

O estágio supervisionado como espaço de aprimoramento da formação docente: o caso de uma universidade tecnológica brasileira

Rossana Aparecida Finau*
Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes**
Luciana Pereira da Silva***

Resumo

Este trabalho se propôs avaliar o processo operacional da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa do Curso de Letras da UTFPR, a fim de verificar se os resultados alcançados nessa disciplina dão conta de aprimorar a formação docente. Por se tratar de pesquisa orientada pelo viés qualitativo, o conjunto de ações de professores e estagiários, a produção de material didático e os discursos produzidos pelos estagiários, documentados em forma de relatório final, foram considerados como dados para análise. Esse material forneceu indicadores para os quais esta pesquisa se voltou para interpretar as soluções dadas por esses atores sociais, diante de problemas relacionados ao ensino de língua materna. O direcionamento teórico adotado para essa investigação opera com conceitos e constructos que orientaram o processo de estágio: a concepção de linguagem de base dialógica, notadamente bakhtiniana, o conceito de letramento de múltiplo (ROJO, 2009) e a concepção de gêneros textuais de Bronckart (1997) e Dolz e Schneuwly (2004). Tal investigação teve como resultado a alteração do próprio processo de estágio com a proposição de uma sequência didática diferenciada.

Palavras-chave: formação docente, língua materna, estágio, sequência didática.

The supervised internship as a space of improvement to students in service: the case of a technological university in Brazil

Abstract

This paper aims to evaluate the operational process of the UTFPR Letters program's Internship in Portuguese from a qualitative perspective to determine if the experience gained

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná (finau@hotmail.com)

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná (andreiaruti@gmail.com)

*** Universidade Tecnológica Federal do Paraná (lucianasilva@utfpr.edu.br)

during the said internship can improve teacher training. As the research is qualitative, the teachers' and interns' actions and the textbook production and discourses produced by the interns, as documented in the final report, were the data considered for the analysis. The material provided indicators to interpret the solutions given by the social actors before problems related to their mother tongue. The research theoretical orientation utilizes concepts and constructors oriented the internship process, the dialogic language conception seen in Bakhtin; the multiple literacy concept purposed by (Rojo, 2009) and the discursive genres concept seen in Bronckhart (1997) and Dolz & Schneuwly (2004). The investigation led to a change in the internship process aimed at creating a different teaching sequence.

Keywords: teacher training, mother tongue, internship, teaching sequence.

Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns encaminhamentos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que têm sido propostos na disciplina de Estágio do Curso de Letras Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba (UTFPR), bem como os resultados alcançados pelos alunos estagiários e os professores dessa disciplina, no que diz respeito à formação docente. O curso de Letras da UTFPR tem quatrocentas horas voltadas para as atividades de estágio, destas, duzentas são específicas para o trabalho com a literatura. Para este trabalho, considerou-se apenas a organização do estágio aplicado ao ensino-aprendizagem focando a leitura, a produção oral e escrita e a análise linguística da Língua Portuguesa.

As ações desse estágio, em específico, são realizadas em duas disciplinas, uma voltada para a prática com o Ensino Fundamental II e a outra com o Ensino Médio. Nessas disciplinas, em um primeiro momento, são ministradas aulas de leitura e discussão sobre as teorias de ensino de língua materna e a relação delas com as práticas didáticas. Também são lidos os documentos governamentais que dão as diretrizes para a Educação do Brasil. Nesse ínterim, os alunos de Letras já observam o choque que há entre a teoria e a prática, ainda que considerem como exemplo de prática o que vivenciaram como estudantes dos ensinos Fundamental e Médio.

Depois desse processo, os estagiários, organizados em duplas, são recebidos pelas escolas formadoras, parceiras do Curso de Letras da UTFPR, para iniciar um período de observação de dezesseis horas-aula das turmas em que desenvolverão um Projeto de Leitura e Escrita, regendo

a turma em cinco encontros, no mínimo. Após a observação para coletar dados sobre quem são os alunos, professores, bem como sobre a Proposta Política Pedagógica da escola, os estagiários retornam à Universidade para elaborarem o Projeto específico para a turma em que atuarão. Esse projeto tem como “pano de fundo” a organização de uma sequência didática (que será discutida adiante) e é orientado tanto pelo professor da disciplina de estágio quanto por um professor orientador, que trabalha, geralmente, com três duplas de estagiários. É esse professor que assiste às regências dos alunos na escola parceira.

Os estagiários, sob a orientação desses docentes, organizam o projeto, os planos de aula, o material didático e, também, o relatório final da disciplina. Nesse relatório, todas as ações do estágio são descritas e avaliadas pelos alunos. Também fazem parte dele as avaliações do professor formador da escola parceira, considerando todo o processo de estágio, mas destacando a atuação nas regências e, ainda, a avaliação que um colega de dupla de estágio realiza do outro. O material didático elaborado e aplicado pela dupla também compõe o relatório final.

É precisamente esse relatório o principal documento que permite a realização da pesquisa aqui apresentada. No entanto, o conjunto de ações de professores e alunos também é considerado para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, para avaliar cientificamente os resultados dos procedimentos de estágio que aqui descrevemos, optamos por uma alternativa que tem se mostrado muito utilizada e produtiva para análise de universos sociais amplos, como é o caso das práticas de ensino-aprendizagem: a metodologia qualitativa.

Tal metodologia permitiu que, a partir de fragmentos de discursos de nossos alunos e professores das escolas formadoras, de expressões recorrentes e significativas nesses discursos, de materiais didáticos produzidos e, principalmente, dos registros nos relatórios das práticas realizadas pelos estagiários, fosse possível destacar indicadores para os quais esta pesquisa se voltou para interpretar as soluções dadas pelos alunos de Letras e seus professores, diante de problemas relacionados ao ensino de língua materna. Quer dizer, o processo é o foco principal de observação e análise.

A seguir, são apresentadas as escolhas teóricas que funcionaram como lentes a dirigir esse olhar, em um primeiro momento, para a busca de ferramentas para orientação da disciplina de estágio, mas que, agora, ao

mesmo tempo, permitem que se recolham indícios para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que ainda fazem parte do processo em investigação.

Pressupostos teóricos que se entremeiam entre a prática de pesquisa e a de professor de estágio

Aqui, como em todas as etapas desta pesquisa, é preciso considerar que o direcionamento teórico-metodológico adotado opera com conceitos e constructos que orientam tanto o processo de estágio quanto a própria análise que se faz desse processo, isso porque a perspectiva que ampara as duas tarefas é dada por uma concepção de linguagem de base dialógica, notadamente bakhtiniana. Bakhtin (1981, 2011 [1979]) procurou romper com os estudos de linguagem de base cartesiana e estruturalista, abrindo a possibilidade para a “reentrada” do sujeito e do tempo histórico. Apesar de Bakhtin não ter preocupações imediatas com o ensino, seus postulados acerca da linguagem orientaram uma nova concepção de ensino no Brasil, notadamente a partir dos anos 1980-1990. Nessa nova concepção, à luz dos princípios bakhtinianos, é necessário repensar o papel da escola, seus métodos e objetivos, tendo em vista a noção de sujeito – tema caro às formulações bakhtinianas.

Assim, entende-se a linguagem não como abstrata e sim como uma “realidade extremamente complexa e multifacetada” (FARACO, 2001, p. 8). Como educadores, é preciso recortar dessa realidade as práticas discursivas, eventos em que a linguagem se manifesta concreta e viva. Essa concepção de linguagem, que num primeiro momento pode parecer distante das ações efetivas levadas a cabo nos momentos de estágio, perpassa todas as etapas dessa atividade: organização de sequência didática com elaboração de projeto de leitura e escrita a partir da seleção de gênero e tema adequados aos alunos das escolas parceiras.

A partir do momento em que se clarifica a concepção de linguagem que norteia as ações didáticas aqui analisadas e ao mesmo tempo orienta a própria investigação, outras adesões são elencadas, sempre políticas, sempre buscando corporificar nossas concepções filosóficas. Dentre essas, consideram-se as de letramentos múltiplos, gêneros e variação linguística como as mais significativas.

O conceito de letramento múltiplo (Rojo, 2009) procura dar conta da multiplicidade de textos que nos cercam cotidianamente, textos esses materializados por vários sistemas semióticos (verbais, visuais, verbovisuais, auditivos, digitais) e em várias modalidades de linguagem, representativos de macro e microculturas. Tal diversidade deve, necessariamente, ser levada para a sala de aula, a fim de, num primeiro momento, partir da realidade do aluno (vivemos imersos nessa diversidade) e, na sequência, propiciar um encontro sistemático com a língua real, em que somos expostos a uma série de textos de gêneros diversos.

A compreensão de gêneros, para efeito desse trabalho, considera que há um enquadre linguístico em que se materializam ações levadas a cabo no interior de uma esfera (para Bakhtin) ou domínio discursivo (para Marcuschi). São os gêneros que irão estruturar os conteúdos de ensino de língua materna – a saber, práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Essa opção busca corporificar a concepção de linguagem na qual se enquadra esta pesquisa, por tratar da língua “concreta e viva na boca de seus falantes” (FARACO, 2001, p. 8). É importante frisar que os gêneros não são o objeto de ensino e sim o meio pelo qual a linguagem se “traduz” em conteúdos ensináveis. Essa concepção de gêneros é caudatária dos princípios bakhtinianos e incorpora, no contexto brasileiro, os estudos de Bronckart (1997), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008).

Perpassando a noção dos letramentos múltiplos e a dos gêneros há a noção de variação linguística. Não interessa aqui tratar longamente dos constructos teóricos da variação, e sim ater-se à sua transposição para a sala de aula. Durante muito tempo, muitos estudiosos se dedicaram a estudar como as línguas humanas variam e mudam. Esses estudos inviabilizam uma noção monolítica e estável de língua (que norteava os pressupostos de ensino de língua materna dito “tradicional”) e abrem um espaço dialógico e subjetivo para as práticas de linguagem.

Para atender a esse objetivo de lançar um olhar investigativo sobre a pesquisa e sobre o encaminhamento de ensino discutido e proposto pelos estagiários de Letras, consideramos como essenciais a realização das práticas de leitura, escrita, oralidade e a análise linguística nas aulas de língua materna. Tais atividades, em consonância com os pressupostos assumidos, devem tomar como ponto de partida o texto, pois é por meio da textualidade, escrita ou falada, que os interlocutores interagem entre si. Cabe, portanto,

ao professor, nas aulas de língua, proporcionar práticas de linguagem que promovam esse envolvimento efetivo entre sujeitos.

Enquanto atividade interativa, todo texto deve ser produzido levando-se em conta um interlocutor, isto é, um leitor que irá servir como um parâmetro do quê, como e o quanto escrever. É pertinente também atentar para o fato de que ninguém escreve se valendo apenas de conhecimentos de normas gramaticais ou então sobre um assunto que desconhece, o que implica oportunizar meios de o aluno enriquecer seu repertório de informações. Além disso, a produção de um texto escrito envolve características peculiares, já que existe, em diferentes graus, uma distância entre locutor e interlocutor. Isso prevê, segundo Antunes (2003), certas etapas de produção, que devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem do texto escrito em língua materna: o planejamento (definição do tema, dos objetivos, do gênero, do modo de ordenação das ideias e das formas linguísticas), a operação (registro do que foi planejado) e a revisão/reescrita (análise do que foi redigido a fim de confirmar questões diversas como: continuidade temática, clareza e concatenação das ideias, adequação à situação e aspectos da superfície do texto – pontuação, ortografia, divisão de parágrafos).

Nesse contexto, a leitura precisa ser então compreendida como uma atividade complementar à escrita, que proporcione uma verdadeira interação entre sujeitos, com objetivos que vão muito além da simples decodificação de sinais gráficos. Para isso, o docente precisa garantir o contato com gêneros variados, em que o aluno lance mão de diferentes estratégias de leitura, e permitir, sobretudo, que o discente participe ativamente da interpretação e reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Assim entendidas, as práticas de leitura contribuem para a aquisição de novas informações, para o acesso às particularidades do texto escrito, além de proporcionarem, com a leitura de textos literários, puro prazer estético (ANTUNES, 2003).

Para a realização de práticas de análise linguística, é preciso considerar que toda língua possui uma gramática, ou seja, regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Tais regras indicam como o falante deve combinar, em diferentes níveis, os elementos linguísticos para a produção dos enunciados com vistas aos efeitos almejados. Com isso, percebe-se que o estudo da gramática, desvinculada dos usos linguísticos reais, não faz sentido.

É preciso pensar a gramática em função das práticas sociais linguísticas, para assim compreender os usos da língua nos mais variados gêneros textuais escritos e falados. Para tanto, em sala de aula, devem ser realizadas autênticas reflexões linguísticas, direcionadas para noções aplicáveis e necessárias ao emprego da língua, a fim de se compreender o funcionamento dos recursos expressivos disponíveis. Um fato que deve ser lembrado neste momento é que a gramática de uma língua compreende mais de uma variedade. Dessa forma, o aluno precisa conhecer a norma padrão como a variedade de prestígio social, sem deixar de compreender que todas as demais variedades são funcionais.

Também a oralidade, negligenciada por muitos docentes, precisa estar presente nas práticas de linguagem em sala de aula. Para o seu trabalho, é preciso lembrar que, assim como a escrita, as produções orais servem à interação verbal, apresentam-se em variados gêneros textuais e em diferentes variedades linguísticas. Sobre essa questão, os documentos governamentais brasileiros para a Educação ressaltam:

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 de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...]. (BRASIL, 1998, p. 31).

Com esse mesmo olhar, devemos compreender os procedimentos avaliativos nas aulas de língua portuguesa. É necessário, para isso, que o professor avalie de forma ininterrupta o aluno, observando o seu desenvolvimento e, principalmente, verificando possíveis caminhos de dar continuidade à formação linguística desse estudante. Desse modo, a avaliação de uma produção textual escrita, por exemplo, não deve visar apenas à busca de erros, mas proporcionar ao aluno uma visão de seu percurso, orientando-o com relação à melhoria de suas produções, sem deixar de lado a flexibilidade de usos da língua. Isso prevê que o docente desenvolva, gradualmente, a autonomia no discente, para que este passe a ser capaz de revisar e reformular os seus próprios textos.

A partir desses pressupostos, assumimos também que as práticas de leitura, escrita e análise linguística devem se efetivar em sala de aula por meio de modalidades organizativas. As principais dessas modalidades são os projetos didáticos, as sequências didáticas (ou sequências de atividades) e as atividades independentes (permanentes ou ocasionais). Para Lerner (2002, p. 88):

Os projetos de leitura, escuta e produção de textos são atividades planejadas de maneira seqüenciada, orientadas para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores e lugares de circulação externos à sala de aula ou à escola. Um projeto pode ser composto por seqüências didáticas de atividades e, ainda, por atividades independentes. As diferentes modalidades podem articular-se no desenvolvimento de um único trabalho.

As sequências didáticas podem ou não fazer parte de projetos. Podem-se definir sequências didáticas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No Brasil, atualmente, quando se fala de sequências didáticas, parte-se da proposta de Dolz e Schneuwly (2004), que estruturam as sequências por meio de uma apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Mas encontramos pesquisadores que realizaram adaptações nessa estrutura para dar conta das necessidades de seus alunos (cf. COSTA-HÜBES, 2008).

A partir desse panorama teórico-metodológico é que também se orientou a análise dos processos realizados na disciplina de estágio e que apontaram para uma proposta que procura apresentar algumas ações didáticas diferenciadas para tentar solucionar problemas enfrentados pelos professores de língua materna. Tais problemas podem ser resumidos como aqueles que impedem ou dificultam o desenvolvimento de múltiplos letramentos na escola: apego ao ensino normativo da língua desconsiderando as descobertas da Linguística, da Sociologia, da Filosofia, entre outras ciências, para entender o que é língua, como se aprende uma língua, quem e como é o sujeito aprendiz.

Esses são os indicadores que norteiam a análise dos resultados dos procedimentos da disciplina de estágio apresentada a seguir.

O processo de estágio como dado de investigação

Como já descrito neste artigo, as atividades de estágio começam nas aulas da disciplina na Universidade, para leitura e discussão com os licenciandos sobre as teorias que orientam o encaminhamento de ensino de língua materna, com destaque para as questões que dizem respeito às concepções de linguagem, letramento, gêneros, modalidades organizativas. Em seguida, os alunos são encaminhados às escolas parceiras para realizarem observações a fim de propiciar ao licenciando um confronto da teoria com a prática, para, assim, ressignificar sua teoria e fundamentar sua prática. As escolas parceiras são estabelecimentos da rede pública ou privada (notadamente os primeiros) que ofertam Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após a celebração de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, a coordenadora de estágio dirige-se às escolas para solicitar o campo de estágio. Essa interação é muito importante, pois dela resultará um ambiente produtivo para a realização das atividades.

Nesse primeiro contato com as escolas, os acadêmicos (sempre em duplas) devem observar a turma em que irão realizar sua prática docente com o intuito de coletar subsídios para a elaboração de seu projeto e/ou sequência. Nessa coleta devem ser observados tanto aspectos pontuais e objetivos quanto aspectos mais discursivos. Nos primeiros, eles devem descobrir número e idade dos alunos, condições físicas do espaço (luminosidade, distância entre as carteiras, tamanho das carteiras, recursos didáticos da escola e da sala). No segundo grupo, podemos citar a metodologia empregada pela professora regente, o material didático utilizado, o tipo de relação professor-aluno, os gêneros mais pertinentes ao grupo e os temas relevantes naquele momento. De posse desses dados, as duplas devem elaborar sua sequência didática em conjunto com o professor da disciplina de estágio e mais um professor orientador.

É nesse momento, no retorno da escola após as primeiras observações, que já se faz possível elencar dados que mostram para esta pesquisa a importância que os alunos passam a dar ao conhecimento teórico, às leituras que realizaram nas disciplinas voltadas para a prática de ensino, mas com muito destaque, também, para as disciplinas da área da Linguística, principalmente, a Linguística Textual. Isso pode ser avaliado de forma qualitativa com discursos dos alunos que deixam entrever o reconhecimento

de que a prática na escola não tem sofrido alteração porque as propostas científicas, pelo menos das duas últimas décadas, ainda não fazem parte das ações docentes. Segue um exemplo desses discursos que aparecem nos relatórios dos estagiários:

Fazendo um comparativo entre as observações e as Diretrizes, nota-se que as aulas assistidas não atentam para alguns elementos, principalmente, o de considerar o aluno como um sujeito sociodiscursivo, uma vez que não proporcionaram reflexões acerca de textos e temas que circulam na sociedade, além de reflexões sobre a própria língua. Ademais, tinham uma configuração pendendo ao tradicional, contendo exercícios de identificação de elementos gramaticais, não fazendo, portanto, que os alunos percebam o real uso de tal aspecto gramatical, o que acarreta em aulas um tanto descontextualizadas. Como consequência, os aprendizes não conseguem ver uma aplicabilidade nos assuntos expostos, bem como não se sentem motivados a prestar atenção na aula e a permanecerem sentados em seus lugares. (NFL; REL, p. 8, 5).

A partir das informações coletadas no período de observação e por conta dos discursos de inquietação exemplificados na citação, retoma-se a discussão teórica sobre letramento, concepção de linguagem e organização didática para o processo de ensino-aprendizagem de língua, buscando-se garantir subsídios necessários para a elaboração do projeto, na perspectiva de facilitar a relação entre a teoria e a prática. Esse tem se mostrado um momento de grande importância para se avaliar os resultados do processo de estágio como dado de investigação, ao mesmo tempo em que deve promover a formação pedagógica. Isso porque, a partir da avaliação dos alunos e professores do estágio, tornou-se recorrente o discurso da necessidade premente da formação de leitores, como os que seguem:

Baseando-nos nessa concepção, percebe-se que as aulas de leitura observadas abordam apenas para um contato de fato com a obra literária, deixando de lado as relações significativas e uma análise em um âmbito mais profundo que deveria ser construída por meio da mediação do professor. (MCT; REL, p. 6, 5).

O trabalho com essas crianças, desse modo, deveria ser diferente do atual: elas necessitam, na verdade, de uma abordagem que os faça perceber a importância de serem sujeitos letrados, ou seja, levá-los a lerem e a escreverem no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, o que justifica o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, que foi o que tentamos fazer nas nossas aulas de regência. (FV; REL, p. 5, 6).

Quanto à leitura, no período em que tivemos em sala, cada um teve que escolher um livro (retirados da biblioteca pela professora) de romance ou contos, que deveria ser lido em duas semanas e, assim, realizado um trabalho escrito em sala de aula sobre o que foi lido, o qual se tratou de questões gerais sobre as obras (autor, título, enredo, conflito, foco narrativo, final, nomes dos personagens, apreciação pessoal). Segundo, novamente, as Diretrizes Curriculares, o ensino da literatura deve ser focado em uma leitura crítica, dado ao leitor um papel de sujeito ativo. Para tanto, seria necessário proporcionar em sala de aula “momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas”, de forma que ele aprenda a questionar suas leituras e ser receptivo também às leituras de outros. (VSQ; REL, p. 4, 5).

A análise de falas como essas levou a uma organização dos procedimentos de estágio que resultou em uma proposta diferenciada de sequência didática. Os estagiários passaram a ser orientados para organizarem um conjunto de atividades – leitura, análise linguística e produção textual – de maneira sistemática conforme as necessidades sociocomunicativas dos estudantes que conheceram por meio da observação. Para tanto, eles passam a selecionar, a partir de orientação teórica, o gênero que será alvo para o trabalho de leitura e/ou escrita, com intenção primeira sempre da formação de leitor, considerando que o professor precisa fazer um trabalho de conquista do leitor iniciante. Isso porque é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. É importante considerar, como aponta Yunes (1984), que a ausência de interesse para a leitura, descrita por muitos professores, está ligada ao reconhecimento, pelos alunos, de que os textos que lhes são impostos não lhes dizem respeito socioculturalmente e à percepção de que

o ato de ler, em si, não lhes trará maiores gratificações ou recompensas na comunidade em que estão inseridos. É a verificação desses fatos no período de observações que passa a fazer parte das ferramentas que orientam a preparação da sequência didática.

Os estagiários consideram, para a elaboração de seus projetos de escrita, que a formação de leitores competentes, na concepção interacionista de língua, prevê falantes como sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se e são construídos pela linguagem, ao mesmo tempo em que a (re)constróem. Portanto, não é possível pensar em um leitor passivo, cuja atividade cognitiva que realiza ao ler é apenas a de captar as ideias de um autor ou de reconhecer os sentidos das palavras na estrutura textual. A leitura, na perspectiva interacionista, é, antes, elaboração e reelaboração de sentidos dos discursos por meio da interação entre leitor, texto e autor. Essa interação se realiza entre leitor e autor com base nos elementos linguísticos presentes na organização textual – por exemplo, o conhecimento de fatores de coerência e coesão, o que envolve desde os significados das palavras até as relações de conexão possíveis entre elas.

Por conta disso, o projeto de escrita orientado pelos professores de estágio, embora tenha como ponto de partida a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como descrito anteriormente, distingue-se um pouco dela, considerando que tais sequências não são “receitas”, mas materiais teórico-metodológicos que procuram auxiliar no planejamento de atividades. A diferença dessa organização do projeto, com relação à proposta daqueles autores, dá-se no início da execução da sequência didática para a produção de um gênero discursivo, isto é, antes de se propor ao aluno a produção inicial, é sugerido o desenvolvimento de procedimentos variados de ações leitoras, dependendo das estratégias adequadas para a leitura do gênero escolhido. Para isso ocorrer, nessa concepção, a formação de leitores exige do professor a promoção de leitura de textos autênticos, que circulam na sociedade, pois isso permite ao leitor-aprendiz ir reconhecendo a organização dos discursos em gêneros, condição necessária para a construção dos sentidos do texto.

Assim, para além do reconhecimento do gênero, por meio de pesquisa e modelização dos elementos linguísticos e extralinguísticos, a leitura e a discussão crítica sobre os discursos sociais impregnados no tema do gênero em propósito auxiliam o aluno a construir repertório, sobretudo de termos

recorrentes na textualização do gênero em específico, mas principalmente ajuda ao aluno “ter o que dizer” no momento de sua produção, isto é, amplia o conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema tratado na sequência proposta, o que facilita o processo de escrita para ele. Ainda a inclusão de procedimentos leitores incentiva o processo de pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento em redes transdisciplinares, visto que o gênero não é tido como forma pronta, mas “relativamente estável” (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Dados que comprovam resultados importantes com essa proposta de ampliação do papel da prática de leitura aparecem na análise dos relatórios dos estagiários, como exemplifica o seguinte trecho:

Na aula de leitura, realizei, primeiramente, uma ativação do conhecimento prévio dos alunos, estimulando-os a responderem perguntas referentes ao uso que fazem da internet, se já haviam passado pela experiência de não conseguirem acessar sites bloqueados e se os pais ou responsáveis os orientavam no uso que faziam dessa mídia. Os alunos, de modo geral, participaram com entusiasmo dessa parte da aula. Logo em seguida, distribuí a reportagem que deveriam ler e orientei a leitura silenciosa. Depois disso, discutimos sobre a interpretação que os alunos fizeram do texto e orientei a leitura da carta do leitor. Por fim, realizei uma breve textualização do gênero carta do leitor. [...] Eles tiveram facilidade no momento de produzir o texto, pois havíamos discutido bastante sobre o assunto na aula de leitura e lido juntos a proposta de escrita solicitada, a fim de fixar as características do gênero em questão e de algumas das ocorrências linguísticas discutidas na segunda aula. Portanto, o pouco de espaço que tivemos já foi gratificante, uma vez que os alunos mostraram-se contentes e receptivos às nossas ideias e métodos, [...]. (ARE; REL, p. 9, 6).

Outra alteração na sequência proposta nos projetos do estágio é o estabelecimento de um momento específico para a realização de análise linguística, como propõe Antunes (2003), já explanada neste artigo. Esse momento ocorre após os procedimentos de leitura, por meio da realização de exercícios escritos que conduzem à reflexão sobre os diferentes usos linguísticos, inclusive retomando elementos destacados nos procedimentos iniciais de leitura. Quer dizer, são realizados exercícios que retomam fatos

linguísticos relevantes para a compreensão tanto do discurso quanto da textualização do exemplar gênero escolhido para o projeto. Realizar análise linguística, nesse momento, tem como objetivo fazer com que o aluno internalize a proposta de que produzir discurso significa dizer alguma coisa para alguém, com uma intenção, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e ideológico. Assim, escolhas gramaticais e discursivas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias, mas decorrentes das condições sociais e ideológicas em que esse discurso é realizado. Além disso, esse é um momento especial para o aluno perceber, a partir de um bom modelo de textualização, já publicado, a organização de diferentes registros linguísticos que podem se expandir da linguagem usual para as diferentes variedades sociais – com maior ênfase à variedade padrão atual –, uma vez que refletir sobre as variedades é condição essencial para a superação do preconceito linguístico no Brasil.

A percepção da necessidade desses procedimentos diferenciados para a análise linguística se deu com a análise de relatos como o que segue:

Na segunda aula, pedi aos alunos que se reunissem em grupos e distribuí para cada equipe uma revista ou jornal e uma folha de exercícios. Durante toda a aula os alunos trabalharam com os suportes, respondendo perguntas de textualização do gênero, sob minha orientação. [...] Tive a oportunidade, em outro dia, de realizar a correção dos exercícios de análise linguística que eu havia solicitado como tarefa para casa. De modo geral, os alunos participaram e, depois da realização dos exercícios, demonstraram compreensão geral do tema e conhecimento do gênero. (IIJ; REL, p. 5, 5).

Com a prática frequente e diversificada de leitura e de análise e reflexão sobre os diferentes usos de fatos linguísticos, gradativamente, os alunos vão se tornando usuários mais competentes da língua: ampliam o vocabulário, vão se apropriando das regras gramaticais e das que especificam a organização de um texto, além de incorporarem as normas sociais de uso da linguagem para um comportamento linguístico apropriado a cada situação interativa, selecionando recursos adequados aos seus próprios objetivos, àqueles dos diferentes interlocutores, às características sociais dos envolvidos na interlocução, bem como à situação na qual se encontra como autor/locutor. Quer dizer, essas práticas também se fazem importantes para aprimorar

os procedimentos de produção textual. Por isso a adequação da sequência didática proposta na realização do Estágio do Curso de Letras da UTFPR, pois no decorrer da realização desta pesquisa, avaliando, principalmente, os resultados das regências, foi possível observar que tanto estagiários quanto os alunos das escolas formadoras passaram a perceber de modo mais claro a relação que há entre a constituição de um gênero discursivo, sua produção e as possíveis escolhas de diferentes registros linguísticos.

Em síntese, a sequência didática aqui apresentada como resultado dos processos do estágio de Letras para análise e discussão tem como primeiro passo a leitura, a qual se inicia com ações para ativar o conhecimento prévio dos alunos leitores sobre a situação comunicativa/discursiva: tema, propósito, suporte e leitor previsto para o gênero escolhido para a produção. Em seguida, realizam-se diferentes procedimentos de leitura, para variar as estratégias, verificando a adequação delas ao gênero. Para ampliar a discussão sobre os sentidos discursivos, é possível a apresentação para leitura de textos complementares, de gêneros diferentes do que será produzido ao final da sequência, mas a modelização em destaque será sempre voltada para a produção. Esse primeiro momento ocorre oralmente, com o uso de recursos didáticos variados. O segundo momento é o de prática de análise linguística com a realização de exercícios escritos para a sistematização. Após esses dois momentos, segue-se a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): produção da primeira versão do texto, oral ou escrito, correspondendo ao gênero solicitado, realização dos módulos de atividades, nos quais são abordados, de forma didática, os “problemas” percebidos pela análise da produção inicial, de modo a garantir, aos estudantes, instrumentos necessários à superação das dificuldades em relação ao gênero trabalhado, antes de inseri-los no processo final de produção.

Vale destacar aqui, ainda, o trabalho que se tem feito com os estagiários no sentido de eles compreenderem a importância de se elaborar bem – incluindo clareza nos enunciados – a proposta de produção inicial que será retomada para depois dos módulos de reescrita. Os estagiários têm conseguido entender que, para produções escritas, o aluno se vale de complexos e diversos procedimentos, pois essa é uma tarefa em que o escritor assume diferentes papéis (o de quem planeja, o de quem lê para revisar e o de quem corrige propriamente), considera as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida. Por essa razão, na

elaboração dos enunciados que solicitam as produções textuais orais e escritas, bem como na explanação dos critérios dessa prática, deve-se assegurar que o aluno tenha o *que dizer, para quem e para que dizê-lo*, além de considerar o *suporte* do gênero discursivo para, então, poder definir *como dizer*. Ou seja, as condições de produção do discurso precisam ficar claras para quem vai produzir um texto. Os estagiários de Letras também têm apontado em seus relatórios essa necessidade. Assim, os critérios dados para a produção serão tomados como guia de revisão pelos alunos e, evidentemente, também servirão para o professor avaliar as produções.

Finalmente, apresentei a proposta de uma produção de recados de Orkut, lendo o enunciado dessa atividade e orientando o grupo sobre como prosseguir. Para este fim, propus a produção de três recados com diferentes objetivos e, portanto, caracterizações: um recado expressando saudades e sentimentos de alguém (emissor) que há muito não encontrava um amigo/ contato (destinatário); outro recado alertando os contatos do Orkut sobre um suposto vírus virtual capaz de danificar o computador, sendo que o recado deveria conter informações de como evitá-lo e quais os seus danos e, enfim, por meio do último recado, o autor deveria convidar seus contatos a uma festa de aniversário, ou seja, o recado precisaria transmitir as orientações necessárias para que seu leitor pudesse chegar ao local da festa com tranquilidade. (FSV; REL, p. 6-7, 6).

Considerações finais

Ao se propor avaliar o processo operacional da disciplina de Estágio do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba (UTFPR) – pelo viés de uma metodologia qualitativa, a fim de verificar se os resultados alcançados dão conta de aprimorar a formação docente dos estagiários, foi possível concluir que, na verdade, a própria realização da pesquisa acabou por interferir na reformulação do processo. Ao se notar, por meio da análise, que os discursos e ações de alunos e professores apontavam como um problema em foco a necessidade de formar leitores competentes, a fim de que o aluno dos ensinos Fundamental e Médio

ganhasse em relação ao seu processo de Letramento, o próprio processo foi alterado com a proposição de uma sequência didática diferenciada.

Tal sequência pretende acrescentar atividades leitoras para a ampliação de repertório e conhecimento de mundo dos alunos que, assim, terão mais ferramentas à disposição para produzir os gêneros solicitados. Ao mesmo tempo, pelo fato de o processo de estágio ser também objeto de pesquisa, foi possível comprovar o que pesquisadores da educação, como Libâneo (2004), têm apontado, ou seja, que na formação docente é preciso investir na relação entre prática e teoria, pois os alunos passaram a valorizar o conhecimento científico ao perceberem que o professor de língua materna deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Deve ser usuário competente da modalidade culta da língua e estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana. Essa percepção se dá, pela análise qualitativa do processo de estágio, principalmente quando o estagiário enfrenta o desafio de elaborar os exercícios de leitura e análise de textualização de exemplares do gênero que compõem a sequência didática aqui descrita. No discurso de uma das estagiárias, essa ideia está sintetizada:

A regência é um momento que possibilita a iniciação do estudante de Licenciatura à realidade da sala de aula. De fato, não é uma vivência inteiramente verdadeira, pois há diversos fatores a que somos sujeitos no momento da aula. No entanto, é um primeiro passo, além de ser uma ocasião muito oportuna, ao dar-nos condições de fazer a ponte entre teoria e prática. (VSQ; REL, p. 6, 5).

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *D.E.L.T.A.*, v. 17, p. 1-9, 2001.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

YUNES, E. *A leitura e a formação do leitor*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

.....
Recebido em: 10 ago. 2014

Aceito em: 12 out. de 2014