

“Mas isso não é uma aula de português?!”
O ensino da língua na aprendizagem da docência

Is it not a Portuguese language class?!
The language teaching in the teacher training process

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott¹
Universidade Federal de Santa Catarina
isabel.monguilhott@ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0001-6613-9142>

Maria Izabel de Bortoli Hentz²
Universidade Federal de Santa Catarina
m.hentz@ufsc.br
<https://orcid.org/0000-0002-1907-9770>

Resumo: Neste artigo, coloca-se em evidência o ensino de língua, tanto em termos do fazer teórico, quanto em termos do fazer prático, no estágio supervisionado em Língua Portuguesa, do curso de licenciatura em Letras Português, da Universidade Federal de Santa Catarina. No que se refere ao fazer teórico, discute-se a concepção interacionista/dialógica de sujeito, de aprendizagem e de linguagem que embasam a docência. Já em relação ao fazer prático, analisa-se uma experiência de ensino do gênero reportagem vivenciada na formação inicial de professores no segundo semestre de 2018, representativa do encaminhamento do trabalho realizado nessa etapa formativa, considerando a elaboração de um projeto docente para o trabalho com fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística, eixos organizadores do ensino da língua. A análise dessa experiência revela que o fazer teórico e o fazer prático articulam-se e resultam em uma prática pedagógica exitosa.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; ensino de língua portuguesa; fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística.

¹ Professora de Estágio Supervisionado do Departamento de Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Professora de Estágio Supervisionado do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina.

Abstract: In this paper, we focus on language teaching, emphasizing how this process is conducted in theoretical and practical terms, taking into account the supervised internship in Portuguese Language subject, from undergraduate course in Letters Portuguese, at Federal University of Santa Catarina. With regard to theoretical aspects, we discuss some interactional/dialogical concepts such as subject, learning and language, that underlies teaching actions. In relation to practical aspects, we report an experience of working with *report* genre, experienced during the initial teachers training in the second term of 2018. This experience is quite significant of the work developed in this formative stage, considering the elaboration of a teaching project in order to deal with speaking-listening, reading-writing, and linguistic analysis, the main axes of language teaching. The analysis of this experience reveals that theory and practice are closely articulated and also that together they result in a very successful pedagogical action.

Keywords: supervised internship in Portuguese language; Portuguese language teaching; speaking-listening, reading-writing and linguistic analysis.

Palavras iniciais

Na vivência como professoras de estágio supervisionado não é incomum deparar-se, nos relatórios de estágios, com reflexões e análises dos professores-estagiários de que os alunos não gostam de estudar português porque precisam ler e escrever muito ou porque há muitas regras e exceções, ao mesmo tempo em que se surpreendem com as atitudes dos alunos em relação aos projetos de ensino de língua apresentados por eles – futuros docentes, chegando, por vezes, a indagarem algo como: “mas isso não é uma aula de português?!” Essa aparente contradição destacada por professores-estagiários na reflexão sobre sua própria prática docente no ensino da Língua Portuguesa em contexto de estágio supervisionado é um dos muitos exemplos de que a tradição ainda se mantém no imaginário de estudantes (e quiçá de professores) acerca do que é uma aula de português.

Para quem é estudioso da área, particularmente da Linguística Aplicada e do ensino de língua, observações dessa natureza podem, inicialmente, indicar situações pontuais, afinal já temos mais de três décadas de pesquisas realizadas e de conhecimentos produzidos acerca do ensino de língua fundamentado em uma perspectiva interacionista/dialógica de linguagem, cuja unidade de ensino é o texto. E esta compreensão, como bem destaca Antunes (2003), já está legitimada nos documentos e políticas oficiais que orientam o fazer docente nas escolas brasileiras. No entanto, o acompanhamento de atividades de estágio, nos últimos dez anos, sugere que a distância entre o fazer teórico e o fazer didático ainda está presente nos mais diferentes níveis de ensino quando o objeto de estudo é a linguagem – seu ensino e sua aprendizagem.

No intuito de contribuir para o encurtamento desta distância, analisa-se neste artigo uma experiência vivenciada em contexto de estágio supervisionado em Língua Portuguesa no curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, particularmente em

relação a como o ensino de língua é encaminhado tanto em termos do fazer teórico, quanto em termos do fazer prático, em turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Este trabalho insere-se no contexto da pesquisa “Os eixos do ensino de língua nas disciplinas de estágio curricular no curso de Letras”, ainda em desenvolvimento, cujo objetivo consiste em investigar propostas de ensino de língua portuguesa efetivadas na aprendizagem da docência no estágio supervisionado desse mesmo curso, de 2009 a 2019 com vistas à constituição de um acervo digital para consulta por futuros professores-estagiários e professores das redes de ensino, a fim de que possam implementá-las em sua ação didático-pedagógica. Cabe ressaltar que o corpus dessa pesquisa, incluindo os dados analisados neste artigo, é constituído pelos relatórios de estágio do curso de Letras Português publicizados no Portal das Licenciaturas da UFSC ou no acervo físico da coordenadoria de estágios³.

Em relação ao fazer teórico, discute-se na segunda seção a concepção sócio-histórica de sujeito e de aprendizagem e interacionista/dialógica de linguagem que embasam a docência, com base em Vygotsky (1991), Volochinov (2017), Bakhtin (2016), e em estudiosos do ensino de língua que se fundamentam em princípios dessa teoria como Geraldi (1996, 1997, 1999, 2010), Antunes (2003), Guimarães, Carnin e Kersch (2015), Pereira e Cardoso (2013), Schneuwly e Dolz (2004) e, na terceira seção, a concepção de estágio como pesquisa e como aprendizagem (Pimenta e Lima, 2004; Lima, 2012). Já em relação ao fazer prático, analisa-se, na quarta seção, uma experiência de ensino do gênero reportagem vivenciada na formação inicial de professores no segundo semestre de 2018, em uma turma de 2ª fase do ensino médio, correspondente ao primeiro ano desse nível de escolaridade, de uma escola pública da rede federal de ensino. O relatório de estágio elaborado pelos professores-estagiários, do qual constam o projeto de docência com os planos de aulas, assim como a reflexão realizada por eles sobre a própria prática, ou seja, sobre a efetivação das propostas e os resultados delas advindos, além do diário de campo da professora orientadora⁴, constituem a base para análise.

A experiência em tela, como se explicitará adiante, é representativa do encaminhamento para o ensino de língua no contexto do estágio curricular supervisionado em Língua Portuguesa, o que implica a elaboração de um projeto docente para o trabalho com o texto e com os gêneros textuais/discursivos, e dialoga com outras práticas desenvolvidas por pesquisadores da linguística aplicada e da didática das línguas. A análise da experiência de estágio em evidência revela que o fazer teórico e o fazer didático articulam-se e resultam em uma prática pedagógica exitosa no ensino de língua, organizada em torno das práticas de uso da língua: fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística.

³ O Portal das Licenciaturas é um espaço virtual criado com o objetivo de fortalecer, ampliar e integrar as ações de formação de professores que são realizadas nos cursos de licenciatura da UFSC. Nele são disponibilizadas informações e documentos de diferentes naturezas, como: relação dos campos de estágio conveniados com a instituição, legislação educacional vigente, matriz curricular dos cursos de licenciatura, eventos e publicações da coordenadoria de estágios e acervo dos relatórios de estágio que, anteriormente à criação desse portal, integravam o acervo físico da coordenadoria de estágios do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, localizado na sala da coordenação. A coordenadoria de estágios refere-se ao coletivo dos professores das disciplinas de estágio supervisionado dos diferentes cursos de licenciatura da universidade, cuja coordenação é realizada por uma equipe de, no mínimo, quatro professores do MEN. O Portal das Licenciaturas pode ser acessado no link <http://www.licenciaturas.ufsc.br/>.

⁴ A publicação dos relatórios de estágio no Portal das Licenciaturas é autorizada pelos seus autores e, como são de domínio público, não há até este momento, exigência por parte da instituição de que pesquisas cujos dados se baseiam em documentos publicados sejam submetidas ao comitê de ética.

Revisitando conceitos teóricos

Parece lugar comum a compreensão de que o trabalho com a língua em sala de aula está relacionado às concepções de sujeito, de aprendizagem e de linguagem que, conscientemente (ou não), embasam o fazer docente. E isso não é diferente no estágio supervisionado. Assim, conhecidas as motivações para a reflexão aqui proposta, cabe agora destacar as referências a partir das quais se desenvolve a aprendizagem da docência e, neste contexto, a aprendizagem do ensinar a língua.

Trata-se de relações pedagógicas em níveis de ensino distintos e ambas implicam diferentes sujeitos e como estes interagem entre si e com o objeto do conhecimento a ser apropriado: o fazer docente e a língua. No agir docente como orientadoras, assim como para a prática docente dos professores-estagiários, assume-se a compreensão de que

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (Geraldi, 1996, p. 19)

Se não há um sujeito dado a priori também não há um sujeito que copia a realidade externa, mas dialoga com ela a partir dos conceitos aprendidos como resultado de sua experiência histórica, em cada momento de sua existência. Dizendo de outro modo, cada um de nós, no processo de nos constituirmos sujeito, reconstruímos internamente os conceitos que circula(ra)m nas relações interpessoais que estabelecemos, ao longo de nossas vidas, ou ainda, ao internalizarmos conceitos, atribuímos significados e sentidos próprios ao que antes existia fora de nós. É, portanto, pela internalização de práticas sócio-culturais que nos constituímos sujeitos, em um processo que é mediado simbolicamente.

Essa concepção de sujeito remete a uma compreensão de ensino e aprendizagem que propicie a interação social, tal como proposto por Vygotsky (1991). Trata-se da relação dos sujeitos entre si e da relação destes com a cultura, daí o seu potencial educativo. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conhecimento a ser apropriado quanto das relações que se estabelecem no processo de ensino. Este, com base na perspectiva sociointeracionista, não deve partir apenas daquelas capacidades já desenvolvidas pelos alunos (nível de desenvolvimento real), mas precisa considerar as potencialidades do aluno – aquilo que ele é capaz de realizar com a ajuda do outro.

A aprendizagem configura, assim como o ensino, um processo social no qual a ação do sujeito aprendiz não é entendida apenas como física ou mental, mas como uma ação partilhada, realizada por vários sujeitos que se constituem sócio-historicamente. Nessa visão, o aluno deixa de ter um papel passivo e passa a atuar como formador do outro, enquanto co-partícipe da interação social, ao mesmo tempo que forma a si mesmo. E o professor assume papel de mediador dos saberes dos alunos com o conhecimento socialmente construído e historicamente acumulado, um dos interlocutores na interação social e, como tal, também é sujeito do processo de aprendizagem, tanto dos alunos como de sua própria.

Na compreensão do ensino e da aprendizagem como processo de interação social pela relação que os diferentes sujeitos nela implicados estabelecem entre si e destes com o conhecimento, a linguagem assume papel central no desenvolvimento de todos e de cada um, pois é pela apropriação dos significados veiculados pela linguagem que o indivíduo apreende o conhecimento de sua cultura e se desenvolve. Como nos ensina Vygotsky (1991), se a aprendizagem da fala promove o desenvolvimento cognitivo porque possibilita formas mais complexas de se relacionar com o outro e com o mundo, a aprendizagem da escrita (e, por extensão, das múltiplas linguagens contemporâneas) complexifica ainda mais as formas de relação, em um movimento ininterrupto de desenvolvimento individual e coletivo.

E, no caso da aula de português, a linguagem é o meio pelo qual se possibilita o ensino e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se configura como o objeto de conhecimento a ser apropriado. Nesse sentido, a compreensão que o professor tem do que seja a linguagem contribui sobremaneira para o modo como ele a ensina e os alunos a aprendem. Para Volochinov (2017), enquanto se isolam aspectos da linguagem não se estuda a linguagem. Daí a compreensão de que “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados [...] é a realidade fundamental da língua” (Volochinov, 2017, p. 219). Assim, para estudar a língua há que se considerar:

1) Formas e tipo de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (Volochinov, 2017, p. 220)

Considerando essa proposição, entende-se que a comunicação verbal está acompanhada de atos sociais não verbais, o que significa dizer que o uso da língua se realiza à medida que os sujeitos se situem socialmente e, nas interações de que participam, em cada uma das esferas da atividade humana, produzam enunciados (orais e escritos) concretos e singulares. Dadas as condições reais de cada situação de interação, os participantes escolhem a forma de composição (o gênero) e os recursos léxicos e gramaticais (o estilo verbal) que melhor respondem às suas necessidades. É a compreensão de todo esse processo que Volochinov (2017) propõe considerar quando do estudo da língua.

Esse entendimento constitui as bases da concepção dialógica de linguagem, ou no dizer de Geraldi (1999) da linguagem como forma de interação, compreensão que fundamenta os documentos oficiais para o ensino de língua. Com base nesta perspectiva,

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (Geraldi, 1999, p. 41)

Estabelece-se, portanto, uma relação de dialogicidade entre sujeitos que se constituem sócio-historicamente pelo uso que fazem da linguagem.

A prática pedagógica fundamentada na concepção interacionista/dialógica da linguagem toma o texto como a unidade de ensino da aula de português. Isso significa que, ao ser estudado, precisa ser

considerado como enunciado, na medida em que materializa um projeto de dizer e, como tal, tem uma função ideológica particular, tem autor e destinatário, e mantém relações dialógicas com outros textos, constituindo um elo na cadeia da comunicação discursiva. Resultantes da atividade discursiva, os textos se organizam em gêneros, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12). Os gêneros textuais/discursivos se constituem, assim, no objeto de ensino das aulas de português. A exemplo do estudo dos textos, ao se ensinar um gênero há de se considerar o contexto de produção, o conteúdo temático, a forma composicional, assim como suas marcas linguístico-enunciativas. Trata-se de estudar a língua pelo uso que se faz dela em práticas de oralidade, leitura e escrita e pela prática da reflexão sobre este uso, articuladas entre si.

Em relação às práticas de fala-escuta, observa-se que elas ainda não têm merecido a atenção devida e quando desenvolvidas, mantém resquícios de uma compreensão de certo e errado no uso da língua, próprio da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Ao desenvolver um ensino sistemático e sistematizado com os gêneros orais (Schneuwly e Dolz, 2004), possibilita-se que os alunos estabeleçam a relação entre o gênero e sua situação de uso, assim como com os recursos da língua que são mobilizados em cada um deles. Da mesma forma que os escritos, os gêneros orais se manifestam em diferentes níveis e registros, abrindo espaço para o conhecimento de variedades linguísticas distintas das que dominam e ampliando as possibilidades de diálogo em diferentes situações de interação das quais possam vir participar.

Quanto à leitura, como aponta Geraldi (1996), faz-se necessário sair da escola e olhar para como os leitores se relacionam com os textos fora dela. Para o autor, pode-se ir a um texto em busca de respostas a perguntas que temos, para escutá-lo ou usá-lo como pretexto para fazer outras coisas ou ainda para simplesmente fruí-lo. Diferentemente de extrair o sentido de um texto ou de transformar o código escrito em oral, como ainda é observado pelos professores-estagiários em aulas de português, a leitura é entendida como interlocução entre sujeitos sócio-historicamente constituídos, ou seja, é espaço de circulação de sentidos. Na escola, esse diálogo é mediado pelo professor, a quem cabe “um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas reaprender o seu eterno processo de ler” (Geraldi, 1996, p. 126).

No que diz respeito ao ensino da escrita, ainda é possível identificar nos relatórios de estágio, quando os professores-estagiários analisam aulas de português observadas por eles, situações em que os alunos escrevem textos para cumprirem uma tarefa escolar, sem levar em consideração o processo de interação que se estabelece quando escrevemos um texto na vida cotidiana. Considerando a escrita como uma manifestação da língua, trata-se de ensiná-la como comunicação viva dos outros e com os outros que nos rodeiam, ou seja, como relação interlocutiva.

Compreender a dialogicidade implicada nas práticas de leitura e de escrita se faz necessário para que a produção de textos na escola se constitua no ponto de partida e de chegada, mas também de referência (Pereira, 2002) do processo de ensino e aprendizagem da língua, pelo seu uso efetivo. A autora entende que “a escrita tem de ocupar lugar próprio na ação didática, tem de ser objecto específico de ensino, e o mesmo é dizer que tem de haver momentos na aula de Língua Materna cujo objetivo seja a aprendizagem de um dos múltiplos saberes-fazer que compõem o

saber escritural” (Pereira, 2002, p. 22). E esse é um processo complexo que é aprendido de forma gradativa, como bem apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Para fazer da sala de aula um lugar de produção de sentidos pelas relações que ali se estabelecem, alunos e professor precisam se assumir como interlocutores efetivos desse processo. Isso implica devolver a palavra ao aluno para que ele se constitua no condutor do seu processo de aprendizagem. Os professores-estagiários têm procurado agir nessa direção no processo de aprendizagem do fazer docente, e os alunos ocupam os espaços que lhes são abertos, como será apresentado na quarta seção.

Nesse movimento, a prática de reflexão sobre os recursos da língua mobilizados na produção dos textos, tanto dos que os alunos leem como dos que escrevem, tem se mostrado importante espaço de aprendizagem sobre a língua. Assim, voltar-se aos textos dos alunos, possibilita a análise das operações discursivas realizadas quando de sua produção. Ao aprender a refletir sobre o domínio que temos da linguagem, tomamos consciência de que podemos agir sobre o uso que dela fazemos. O processo de retorno ao próprio texto provoca e estimula a reflexão, permitindo atingir estágios mais complexos de desenvolvimento no uso da linguagem.

Refletir sobre o trabalho linguístico dos textos produzidos pelos alunos possibilita a reescrita. Essa etapa do processo de escrita não se constitui como mera reprodução. Para Bakhtin (2016), quando é o autor que retoma o próprio texto, efetiva-se um novo acontecimento discursivo. É nesse sentido que se entende esse momento da aula de Língua Portuguesa, pois alunos e professores deverão estar imersos nas condições em que os textos foram produzidos e analisar os efeitos de sentido produzidos ou que se quer produzir.

Como já destacado, a produção de um texto constitui uma relação interlocutiva que consiste em assumir-se como locutor e, como tal, ter o que dizer, para quem dizer o que se tem a dizer e ter razões para fazê-lo; em função disso, escolhem-se as estratégias (recursos expressivos) que melhor atendam aos objetivos de cada enunciação (Geraldí, 1997). Estes estão em diferentes textos, mas se diferenciam e diferenciam os textos. É aqui que está a importância da análise linguística e da retomada dos textos dos alunos para reescrita, pois permite o conflito entre o estabilizado (língua estrutura) e o novo (língua acontecimento), que vai se construindo nas vozes dos alunos.

Considerando este entendimento acerca do ensino de língua, pesquisadores da linguística aplicada e da didática das línguas têm se dedicado ao estudo e à proposição de metodologias para o ensino dos gêneros textuais/discursivos, considerando o texto como unidade de ensino e as práticas de uso da língua como eixo organizador. Trata-se de propostas como as sequências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2004), a elaboração didática (Rodrigues, 2008), a sequência de ensino (Pereira e Cardoso, 2013) e os projetos didáticos de gênero (Guimarães, Carnin e Kersch, 2015). Ainda que todas se fundamentem na concepção interacionista/dialógica de linguagem e na proposição da modelização didática do gênero a ser ensinado, há aspectos que as distinguem, como a ênfase para a prática social na proposta dos projetos didáticos de gênero e na criação de atividades sistemáticas e sistematizadas do que é específico da escrita, como na sequência de ensino, ambas construídas coletivamente em processos de formação continuada com professores da educação básica. Ao cotejar estas propostas com o que vem se desenvolvendo no ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado do curso de Letras Português

anteriormente referido, constata-se pontos de contato, mas também aspectos a serem aprimorados, conforme será indicado na análise dos dados.

A aprendizagem da docência no estágio supervisionado

Conhecidas as concepções que embasam a prática docente desenvolvida por professores-estagiários nas aulas de português, a organização do estágio e a concepção que o fundamenta é o foco desta seção. No Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português a que este estudo se refere assume-se que o estágio tem como objetivo a realização de dois exercícios elementares para a aprendizagem da profissão docente: o da análise da realidade educacional brasileira e o da prática docente na educação básica em um movimento de ação-reflexão-ação.

O estágio assim entendido remete a Pimenta e Lima (2004) e Lima (2012), que propõem a pesquisa como método de formação de futuros professores. Essa perspectiva, se traduz “na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Pimenta e Lima, 2004, p. 46).

Para as autoras, uma postura investigativa no estágio pressupõe uma outra atitude dos estagiários em relação ao que é observado na realidade escolar e ao conhecimento. Os futuros professores passariam a compreender que o conhecimento apropriado ao longo do curso não se coloca como verdade absoluta, capaz de explicar toda e qualquer realidade. Ao perceberem que as explicações existentes nem sempre respondem aos problemas identificados, precisam buscar novas respostas de modo a atingirem os objetivos de ensino a que se propõem. Essa percepção, os coloca em uma posição de aprendizes do fazer docente – e não mais de quem diz aos professores o que e como fazer –, de quem “*com os alunos (e não para os alunos)* pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (Antunes, 2003, p. 108, destaques da autora) e produz conhecimento sobre a profissão, pela busca de novas formas de compreender e desenvolver o seu trabalho, a partir dos desafios identificados no cotidiano escolar (Lima, 2012, p. 144-145).

Considerando o estágio como aprendizagem do e sobre o fazer docente, com base em uma postura investigativa, o modo de organização dessa etapa da formação no curso de Letras Português da UFSC nos últimos dez anos pode ser assim caracterizado. A carga horária de 504 h/a está dividida em duas disciplinas – Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II⁵ – ofertadas nas duas fases finais do curso. Ambas as disciplinas compreendem seis etapas – inserção dos acadêmicos no espaço escolar; observação de aulas; planejamento; ministração de aulas; registro, análise reflexiva e socialização da experiência vivenciada –, para as quais os professores-estagiários são organizados em duplas.

⁵ Essas duas disciplinas serão referidas como Estágio I e Estágio II. A primeira delas corresponde à experiência de docência em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e, a segunda, em turmas do Ensino Médio, ambas na disciplina de Língua Portuguesa.

A inserção dos acadêmicos no espaço escolar corresponde ao acompanhamento do cotidiano da instituição, cujo foco do olhar compreende a escola, a turma e a prática docente. Uma vez imersos no espaço educacional, os professores-estagiários analisam o Projeto Político Pedagógico da instituição e o plano de ensino da disciplina e observam aulas de português na turma em que se desenvolverá toda a experiência, com base em roteiros previamente elaborados e registro em diário de campo. Nessa etapa, o olhar volta-se para o agir docente na sala de aula, considerando a interação entre professor-regente e alunos, a metodologia adotada, as intervenções propostas, as oportunidades para negociações de turnos de conversação, os encaminhamentos de procedimentos disciplinares, as escolhas dos processos de avaliação, entre outros aspectos que se julgar importantes. Para aprofundar o conhecimento dessa realidade são aplicados questionários aos alunos e são realizadas entrevistas com o professor-regente e com representante da equipe de gestão. Essa etapa é sistematizada em relatório analítico-reflexivo e os achados embasam a justificativa e a problematização desencadeadora do projeto de docência.

Conhecida a escola, interesses e necessidades da turma, assim como concepções que embasam o processo pedagógico, os professores-estagiários elaboram um projeto de docência, levando em consideração os dados levantados e a(s) problemática(s) identificada(s) na etapa de observação, a análise da realidade na qual se fará a intervenção e os conteúdos indicados pelo professor-regente da turma, que seriam trabalhados por ele no período previsto para a regência de classe. Para o planejamento, assume-se a concepção interacionista/dialógica de linguagem, o que implica eleger o texto como unidade e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, organizando o ensino em torno dos usos e das formas de uso da língua oral (fala-escuta) e da língua escrita (leitura-escrita), perpassados pela prática de análise linguística, como já discutido, e como se analisa na próxima seção.

Concluída a etapa de planejamento, inicia-se a regência de classe propriamente dita, supervisionada *in loco* pelo professor orientador da universidade e pelo professor regente da escola parceira, ambos responsáveis pela avaliação da execução do planejamento, considerando as mudanças de rumo que se fazem necessárias.

A etapa final consiste na análise da experiência docente vivenciada – do planejado ao efetivamente concretizado em sala de aula. Os resultados desse processo de aprendizagem do fazer docente são sistematizados em relatórios analítico-reflexivos, disponibilizados no Portal das Licenciaturas da UFSC. A socialização da prática pedagógica também se concretiza em momentos e espaços criados especificamente para este fim, tanto nas escolas como na universidade, com a presença dos docentes da educação básica que participam da formação dos futuros professores de português.

Parece importante ressaltar, no entanto, que o tempo de um semestre letivo tem se mostrado exíguo para o desenvolvimento dessas etapas, especialmente pelos calendários da instituição formadora e da instituição campo de estágio, nem sempre compatíveis entre si e, conseqüentemente, pela limitação do tempo para o movimento de ação-reflexão-ação⁶. Ainda assim, entende-se que essa forma de organização do estágio tem possibilitado aos professores-estagiários o desenvol-

⁶ O Projeto Pedagógico do curso está em revisão e já se discute a necessidade de realização dos estágios ao longo de um ano letivo de modo a viabilizar a imersão mais efetiva dos professores-estagiários na escola de educação básica.

vimento de uma postura investigativa, como propõem Pimenta e Lima (2004) e Lima (2012), na medida em que, pela observação, compreendem e problematizam o ensino de língua portuguesa ao mesmo tempo em que elaboram propostas para intervir na realidade em que estão inseridos, as analisam e refletem sobre os resultados da intervenção, tendo em vista a sua atuação futura como docentes de português.

As práticas de uso da língua nas aulas de português no estágio supervisionado

Delineado o fazer teórico, analisa-se nesta seção o fazer didático no ensino de língua com base em dados constantes do corpus da pesquisa “Os eixos do ensino de língua nas disciplinas de estágio curricular no curso de Letras”, conforme indicado na introdução. Trata-se de um estudo em desenvolvimento, no qual se procedeu, inicialmente, à análise do resumo e/ou da introdução dos 69 nove relatórios constantes do Portal das Licenciaturas⁷ de modo a categorizar esse conjunto de dados, considerando as variáveis: i) nível e modalidade de ensino; ii) anos escolares; iii) instituições de ensino nas quais se realizaram os estágios; iv) professores orientadores e v) foco temático do relatório. Na segunda etapa, iniciou-se a abordagem analítica do projeto de docência e da análise crítico-reflexiva acerca de sua implementação (seções constantes dos relatórios de estágio), considerando as seguintes categorias: i) concepção de linguagem; ii) unidade e objeto de ensino das aulas de português e iii) eixo em torno do qual o ensino da língua se organiza.

Até este momento, foram analisados 34 relatórios nesse movimento. Os resultados preliminares indicam que a maioria dos professores-estagiários assumem, em termos do fazer teórico, a concepção interacionista/dialógica de linguagem e o texto como unidade de ensino, organizado em aulas que possibilitam aos alunos falar, ouvir, ler, escrever textos e refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados nessas práticas de uso da língua. No que diz respeito ao objeto de ensino das aulas de português no estágio, identifica-se uma maior diversidade nas escolhas, ainda que predomine o gênero textual/discursivo. Quando a opção é por outro objeto de ensino, este também é abordado a partir do texto em atividades que envolvem as práticas de uso da língua⁸.

É o que se pretende demonstrar na análise de uma experiência vivenciada no segundo semestre de 2018 em uma turma de ensino médio. A escolha do objeto em tela decorreu das etapas da pesquisa já realizadas, o que possibilitou identificá-lo como representativo do trabalho que vem sendo realizado no estágio supervisionado no curso de Letras Português da UFSC no intuito de contribuir para diminuir a distância entre o fazer teórico e o fazer didático acerca do ensino de língua portuguesa e por ter sido orientado e supervisionado *in loco* por uma das pesquisadoras.

Conhecido o contexto da pesquisa e as motivações do recorte para análise neste artigo, cabe destacar que essa experiência foi implementada em uma escola pública vinculada à rede federal de ensino que atua na formação profissional, científica e tecnológica, localizada no centro de Florianópolis. A instituição inicia

⁷ Os dados do acervo físico da coordenadoria de estágio serão analisados em etapa posterior.

⁸ Essas percepções poderão ser aprofundadas na terceira etapa da pesquisa quando serão selecionadas atividades para constituírem o acervo digital de propostas de ensino de língua que se espera como resultado deste estudo.

suas atividades de ensino em 1910 e instala-se no espaço físico de sua localização atual em 1962.

Trata-se de uma instituição que atua nos níveis médio técnico, superior e de pós-graduação e está organizada em departamentos. O departamento ao qual a disciplina de Língua Portuguesa se vincula atende a 1456 alunos e conta com 13 professores de português, 11 efetivos e dois com contrato temporário. Em relação à infraestrutura, a escola conta com amplas salas de aula equipadas com projetores multimídia, climatizadas com aparelho de ar condicionado, vários laboratórios, incluindo de língua portuguesa e de informática, auditório, biblioteca, sala de professores, cantina, complexo esportivo e vários espaços de convivência. Além da excelente infraestrutura física, conta com uma equipe qualificada, tanto na esfera administrativa, quanto pedagógica. O ingresso dos alunos dá-se por meio de um processo seletivo bastante concorrido.

A escola trabalha em regime semestral e a grade de horários prevê 3 horas-aula semanais de 55 minutos para a disciplina de Língua Portuguesa na primeira fase e 2 horas-aula semanais a partir da segunda fase até a oitava, última fase dos cursos. Para compatibilização do cronograma da universidade com o da escola, cada estagiário assume uma turma. No caso em tela, a dupla de professores-estagiários assumiu duas turmas de segunda fase e o projeto de docência foi organizado para 12 horas-aula em cada uma das turmas. As turmas eram assim compostas: uma delas com 27 estudantes, 26 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, e a outra com 16 estudantes, 11 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, característica considerada na temática do projeto de docência.

A disciplina de língua portuguesa, na segunda fase, intitula-se Português e História da Literatura Brasileira. A professora selecionou o gênero reportagem como objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas sob responsabilidade dos professores-estagiários, pois estava previsto em seu planejamento para o período em que ocorreria a regência de classe. Além da indicação do gênero textual/discursivo, a docente, considerando o perfil das turmas, predominantemente masculino, sugeriu a temática que os estagiários deveriam abordar em seu projeto de docência: relações de gênero observadas em nossa sociedade.

O gênero reportagem e a temática justificam-se então por propiciarem “discutir e compreender as relações sociais que envolvem desigualdades, hierarquias e opressões resultantes de construções coletivas tão incorporadas ao cotidiano que, muitas vezes, passam despercebidas (Senkevics, 2016)”, (B/J-2018.2-EM)⁹.

Os projetos de docência dos estágios curriculares supervisionados em língua portuguesa são elaborados para um total de, em média, 24 horas-aula¹⁰ e contemplam o trabalho com os diferentes eixos de ensino da língua: fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística¹¹ organizados em torno de um gênero textual/discursivo e, por vezes, como é o caso da experiência aqui analisada, de uma temática comum. As atividades desenvolvidas ao longo das 12 horas-aula estão sintetizadas a seguir:

⁹ Conforme já explicitado, os relatórios de estágio constituem dado de análise deste trabalho e da pesquisa a que ele se vincula. Por essa razão, serão referidos pela letra inicial do nome de seus autores, ano, semestre e nível de ensino no qual a experiência foi realizada.

¹⁰ Os projetos de docência são elaborados para o conjunto de aulas da dupla de estagiários.

¹¹ Podem parecer poucas aulas para dar conta de abordar todos os eixos de ensino da língua, mas a experiência tem mostrado que é a melhor forma de os licenciandos experienciarem o fazer docente em língua portuguesa.

Quadro 1. Síntese das atividades de estágio em língua portuguesa

DATAS	HORAS-AULA	ATIVIDADES
01 e 04/10/2018	2 h/a	Apresentação do projeto de estágio; Introdução aos gêneros jornalísticos: notícia, reportagem e entrevista; Discussão oral dos temas tratados nas matérias jornalísticas.
08 e 11/10/2018	2 h/a	Leitura de notícias e reportagens sobre questões de gênero (introdução ao tema); Discussão oral sobre o tema; Aula expositivo-dialogada sobre como fazer uma entrevista; Realização de entrevistas que comporão as matérias.
15 e 18/10/2018	2 h/a	Palestra com profissional da área jornalística sobre a produção de reportagem; Produção escrita da 1ª versão da reportagem.
22 e 25/10/2018	2 h/a	Palestra sobre questões de gênero em jogos de vídeo game; Finalização e entrega da 1ª versão escrita da reportagem.
29/10/2018 e 01/11/2018	2 h/a	Escolha coletiva do título da revista; Devolução da 1ª versão da reportagem às alunas e aos alunos; Revisão da entrevista que comporá a reportagem; Elaboração da versão final da reportagem a ser publicada na revista: digitação do texto, escolha de imagens etc.
22/11/2018	2 h/a	Lançamento da revista.

Fonte: adaptado de B/J-2018.2-EM, p. 25.

Um dos eixos organizadores do ensino, a oralidade, é trabalhada nos estágios a partir da dimensão discursiva da linguagem, entendendo a fala como prática social, articulada às práticas sociais da escrita, que, nas sociedades letradas, foram ganhando cada vez mais espaço em detrimento das práticas sociais de fala e de escuta. No ensino esse reflexo é mais perceptível, embora, como aponta Antunes (2003, p. 99) mesmo que “cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.”

Nos dados já analisados, a oralidade é trabalhada articuladamente às práticas de leitura, escrita e análise linguística. Normalmente, as atividades de ensino que envolvem o uso oral da língua são relacionadas à temática que norteia cada projeto e, a depender do gênero em estudo, são relacionadas também a esse gênero. No projeto de docência que se analisa neste artigo, para o ensino da oralidade, foram previstas atividades de discussão sobre os temas tratados nos textos jornalísticos trabalhados.

Inicialmente, foram propostas discussões orais sobre uma notícia, em vídeo, acerca do nome social no título de eleitor (Jornal Nacional, 2018) e sobre uma videorreportagem, em que um casal luta na justiça para conseguir registrar bebê com duas mães (Fantástico, 2018). A atividade mostrou-se produtiva, a temática parece ter despertado interesse e curiosidade e o efeito foi a participação ativa dos alunos nas discussões, mediadas pelo professor-estagiário, como ilustrado a seguir:

A exibição de “Transexuais ou travestis podem ter nome social no título de eleitor”, como prevista no plano, por sua vez, praticamente monopolizou, no restante da aula, [em especial] o destaque para o gênero enquanto identidade (B/J-2018.2-EM, p. 37).

[Sobre] a videorreportagem “Casal luta na justiça para conseguir registrar bebê com duas mães”, esperávamos dela uma reação por parte dos alunos quanto à burocracia, que de fato ocorreu, e/ou à estrutura familiar, mas o que os instigou mais foi a substancialidade do gênero das entrevistadas que apareciam na reportagem ou das repercussões políticas inerentes à utilização do nome social. O ânimo, como esperávamos, não se dava só pela polêmica, mas pelo desconforto causado pela polarização que compunha o fundo nesta e nas próximas duas aulas: as eleições (B/J-2018.2-EM, p. 38).

Além desse trabalho menos sistematizado com a oralidade, previu-se o trabalho com o gênero entrevista que, mais tarde, comporia as reportagens a serem produzidas. Para esta atividade, houve um trabalho de planejamento: inicialmente, selecionou-se o(a) entrevistado(a), em seguida, foram elaboradas questões que contribuiriam para o texto da reportagem, e, por fim, realizou-se a entrevista. O resultado apareceu nos textos das reportagens em que as entrevistas foram incorporadas. No que diz respeito à prática de uso oral da língua, os alunos também participaram de duas palestras, uma com uma jornalista e outra com uma professora pesquisadora, o que proporcionou a escuta de falas planejadas e monitoradas.

Ainda que a oralidade venha ocupando cada vez mais espaço nas aulas de português no estágio, os gêneros orais ainda não se constituem como objeto de ensino estruturante dos projetos de docência analisados. Como se constata nessa prática de ensino de língua, assim como na maioria dos relatórios já analisados, o trabalho com a modalidade oral da língua se desenvolve por duas vias principais: em discussões acerca dos textos lidos e como complementares ao gênero em estudo, caso da entrevista e das palestras. Conclui-se, assim, que há ainda um caminho a trilhar para que os gêneros especificamente orais ocupem a condição de objeto de ensino, como os demais.

No que se refere ao ensino da leitura, a perspectiva assumida a define como uma atividade de “co-produção do texto [...]. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve)” (Geraldi, 2010, p. 103).

As atividades de leitura, na experiência aqui analisada, iniciaram com a discussão oral de uma notícia e uma reportagem, ambas em vídeo. Ressalta-se que a compreensão leitora partiu de textos em vídeo, articulando-se, assim, diferentes práticas de uso da língua. Outra atividade foi a leitura da reportagem *Identidade de Gênero* (Piovesan, 2018). Os alunos receberam o texto impresso e realizaram uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura oral, para, posteriormente, responderem a algumas

questões acerca do seu conteúdo sobre legislações vigentes que tratam de direitos das pessoas LGBTIs em países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA). O professor-estagiário propôs alguns questionamentos acerca desses direitos garantidos nas leis, mediando a co-produção do sentido do texto pelos alunos. Essa atividade de leitura teve como objetivo também tratar da função social, da forma de composição e do estilo do gênero reportagem.

Essa parte da aula foi mais expositiva, por meio de *slides* projetados na parede da sala, destacávamos a estrutura em que o texto foi montado, comentando sobre o título/manchete, o *lide*, o texto flutuante, as informações apresentadas, as fontes dessas informações e, principalmente, o modo como estes dados foram introduzidos no texto, assim, falamos sobre os *verbos de dizer* ou *verbos dicendi* e apresentamos alguns exemplos de como as citações podem ser incluídas no texto. [...] Os estudantes, durante toda a aula, mostraram-se bastante participativos (B/J-2018.2-EM, p. 44).

As atividades de leitura, portanto, além de discutir a temática que perpassa o projeto, também objetivaram a discussão acerca dos elementos que compõem textos jornalísticos, como a reportagem, a saber: fonte, entrevista, fatos verídicos, título, subtítulo, lide. Foi feita uma comparação entre notícia e reportagem, e entre a reportagem escrita e a videoreportagem, com ênfase nos elementos que compõem a última: fontes, últimas conquistas, um pouco da trajetória. Além disso, para que os alunos se familiarizassem com o gênero reportagem, foi realizado um trabalho com ênfase nas condições de produção: interlocutores, finalidade, suporte, espaço de circulação e nas marcas linguísticas próprias desse gênero. Essa forma de trabalho com a leitura sugere uma ação anterior de modelização didática do gênero pelos professores-estagiários, cujo objetivo consistia na orientação da leitura-estudo-do-texto (Geraldi, 1996) pelos alunos, ainda que isso não se explicita na sua reflexão sobre o movimento didático realizado.

O trabalho de leitura contou também com uma atividade em grupo em que cada equipe pesquisou uma reportagem sobre uma temática que envolvesse questões de gênero e sua relação com a sociedade: relações de gênero no esporte, no trabalho, no cinema, na política, na literatura, na música, no jogo. Os grupos receberam um roteiro de leitura, em sala, para que levantassem informações e as apresentassem aos colegas. Uma leitura busca-de-informação, no dizer de Geraldi (1996). Foi proposta então uma roda de conversa para que todos expusessem suas percepções, socializassem seus textos com os colegas da turma, além de exporem suas dúvidas quanto à temática que seria a mesma da escrita de suas reportagens. No excerto a seguir, exemplifica-se esse movimento.

Seguindo os tópicos do roteiro, a primeira equipe apresentou a reportagem que havia pesquisado, tratava-se da presença de mulheres no jogo eletrônico eSport e a cobrança que há em relação aos seus desempenhos. Os alunos apresentaram as principais discussões apresentadas na reportagem, bem como o veículo de circulação da matéria e teceram comentários a respeito do que foi apresentado, fazendo *links* com suas experiências enquanto jogadores de jogos eletrônicos e suas relações com as pessoas do gênero feminino (B/J-2018.2-EM, p. 46).

Como pode-se perceber, a escrita perpassa as etapas de ensino das práticas de oralidade e leitura. As aulas planejadas para o projeto docente, portanto, previam a articulação entre esses eixos do ensino

da língua, de modo que as atividades realizadas culminassem na escrita do gênero reportagem. Desde o princípio, os professores-estagiários deixaram claro aos alunos que o resultado final do projeto de docência era a publicação de uma revista com as reportagens a serem produzidas por eles. Assim, a escrita torna-se mais próxima da prática social da vida cotidiana, “além disso, há uma ortodoxia escolar contra a qual é preciso se contrapor: trata-se de uma mudança de posição do professor, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem, e por isso mesmo para o papel de co-enunciador dos textos dos seus alunos” (Geraldi, 2010, p. 170).

Na prática pedagógica aqui em análise, foram feitas exposições dialogadas sobre o processo de escrita da reportagem e das entrevistas. Os alunos tinham os textos discutidos sobre a temática escolhida como ponto de partida para a escrita da reportagem, além da entrevista realizada com um convidado que conhecesse o assunto selecionado. Para exemplificar, o grupo que abordou relações de gênero no esporte entrevistou o professor de educação física do colégio campo de estágio. Já o grupo que ficou com a temática que relacionava gênero e política, entrevistou uma vereadora e secretária de educação de um município vizinho ao que se localiza o colégio campo de estágio.

No início do processo de escrita da reportagem, uma jornalista foi convidada para falar com os alunos sobre sua experiência com a escrita desse gênero jornalístico, o que motivou os alunos para a escrita, além de ter possibilitado dirimir dúvidas e curiosidades em relação ao trabalho da jornalista.

A entrevistada falou sobre o papel do jornalista na produção de notícias, baseando-se sempre em experiências pessoais. Destacou em vários momentos as seis perguntas que devem ser a base da pesquisa e que devem ser respondidas logo na apresentação de texto, de modo a instigar o leitor a ler a reportagem por inteiro, se o assunto lhe interessar: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? (B/J-2018.2-EM. p. 48).

Ao longo do processo da escrita, outra convidada, professora e pesquisadora da UFSC, foi conversar com os alunos, com o intuito de contribuir para a produção das reportagens, abordando temas como: letramento, multiletramentos, jogos eletrônicos e relações de gênero. Orientações pontuais para a escrita das reportagens foram feitas à medida em que os alunos iam requerendo. Os professores-estagiários iam nos grupos acompanhar o processo de escrita, tirando suas dúvidas.

Ao passo que os alunos iam escrevendo, nós íamos de carteira em carteira para poder auxiliá-los. Enquanto alguns já estavam bastante avançados, com a produção praticamente pronta, outros ainda estavam um tanto atrasados, e, pelo menos, duas equipes não haviam conseguido fazer a entrevista por não ter conseguido contatar a pessoa que gostariam de entrevistar, estes foram instruídos a pensar em outras possibilidades de entrevistados (B/J-2018.2-EM. p. 50).

Os excertos acima denotam que as palestras possibilitaram, além do desenvolvimento de habilidades relativas ao uso oral da língua, a retomada e ampliação de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores acerca de elementos que constituem o gênero em estudo e dos temas a serem abordados nas reportagens que estavam sendo escritas pelos alunos. No entanto, nesta experiência, assim como na maioria dos dados já analisados, não se previram atividades mais pontuais e específicas para a elabora-

ção de manchetes e do *lide*, bem como de introdução de dados e informações pesquisadas, das falas dos entrevistados, como se depreende de Pereira (2002), tendo por base a leitura-estudo das reportagens em aulas anteriores.

No eixo da análise linguística, encaminha-se o trabalho com a análise dos recursos linguísticos visando seu emprego adequado para cada situação sociointeracional requerida pelo gênero. A reescrita é um dos recursos previstos para esse trabalho de caráter processual, em que os conhecimentos prescritos recaem sobre a dimensão discursiva da escrita, na medida em que as dimensões composicional e linguística são mobilizadas de acordo com a situação de interação e gênero trabalhado.

Na experiência em análise, os conteúdos trabalhados foram selecionados a partir da primeira versão da reportagem. Os alunos entregaram seus textos aos professores-estagiários que os avaliaram tanto em termos de adequação ao gênero solicitado, quanto em termos de adequação à norma culta, aqui entendida como um conjunto de fenômenos linguísticos variáveis usados habitualmente por falantes escolarizados em situações mais monitoradas de fala e de escrita (Faraco, 2008).

Assim, explicamos que os alunos deveriam reler os textos e verificar as considerações que apontamos ao longo da escrita, e pensar sobre como melhorar o texto levando em consideração ou não aquelas ponderações. Em seguida, eles deveriam tentar deixar o texto o mais formatado possível, também adicionando imagens e fontes de suas preferências à produção. Durante toda a aula, passávamos nos grupos para auxiliá-los na revisão dos textos e na sua formatação, e discutíamos essas questões em conjunto com os participantes das equipes (B/J-2018.2-EM. p. 51).

Em linhas gerais, o trabalho de análise linguística vem sendo encaminhado de modo que, depois de selecionadas as questões a serem tratadas em conjunto ou individualmente com os alunos, são pensadas estratégias pedagógicas para sua abordagem. Por vezes, a questão é levantada a partir da projeção do texto, evitando o reconhecimento da sua autoria, e a discussão é feita de modo que se identifique o que deve ser reconsiderado e se encontre uma alternativa conjuntamente. Em seguida, a depender da questão, propõem-se atividades de sistematização que podem ser feitas individualmente ou em grupos e visam à ampliação do repertório linguístico dos alunos, possibilitando que ele transite pelos diversos gêneros textuais/discursivos. Ressalta-se que nessa experiência, assim como nos demais dados analisados, a prática da reflexão sobre os recursos da língua mobilizados na escrita de um texto ocorre principalmente em duas direções: quando da leitura-estudo de textos do gênero objeto de ensino e a partir de inadequações identificadas na primeira versão das produções dos alunos.

No caso em tela, depois de reescritas, as reportagens foram digitadas pelos alunos, no laboratório de informática, que também selecionaram imagens que pudessem compô-las. Depois dessa primeira edição, os professores-estagiários organizaram o layout da revista que teve seu nome escolhido pelos alunos “Fui pesquisar sobre identidade de gênero e olha no que deu!” e foi realizada a impressão, com os recursos do Centro de Ciências da Educação, na Imprensa Universitária. O retorno à prática social da escrita pelos alunos (Guimarães, Carnin e Kersch, 2015), a exemplo dessa experiência, é um aspecto que tem merecido especial atenção no desenvolvimento das práticas de ensino de língua no estágio supervisionado e tem progressivamente se intensificado. No entanto, os dados analisados até este momento indicam que, se de um lado, os alunos não escrevem apenas para o professor corrigir, de

outro, em muitas situações, a circulação das produções dos alunos ainda fica restrita ao espaço escolar, não chegando à esfera social na qual o gênero circula.

Figura 1. Capa e página 8 da revista “Fui pesquisar sobre identidade de gênero e olha no que deu!”



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como atividade final do projeto de estágio, foi organizada uma sessão de divulgação da revista no colégio campo de estágio e, posteriormente, o trabalho realizado também foi socializado, em uma sessão coordenada de comunicações orais, na VIII Semana de Letras da Universidade, em 2019.

Os estágios de docência realizados ao longo dos dois últimos semestres da graduação foram de fundamental importância para nossa formação enquanto profissionais da educação. Através dessas experiências, pudemos evidenciar na prática como o trabalho do professor acontece, e, assim, verificarmos que o educador atua muito além, antes e depois, da sala de aula, pois suas tarefas já começam muito antes das aulas propriamente ditas, e antes mesmo do planejamento delas, com estudos, pesquisas e preparações. O pós-aula também faz parte do trabalho docente, quando o professor se volta às atividades desenvolvidas pela ou pelo estudante a fim de verificar seu desenvolvimento, com o intuito de dar orientações e buscar soluções de aprendizagem (B/J-2018.2-EM. p. 51).

As impressões dos professores-estagiários refletem e refratam as nossas percepções como professoras orientadoras. Por mais que se pudesse falar e exemplificar o que é o ensino de língua portuguesa pela trajetória de ambas as pesquisadoras como professoras de educação básica, não se conseguiria demonstrar a complexidade do cotidiano do fazer docente vivenciada no estágio supervisionado pelos futuros professores.

Palavras Finais

A experiência de ensino de língua aqui analisada é representativa do que vem se desenvolvendo no estágio supervisionado há dez anos, no curso de licenciatura em Letras Português da UFSC, e tem contribuído significativamente para a formação dos licenciandos. Os acadêmicos ficam imersos no espaço escolar da rede pública de ensino, municipal, estadual ou federal, ao longo de um semestre em cada nível de ensino, o que lhes possibilita vivenciarem situações reais de ensino ao observarem e ministrarem aulas em turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio, enfrentarem particularidades e desafios da profissão docente, assim como têm a oportunidade de ressignificar as práticas de ensino-aprendizagem de língua pela análise do agir docente – próprio e do outro.

Nesse movimento de ação-reflexão-ação, resultado do desenvolvimento de uma postura investigativa, os professores-estagiários elaboram e implementam projetos de docência nos quais o texto se constitui, de fato, na unidade de ensino; as práticas de fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística configuram-se nos eixos em torno dos quais se organiza o ensino e os gêneros textuais/discursivos se constituem no objeto de ensino das aulas de língua portuguesa. Pode-se dizer, assim, que a língua é ensinada pelo seu uso e pela reflexão sobre ele, concretizando-se, no fazer didático, o fazer teórico – a concepção interacionista/dialógica de linguagem. Essa ressignificação reverbera nas falas dos alunos – “mas isso não é uma aula de português?!” O tom de questionamento e de surpresa, ao mesmo tempo, remete a uma aula de língua com muitas regras e exceções e de atividades de leitura e de escrita sem relação com a sua vida, muito provavelmente vivenciada por eles em seu percurso escolar e ainda presente na escola brasileira.

Apesar dos resultados da experiência analisada, cabe ressaltar que os gêneros orais ainda estão a serviço do estudo de outros gêneros, não ocupando papel central como objeto de estudo. A modelização didática do gênero a ser ensinado, no sentido de um trabalho mais sistemático e sistematizado em sala de aula, poderia merecer mais atenção na etapa de planejamento, assim como a proposição de atividades mais pontuais e específicas de escrita, considerando o gênero em estudo, mesmo que os resultados da produção dos alunos já sejam positivos. Além desses aspectos, o trabalho com análise linguística também precisaria ser melhor sistematizado, considerando, principalmente, a (in)adequação dos usos linguísticos nos gêneros orais e escritos objetos de ensino das aulas de língua portuguesa.

Essa aproximação entre o fazer teórico e o fazer didático que se tem procurado efetivar no estágio também precisa ocorrer ao longo do percurso formativo dos licenciandos. Observa-se, ao longo desses anos, que o curso oferece uma formação bastante sólida aos acadêmicos em termos teóricos, tanto na área específica de língua/linguística, quanto na área de teoria literária/literatura, o que é condição fundamental para o exercício competente do fazer docente.

Já no que se refere à relação, também fundamental, entre o conhecimento teórico dessas áreas e o trabalho docente, percebe-se uma maior preocupação com essa articulação em algumas disciplinas, como em: Linguística Aplicada, Sociolinguística, Literatura e Ensino e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Na maior parte das disciplinas do curso, entretanto, ainda há um caminho a ser percorrido para relacionar o fazer teórico ao fazer prático, o que se acredita contribuirá fundamentalmente para um êxito ainda maior nas experiências de estágio.

Referências

- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 181 p.
- BAKHTIN, M. 2016. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Editora 34, 173 p.
- DOLZ, J.; GAGNIN, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 110 p.
- FANTÁSTICO. 2018. *Casal luta na justiça para registrar bebê com duas mães*. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6991275/programa/>. Acesso em: 27/03/2020.
- FARACO, C.A. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 203 p.
- GERALDI, J.W. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 150 p.
- GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GERALDI, J.W. 1999. *O texto na sala de aula*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 136 p.
- GERALDI, J.W. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos, Pedro & João Editores, 207 p.
- GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. 2015. *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, Mercado de Letras, 160 p.
- JORNAL NACIONAL. 2018. *Transexuais ou travestis podem ter nome social no título de eleitor*. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/04/transexuais-ou-travestis-podem-ter-nome-social-no-titulo-de-eleitor.html>. Acesso em: 27/03/2020.
- LIMA, M.S.L. 2012. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília, Liber Livro, 172 p.
- PEREIRA, L.A. 2002. Discurso de professores sobre o (seu) ensino da escrita. In: L.A. PEREIRA, *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola – (temas de investigação; 22)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 21-46.
- PEREIRA, L.A.; CARDOSO, I. 2013. A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: L.A. PEREIRA; I. CARDOSO, *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro, UA Editora. p. 33-65.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. 2004. *Estágio e docência*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 312 p.
- PIOVESAN, F. 2018. *Identidade de gênero*. Disponível em: <https://resenhapalacio.blogspot.com/2018/02/flavia-piovesan-identidade-de-genero.html>. Acesso em: 05/09/2018.
- RODRIGUES, R. H. 2008. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais.

Acta Scientiarum: Language and culture, **30**(2):169-175.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 278 p.

SENKEVICS, A. 2016. Uma introdução ao debate de gênero na educação (ou por que superar a falácia da “ideologia de gênero”). In: *Ensaaios de gênero: um espaço para se ensaiar política, educação, feminismo e coisas do gênero*. [s.l.], Wordpress. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/tag/relacoes-de-genero/>. Acesso em: 10/09/2018.

VOLOCHINOV, V. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Editora 34, 376 p.

VYGOTSKY, L.S. 1991. *A formação social da mente*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 168 p.

Submetido: 31/03/2020

Aceito: 10/06/2020