórias de leitura de professores em formação

*Histórias de leitura ilustram a relação fecunda do aprendizado da leitura com a interiorização dos pequenos rituais estabelecidos nas relações sociais dos grupos, assim como mostra a ideia de que somos permanentemente “lidos” como sujeitos de uma sociedade.*  
(MUNIZ; RIOS, 2007)

O foco dado à leitura em nosso estudo, que aponta para a perspectiva das trajetórias de leitura de professores de língua portuguesa em formação do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS, emergiu dos próprios encontros formativos com os sujeitos da pesquisa, quer fosse nas aulas na academia, oportunidades nas quais realizávamos rodas de leitura e discutíamos os fundamentos de ensino e aprendizagem da leitura, que fosse na prática de ensino, quando os acompanhávamos às escolas-campo do estágio em regência, observando suas “aulas de leitura”.

Nessas ocasiões, notava que os alunos/professores sentiam uma enorme dificuldade em relacionar os saberes teóricos construídos ao longo da graduação às situações práticas de ensino da leitura planejadas no decorrer da disciplina de Estágio, tanto no momento de elaborar um plano de trabalho, de traçar os objetivos que se pretendia alcançar, de executar uma sequência didática, quanto no momento de avaliar a aprendizagem leitora de seus alunos durante aquelas práticas pedagógicas.

Postulados como a) a leitura é parte da interação verbal escrita, uma vez que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor; b) a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita; c) a leitura envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos no processo de sua produção e circulação (ANTUNES, 2003, KOCH, 2010) eram trabalhados visando sempre à operacionalização destes na prática pedagógica a ser implementada no estágio de regência. Foi por meio dos portfólios, dos relatos, das narrativas produzidas pelos alunos/professores que conhecemos as suas histórias de leitura e a inter-relação destas com sua formação.

Nóvoa *et al* (1992, p. 72) defende que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. Identificar, portanto, esse sujeito enquanto portador de várias histórias de/na vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida *apenas* no âmbito de conceitos teóricos constitui ponto fundamental do processo de (auto)formação.

É nesse sentido que defendemos ser fundamental entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e (auto)formação para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Debruçar-se sobre o estudo das trajetórias de leitura dos professores de Língua Portuguesa em formação do curso de Letras Vernáculas da UEFS equivale a focalizá-los em todas as suas dimensões, enquanto pessoa e profissional em formação, na centralidade de seu processo de formativo e das questões que se formulam em torno deste.

Como referencial teórico-metodológico utilizamos neste estudo a Pesquisa (auto)biográfica e a Análise de Discurso de vertente francesa (doravante AD), sendo esta última aquela fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 60 (século XX). A abordagem (auto)biográfica explora como os indivíduos dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Operando na interface do individual e do social, seu espaço

consiste “em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.” (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Seguimos o eixo das práticas da formação, bastante fecundo no Brasil, cujo princípio orientador, segundo Passeggi (2010), é o de que as narrativas (auto)biográficas propiciam um processo de pesquisa-ação-formação, e se realizam mediante o co-investimento da pessoa em formação e do formador no contexto institucional no qual as narrativas são solicitadas, produzidas. Essa dimensão permite a quem narra explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo de interpretação e reinterpretação dos fatos o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação) (PASSEGI, 2010).

Uma vez compreendidas como produções discursivas, as experiências de leitura narradas pelos professores em formação serão lidas pelas lentes da AD, que se inscreve em um quadro que articula o linguístico e o social e é responsável pela criação de dispositivos teórico-analíticos que pretendem garantir uma leitura não-subjetiva dos textos. É nessa perspectiva que ela surge como um campo disciplinar que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem.

O discurso, objeto de investigação desse campo teórico, não é e não deve ser tomado por fala nem por língua enquanto sistema, mas por efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997). O discurso implica, na verdade, uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve aspectos ideológicos que se manifestam nas palavras quando estas são pronunciadas, precisando, dessa forma, de elementos linguísticos para ter existência material, o que para Orlandi (2005, p. 22) implica compreender que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”.

Analisemos, no recorte feito para este artigo, uma narrativa escrita, recolhida do Portfólio de A.S., aluna de estágio curricular supervisionado no semestre 2013.2, na UEFS. Ela relata o quão impactante foi a experiência do seu primeiro dia de aula como professora de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que evoca memórias de quem foi ela como leitora.

Foi o meu primeiro dia de regência. Quando cheguei à sala havia poucos alunos. Eu me apresentei a eles, falei brevemente sobre a atividade de estágio que desenvolveria e perguntei se eles gostavam de ler. Como sempre, todos disseram que não! Senti um frio na barriga e pensei: “perdi a aula que preparei”. *Lembrei que naquela idade também dizia que não gostava de ler.* Pedi que se colocassem em círculo, ao invés das filas habituais. [...] Iniciei a dinâmica. Levei numa caixa de papéis dobrados com palavras diversas (alegria, diversão, medo, tédio, amizade etc). Cada aluno retirou um papel e todos contaram um pouco de alguma experiência pessoal como leitor que tivesse relação com a palavra sorteada. Aos poucos eles foram participando e se alguém não se lembrava eu abria espaço para que a turma auxiliasse o colega. Foi uma atividade muito boa, na qual os alunos acabaram se dando conta de que eles liam sim! Ressaltei a importância de conservar a memória leitora, levando essas experiências para as leituras futuras. [...] O texto que planejei trabalhar havia ficado para trás. Acho que foi mais importante ouvi-los, conhecer o repertório leitor da turma, as preferências, *coisa que não tive na minha época de escola. Eu nunca fui ouvida sobre o que gostaria de ler.* (Portfólio de A.S., p. 28, grifo nosso).

Os gestos de interpretação de uma materialidade discursiva na AD são construídos por meio de paráfrases, regularidades de sentido, ditos e não-ditos que acabam por criar formações ideológicas e discursivas que sinalizam as *posições-sujeito* (noção que representa

no processo discursivo o “lugar” em que os sujeitos estão inscritos, de onde eles enunciam) dos sujeitos do discurso.

A.S. narra o encontro da professora de língua portuguesa em formação, revelando todo o impacto sentido no seu primeiro contato com a sala de aula, seus medos, acertos, suas concepções de ensino e aprendizagem da leitura, com a aluna que ela foi no passado, evocado em um momento de conflito, que é o da primeira inserção no seu espaço de trabalho. As duas avaliações de si como leitor (A.S. afirma que também [*dizia que*] não gostava de ler quando era estudante da Educação Básica e que *nunca* fora ouvida na escola sobre suas preferências leitoras) tecem comparações interessantes entre os alunos de ontem e de hoje e ajudam o futuro professor a (re)pensar sobre a complexidade do fazer pedagógico e os procedimentos que deve adotar com vistas a um trabalho profícuo com a leitura.

Um interdiscurso presente no acontecimento do dizer é materializado na narrativa para significar a tese que circula no segmento da Educação Básica de que os alunos não gostam de ler. Trata-se de uma tese na qual a enunciativa ora crê, “... perguntei se eles gostavam de ler. *Como sempre*, todos disseram que não!”, ora não crê, “Ressaltei a importância de conservar a *memória leitora*, levando essas experiências para as leituras futuras” ou “os alunos acabaram se dando conta de que *eles liam sim!*”. A lexia “como sempre” cria um efeito de sentido que aponta para uma concordância do fato de que os alunos não leem e que isso já é um fato mais que sabido, ou, parafraseando, “desde sempre eles não leem”.

Uma tensão é estabelecida com esse interdiscurso na medida em que o uso da lexia *memória leitora* aponta para outra direção, pois indica um reconhecimento de que os alunos de J.S. já vivenciaram outras práticas de leitura em outros momentos de suas vidas, a ponto de terem uma memória leitora, ainda que ela não tenha sido ali revelada pela voz dos alunos, mas pela voz da professora em formação ao dizer “*eles liam sim*”.

## Conclusão

Pesquisas baseadas na escuta das vozes dos professores, que tomam a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação, vêm contribuindo sobremaneira para a apreensão e compreensão da realidade educacional (JOSSO, 2010), repercutindo na construção de conhecimentos relativos aos processos formativos e à práxis pedagógica. Nesse sentido, entendemos que o uso das narrativas de professores em formação auxilia a investigação de aspectos relativos tanto à vida pessoal e escolar quanto à vida profissional dos docentes, compreendendo uma perspectiva diferenciada de análise da realidade, a partir de uma (re)qualificação do olhar sobre processos formativos diversos e a forma de apreendê-los e compreendê-los.

É sob essa ótica que muitos estudiosos, entre os quais Souza (2006), defende que as práticas de escritas de si ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Por esse motivo, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na interface das experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAPIRACA, Mary. Narrativas fazem sentidos. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2012, vol. 17, n. 51, p. 523-536.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

JOSSO, Marie-Chiristine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KENSKY, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONAZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed., Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça. In: MUNIZ, Dinéia maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NÓVOA, Antonio *et al.* (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; CONCEIÇÃO, Maria (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 103-130.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

## **Autor(es)**

i **Dinéa MUNIZ, Dra.**

Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: [sobraldm@ufba.br](mailto:sobraldm@ufba.br)

ii **Fabiola VILAS BOAS, Doutoranda.**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: [fabiolasovb@gmail.com](mailto:fabiolasovb@gmail.com)