

Volume 1, Número 1
ISSN 2594-5262

ANAIIS

10

ESTAGIAR

ENCONTRO do Estágio de Língua Portuguesa
E LITERATURAS de Língua Portuguesa

Universidade Estadual de Londrina
6 a 8 de novembro de 2017

Organizadores

Núbio Delanne Ferraz Mafra
Sheila Oliveira Lima

EXPEDIENTE

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E56a Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
(1. : 2017 : Londrina, PR)

Anais [do] 1º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa [livro eletrônico] / organizadores: Núbio Delanne
Ferraz Mafra, Sheila Oliveira Lima. – Londrina : UEL, 2017.

1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>

ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2. Literatura em
língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios supervisionados – Congressos. I.
Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II. Lima, Sheila Oliveira. III. Universidade
Estadual de Londrina. IV. Título. V. Anais do 1º ESTAGIAR.

CDU 806.90:37.02

EXPEDIENTE

Anais do ESTAGIAR
Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
ISSN 2594-5262
Periodicidade: Anual

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 - Campus Universitário – Caixa Postal 10.011
86057-970, Londrina, PR

1º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Volume 1, Número 1
Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas | 6 a 8 de novembro de 2017

REALIZAÇÃO:
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Colegiado do Curso de Letras/Português
Coordenação do Estágio de Letras/Português
Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq)

APOIO:
Núcleo Regional de Educação de Londrina/Coordenação de Língua Portuguesa

PATROCÍNIO:
FAEPE - Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão da UEL
Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná

COMISSÃO ORGANIZADORA:
Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Coordenador)
Profa. Sheila Oliveira Lima (Vice-coordenadora)
Profa. Ana Lúcia de Campos Almeida
Profa. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Profa. Cláudia Lopes Nascimento
Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon
Prof. Jaime dos Reis Sant'Anna
Prof. Paulo Roberto Almeida
Profa. Regina Maria Gregório
Prof. Vladimir Moreira

MONITORES:
Ana Clara Aquino de Anunciação
Ana Cristina Pereira
Enrico Kreusch Mariano
Fernando Leite Mateus
Gustavo Rideoshi Oyama
Isabela Rodrigues Vieira
Prof. Marcelo Cristiano Acri
Rafaela de Mello João

Site: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>
Facebook: <https://www.facebook.com/estagiar.uel>
E-mail: estagio.letrasportugues@uel.br

PROGRAMAÇÃO

6 DE NOVEMBRO, SEGUNDA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
18h45 às 19h15	Credenciamento dos participantes	Anfiteatro Maior do CCH
19h15 às 19h45	Abertura Homenagem aos docentes aposentados da área de Metodologia e Prática de Ensino da UEL	Anfiteatro Maior do CCH
19h45 às 21h30	Palestra "Formação de professores e estágio de língua portuguesa" Prof. Wagner Rodrigues Silva (UFT)	Anfiteatro Maior do CCH

7 DE NOVEMBRO, TERÇA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
14h00 às 17h30	Mesa-redonda "Universidade e escola: uma parceria?" Prof. Vladimir Moreira (Mediador, Professor supervisor do estágio, UEL) Natália Cristina Martins de Sá (Estudante do estágio, UEL) Profa. Rita de Cássia Sanches Gonçalves (Professora do campo de estágio, C. E. Marcelino Champagnat) Profa. Sheila Oliveira Lima (Professora supervisora do estágio, UEL)	Anfiteatro Maior do CCH
19h00 às 20h30	Sessão de comunicações A aula de produção de textos como aula de leitura e compreensão Cristiano Dias de Souza (UEL) Estágio curricular obrigatório: primeiros passos do professor Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon (UEL)	Sala 103
20h30 às 21h00	<i>Coffee break</i>	Sala 102
21h00 às 22h30	Sessão de comunicações O aluno como sujeito ativo durante a aula de texto dissertativo argumentativo Gustavo Rideoshi Oyama (UEL) Uma perspectiva do ensino de histórias em quadrinhos no projeto de extensão <i>O texto como elemento articulador entre o adolescente e a cidadania</i> Agatha Elena Zago (UEL), Carla Giovana de Campos (UEL) e Isabela Rodrigues Vieira (UEL)	Sala 103

PROGRAMAÇÃO

8 DE NOVEMBRO, QUARTA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
14h00 às 15h30	<u>Sessão de comunicações</u> A fragmentação das aulas e o uso inadequado do livro didático em sala Adriane de Souza Peixoto (UEL) Leitura, produção de texto e análise linguística no ensino fundamental II: relatos de práticas de estágio Patrícia Medeiros da Silva Galvão (UEL) e Natália Cristina Martins de Sá (UEL)	Sala 104
15h30 às 16h00	<i>Coffee break</i>	Sala 105
16h00 às 17h30	<u>Sessão de comunicações</u> Poesia japonesa: a contribuição do gênero haikai à disciplina de Língua Portuguesa João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues (UEL) e Kauana Scabori dos Santos (UEL) Práticas didáticas e uma experiência de estágio no ensino fundamental II Aline Fracarolli do Carmo (UEL)	Sala 104
19h00 às 20h45	Palestra " Estágio do curso de Letras/Português da UEL: desafios e possibilidades " Prof. Erik Yudi Horiye (UEL)	Anfiteatro Maior do CCH
20h45 às 21h00	Fechamento	Anfiteatro Maior do CCH

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	2
PROGRAMAÇÃO	4
ABERTURA	8
Apresentação	
Núbio Delanne Ferraz Mafra e Sheila Oliveira Lima (Coordenação do 1º ESTAGIAR) .	9
Homenagem aos docentes aposentados da área de Metodologia e Prática de Ensino da UEL	
Regina Maria Gregório (Comissão Coordenadora do 1º ESTAGIAR)	11
PALESTRAS	13
Formação de professores e estágio de Língua Portuguesa	
Wagner Rodrigues Silva (UFT)	14
O estágio supervisionado no curso de Letras/Português da UEL: desafios e possibilidades	
Erik Yudi Horiye (UEL)	29
MESA-REDONDA	
Universidade e escola: uma parceria?	51
Texto de provocação à mesa-redonda “Universidade e escola: uma parceria?”	
Vladimir Moreira (UEL)	52
Universidade e escola: uma parceria (ainda) incompleta	
Natália Cristina Martins de Sá (UEL)	56
Educação e formação docente: diálogo entre universidade e escola	
Rita de Cássia Sanches Gonçalves (C. E. Marcelino Champagnat)	61
O estágio supervisionado: ciranda de teorias, práticas, ensino, pesquisa e aprendizagens	
Sheila Oliveira Lima (UEL)	67
TRABALHOS	74
A aula de produção de textos como aula de leitura e compreensão	
Cristiano Dias de Souza (UEL)	75
A fragmentação das aulas e o uso inadequado do livro didático em sala	
Adriane de Souza Peixoto (UEL)	84
Estágio curricular obrigatório: primeiros passos do professor	
Cristina Valéria Bulhões Simon (UEL)	91
Leitura, produção de texto e análise linguística no ensino fundamental II: relatos de práticas de estágio	
Patrícia Medeiros da Silva Galvão (UEL) e Natália Cristina Martins de Sá (UEL)	100
O aluno como sujeito ativo durante a aula de texto dissertativo argumentativo	
Gustavo Rideoshi Oyama (UEL)	111

SUMÁRIO

Poesia japonesa: a contribuição do gênero haikai à disciplina de Língua Portuguesa	
João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues (UEL) e Kauana Scabori dos Santos (UEL)	122
Práticas didáticas e uma experiência de estágio no ensino fundamental II	
Aline Fracarolli do Carmo (UEL)	132
Uma perspectiva do ensino de histórias em quadrinhos no projeto de extensão	
<i>O texto: elemento articulador entre o adolescente e a cidadania</i>	
Agatha Elena Zago (UEL), Carla Giovana de Campos (UEL) e Isabela Rodrigues Vieira (UEL)	140

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

Mais do que importante, entendemos necessário o ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, que ora iniciamos.

Há tempos somos prenes de consensos. No âmbito da Educação, consensos como “teoria-prática” e interação”; na Linguística e nas Letras, os consensuais “dialogismo” e “polifonia”. Isso para ficarmos em apenas alguns consensos. Pelas mãos dos homens, porém, temos parido mais e mais faculdades de Letras fechadas, licenciaturas progressivamente restritas à educação a distância.

Nas licenciaturas em Letras que resistem, ainda é presente entre alguns docentes a visão de que não se pesquisa na área de Metodologia e Prática de Ensino. O discurso desnortado da pesquisa, que não adentra nos consensos da teoria e da prática, muitas vezes espanta da docência da educação básica os melhores licenciandos, encaminhando-os para o *glamour* dos mestrados e doutorados, sem maiores garantias profissionais para além da titulação. Consensos natimortos em larga escala.

Em meio a essa maré, o curso de Letras/Português da UEL disponibiliza anualmente em torno de 100 estagiários para as escolas de Londrina. Somos hoje a única licenciatura presencial de Letras/Português da região metropolitana, na qual residem mais de 800.000 habitantes.

Como se vê, sobra-nos necessidade e responsabilidade de colocarmos em destaque a formação de professores em Letras, de discutirmos caminho para um estágio que cada vez mais conjugue e articule as teorias e as práticas de ensino.

Nessa primeira edição do ESTAGIAR, procuramos construir um evento pequeno e com qualidade, que nos propicie também refletir sobre os caminhos a serem trilhados nas próximas edições. O apoio do Núcleo Regional de Educação de Londrina na organização reforça nosso empenho em cada vez mais trabalharmos a integração universidade-escola. Para além da questão institucional, pensamos também num evento em que todos os envolvidos no estágio tenham voz e destaque nas atividades previstas. Nesse sentido, estamos todos – professores supervisores, estagiários e professores de campo – representados nas mesas-

redondas e comunicações e, ao mesmo tempo, acolhidos pelos estudos dos pesquisadores na área, nas palestras de abertura e fechamento.

Um outro diferencial qualitativo que procuramos trazer para o evento é a disponibilização prévia dos anais com a íntegra de todos os textos do evento. Entendemos que essa disponibilização enriquece a participação de todos ao longo das apresentações e, principalmente, após essas apresentações, quando as questões são abertas para o debate.

Qualidade acadêmica e comprometimento político-pedagógico são, portanto, os focos do 1º ESTAGIAR. Ainda que em tempos sombrios como os que vivemos, refletir-agir com o estágio é, para nós, também parir novos consensos.

Um bom evento para todos!

Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra

Profa. Sheila Oliveira Lima

(Coordenação do 1º ESTAGIAR)

HOMENAGEM AOS DOCENTES APOSENTADOS DA ÁREA DE METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA UEL

Neste 1º ESTAGIAR da área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, homenageamos os professores aposentados, que, com espírito acadêmico e de vanguarda, dedicaram suas vidas ao magistério e tanto contribuíram para o sucesso e a visibilidade alcançada pela área de Metodologia.

A seguir, homenagearemos os professores por ordem de aposentadoria.

Prof. Reinaldo Mathias Ferreira, aposentado em 1991, autor de livros didáticos adotados em escolas do Paraná e em outros estados da federação. Foi professor da antiga Faculdade de Filosofia de Londrina FAFILON, instituição que originou a atual UEL.

Prof. Durvali Emilio Fregonezi, aposentado em 1996, autor de livros teóricos referentes ao ensino. Coordenador e participante de projetos de pesquisa e extensão, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, orientando dissertações tanto na área de ensino como de Língua Portuguesa.

Prof. José Antonio Fregonezi, aposentado em 2010, participante de projetos de extensão, autor de livros referentes aos estudos da linguagem.

Profa. Graice de Souza Baddauy, aposentada em 2014, participante dos projetos de extensão *O texto, elemento articulador entre o adolescente e a cidadania* e *Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto*, ambos referentes ao ensino-aprendizagem.

Profa. Alba Maria Perfeito, aposentada em 2016, coordenadora de projetos de pesquisa, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientando dissertações e teses referentes à Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, com publicações de artigos referentes à área.

Profa. Maria Teresa Salvadeu Popoff, aposentada em 2016, coordenadora do projeto de extensão *O texto, elemento articulador entre o adolescente e a cidadania* pelo período de 15 anos, coordenadora da área de Metodologia e do estágio curricular por muitos anos. Assim como o Prof. Reynaldo Mathias Ferreira, a Profa. Maria Teresa Salvadeu Popoff veio da antiga Faculdade de Filosofia de Londrina.

Destacamos que a maioria é formada pela instituição UEL e que todos possuem experiência no ensino fundamental e médio. Esses professores orientaram cerca de 3.000 estagiários ao longo de suas carreiras, incentivando muitos alunos a prosseguirem seus estudos na área – alunos que hoje são professores e colegas de Departamento, atuando também no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Portanto, nosso agradecimento é eterno a esses professores que, de forma tão humana e dedicada, contribuíram para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de nossa sociedade.

Profª. Regina Maria Gregório
(Comissão Coordenadora do 1º ESTAGIAR)

PALESTRAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

RESUMO: Este trabalho é caracterizado como um estudo teórico complementado por uma análise documental. Proponho a assunção da pesquisa como uma atitude crítica constitutiva do trabalho do professor, contrapondo à representação desse profissional como consumidor ou reprodutor de conhecimentos gerados por cientistas vinculados a universidades. Nesse sentido, as licenciaturas deveriam se responsabilizar pela oferta de uma educação crítica, identificada pela formulação de perguntas e produção de conhecimentos para a prática de ensino na escola básica. Questiono, portanto, a responsabilização dos estágios supervisionados pela fragilidade na formação inicial de professores, que são instruídos em todos os componentes curriculares, incluindo as disciplinas de fundamentos ou teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: professores pesquisadores; escola; universidade; letramentos.

1. Introdução

O 1º ESTAGIAR (Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa), realizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), proporcionou-me uma oportunidade de diálogo com professores de escolas básicas, docentes de universidades e discentes de licenciaturas. Particularmente, acredito que transformações significativas possam ocorrer, no ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir da interação respeitosa entre os referidos atores sociais. Esforço-me, portanto, para desencadear algum diálogo a partir deste texto, podendo resultar numa escrita mais distanciada do registro da tradição acadêmica.

A formação de professores sempre marcou minhas atividades profissionais na universidade. Tenho atuado na docência de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Em algumas situações, esse último funciona como uma importante oportunidade de formação continuada de professores, a exemplo das atividades no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Meu envolvimento com a formação de professores não se restringe à atuação profissional como docente dos referidos cursos, compreende ainda atividades de pesquisa científica.

Ao ser provocado em sala de aula, pesquiso para produzir conhecimentos que me auxiliem na elaboração de respostas para situações desafiadoras em torno do ensino de LP e

da formação de professores para o referido componente curricular. No grupo de pesquisa sob minha coordenação, Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), o professor tem se tornado um importante parceiro na produção do conhecimento científico por duas principais razões: (a) a proximidade do professor revela como as teorias produzidas na universidade têm sido apreendidas na escola; e (b) a experiência do professor ajuda a calibrar encaminhamentos pedagógicos a serem compartilhados com a escola como produtos de pesquisas desenvolvidas (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016; SILVA; SILVA ET AL.; 2017; SOUSA; ARAÚJO, 2017; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Esta pesquisa está situada no campo de estudos indisciplinares da Linguística Aplicada (LA), caracterizado pela investigação de fenômenos mediados pela linguagem e instaurados em situações interativas específicas. Neste artigo, sintetizo o desafio da formação de *professores pesquisadores* nas licenciaturas, tomando as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório como um componente curricular privilegiado para a compreensão do fenômeno focalizado. A inserção deste estudo na LA se justifica pelo enfoque da formação de professores de LP, a partir do diálogo com pressupostos teóricos originários de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento (DEMO; 2011; LATOUR; WOOLGAR, 1997; SANTOS, 1989).

Este artigo está organizado em duas principais partes, além desta introdução, dos encaminhamentos finais e das referências. Na primeira, mostro que o predomínio do consumo e da reprodução de teorias, nas atividades acadêmicas das licenciaturas e, até mesmo, nas práticas de ensino das escolas básicas, é herança do paradigma dominante de pesquisa, amplamente compartilhado na sociedade. Na segunda, exemplifico alguns desafios a serem enfrentados pelas licenciaturas diante do distanciamento existente entre universidade e escolas, mostrando que os estágios obrigatórios não podem ser responsabilizados pela frágil formação de inicial dos professores.

2. Há espaço para práticas de pesquisa em sala de aula?

Algumas investigações a respeito da formação dos professores, desenvolvidas em diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, a exemplo da Ciência da Educação e da LA, mostram que, muitas vezes, a produção de teorias acadêmicas se encontra distante do

ensino básico (cf. CALDERANO, 2014; CELANI, 2016). Essa situação é reconhecida por alunos das licenciaturas e, inclusive, por professores da escola básica. Quando compartilham de um maior encorajamento, esses últimos também manifestam descontentamento com a posição em que são colocados, uma vez que são vistos como consumidores de teorias, previamente elaboradas por especialistas nas universidades.

Esse cenário revela uma concepção restrita de ciência, como prática acadêmica exercida por docentes que, mesmo distantes das salas de aula da escola básica, parecem acreditar que as teorias linguísticas, muitas vezes requentadas, garantam, por elas mesmas, os conhecimentos necessários à inovação das aulas de LP. Em outras palavras, a prática científica está acessível a alguns poucos iluminados e especialistas. Os conhecimentos linguísticos por eles produzidos são tão poderosos quanto seus próprios criadores. São apresentados como antídotos para problemas da prática pedagógica, mesmo, em alguns casos, não tendo sido previamente idealizados para os contextos de ensino.

Para não ser injusto com alguns pesquisadores atuantes no âmbito dos estudos da linguagem, destaco que, infelizmente, essa prática de *ciências para os cientistas* caracteriza as atividades de produção de conhecimentos em diferentes disciplinas. Como um desafio para a grande área das humanidades, onde está situada a Linguística Aplicada, alicerçada em abordagens interpretativas e qualitativas, a referida prática traz resquícios do denominado paradigma dominante de pesquisa, identificado, dentre inúmeros aspectos, por avanços “pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se veem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem” (SANTOS, 2012, p. 35).

A ciência inacessível ao cidadão comum pode ser evidenciada no excerto seguinte, reproduzido de uma etnografia de laboratório apresentada por Latour e Woolgar (1997, p. 25). É importante salientar que a necessidade de democratização científica não significa colocar decisões políticas, a exemplo das elaboradas em agências de fomento à pesquisa, nas mãos de representantes políticos com conhecimento limitado das práticas integrantes do universo das ciências.

Quem fala de ciências conhecendo-as em detalhe e de primeira mão? Os próprios cientistas. Também falam de ciência os professores, os jornalistas, o grande público, só que fala de longe, ou com a incontornável mediação dos cientistas. “Para falar das ciências é preciso ser especialista”, declara-se, de modo a bloquear de antemão qualquer pesquisa direta de campo. (...) Os próprios cientistas fazem suas ciências, seus discursos sobre a ciência, sua ética da ciência, suas políticas da ciência e, quando são de esquerda, suas críticas e autocríticas da ciência. Os outros ouvem. O ideal político e epistemológico é que não haja uma palavra da metalinguagem da ciência que não seja tomada dos próprios cientistas.

Devido ao apego teórico promovido na universidade, as teorias tendem a ser preservadas como amuletos sagrados, quando, na realidade, também poderiam ser compartilhadas com cidadãos comuns e deveriam ser questionadas diante dos problemas ou desafios que as pessoas se deparam diariamente (cf. DEMO, 2010). Esse fenômeno ilustra a distribuição desigual de mercadorias culturalmente valorizadas pelo seletivo grupo proprietário de ilhas de conhecimento. Esse grupo corresponde aos denominados especialistas, contrapostos aos dos ocupantes de grandes extensões territoriais populosas, caracterizados como não especialistas, aos quais, costumeiramente, são reservadas duas funções: a de aplicadores de teorias ou a de sujeitos de pesquisas/observações.

Infelizmente, até mesmo os professores fazem parte do grupo dos cidadãos distanciados da prática de produção de conhecimentos. Essa representação pode ser compreendida por essas pessoas ainda durante a formação inicial nas licenciaturas. A prática de pesquisa não é privilegiada nessa graduação, excetuando as situações em que alguns discentes participam de programas de iniciação científica, superando as adversidades impostas pela frágil cultura científica existente no território brasileiro, sobretudo no tocante à grande área das ciências humanas. Saliento a existência de docentes que ignoram o exercício da pesquisa como constitutivo da própria atuação acadêmica nas licenciaturas. No ensino superior, há quem se limite a consumir e repassar conhecimentos produzidos por terceiros, uma vez que as próprias pesquisas só foram experimentadas em função da obtenção de títulos em cursos de mestrado e de doutorado. Essa postura assumida por alguns docentes se contrapõe à caracterização profissional do professor universitário, descrita por Demo (2011, p. 50) e defendida neste artigo:

- a) em primeiro lugar, é *pesquisador*, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática;
- b) é, a seguir, *socializador* de conhecimento, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa;
- c) é, por fim, quem, a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em sim mesmo, torna-se capaz de *motivar o novo pesquisador* no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno. (itálico do original)

As situações adversas enfrentadas pelos professores em diferentes pontos do território brasileiro não podem servir de argumento para desobrigar das práticas de pesquisa os referidos profissionais¹. Nesse sentido, compartilho da seguinte afirmativa de Demo (2011, p. 51), no tocante à compreensão da pesquisa: “não se trata de genialidade esotérica, nem de píncaros excepcionais, mas da atitude fundamental de participação construtiva, pelo menos ao nível da digestão própria, que aparece na capacidade de elaboração pessoal”. Talvez assumir a prática de pesquisa como uma atitude evite a compreensão dessa atividade como “genialidade esotérica”. Dos professores, como de todos os cidadãos críticos, espera-se uma atitude questionadora, desconfiada, criativa e responsável, o que depende da assunção da “autonomia”, nos termos de Freire (1999).

A título de ilustração do que denomino de atitude profissional questionadora e propositiva, reproduzo a expectativa apresentada por Demo (2010), no tocante ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor alfabetizador. O caso em tela serve como referência para qualquer educador, atuante nas distintas disciplinas escolares:

O apego teórico esconde, em geral, medo à liberdade, porque, para muitos, é mais cômodo viver sob tutela. Teoria como tutela é coisa infantil. No caso da alfabetização, espera-se que o alfabetizador cultive sua teoria própria sempre aberta, em função da alfabetização do aluno: a referência maior não é a teoria, mas o aluno. Se o aluno não se alfabetiza bem, há que desconstruir a teoria. O aluno não pode ser desconstruído, precisa ser bem alfabetizado! Não se enfia a teoria no aluno, como se fosse camisa de força. Ao contrário, há que modular a teoria em função do aluno. Relativismo, ecleticismo? Não. Apenas senso de abertura pela

¹ Sobre as adversidades na atuação do professor, compartilho as palavras de Freire (p. 1999, p. 73) ao tematizar a importância do professor oferecer a própria lucidez e engajamento “na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”.

validade relativa das teorias e práticas, e senso de aprendizagem permanente (DEMO, 2010, p. 51).

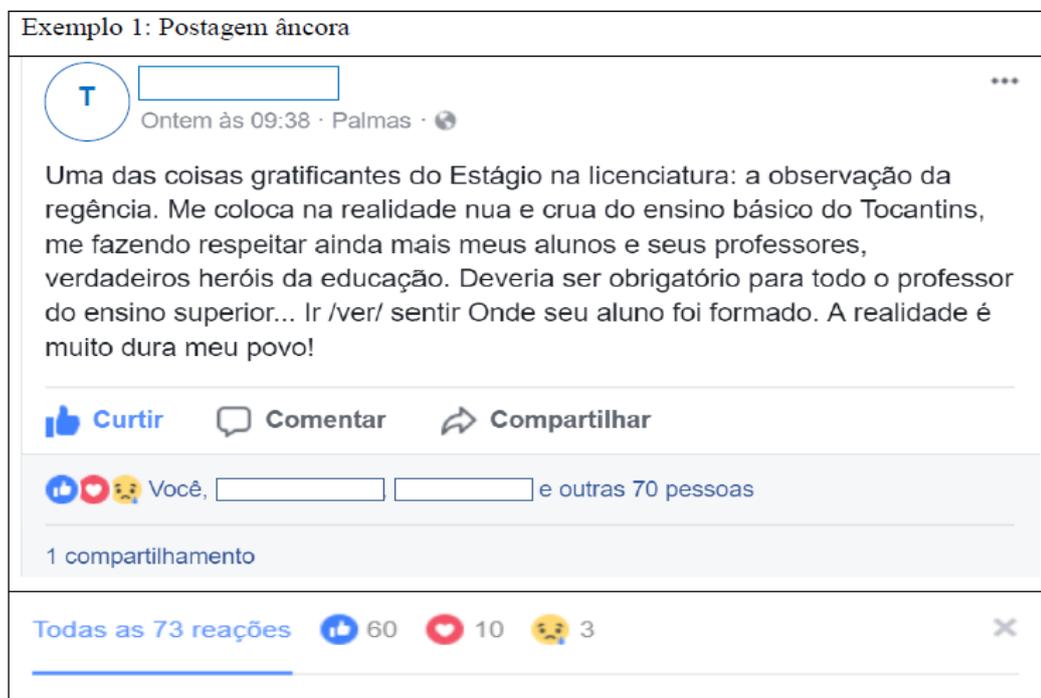
As atitudes questionadora e propositiva, a serem cultivadas nas licenciaturas, devem incidir sobre os docentes e discentes. Mas nem sempre os formadores de professores assumem a posição de pesquisadores. Conseqüentemente, esses profissionais deixam de cultivar a referida atitude nos discentes, os futuros professores da escola básica. Para evitar a reprodução inquestionável do consumo de teorias, os formadores precisam rever, primeiramente, a própria prática profissional. A produção de conhecimentos precisa ser garantida em contextos de ensino.

3. Seria o estágio obrigatório o grande desafio da licenciatura?

Os estágios supervisionados obrigatórios para o ensino de LP se constituíram no meu principal espaço de atuação na Licenciatura em Letras por exatamente uma década, quando me deparei com quatro grandes conhecidos desafios interconectados na regência e na supervisão das atividades dessas disciplinas²: (1) desprestígio dos estágios obrigatórios entre os docentes responsáveis pelas denominadas disciplinas de fundamentos, também conhecidas como disciplinas teóricas; (2) desprestígio de pesquisas articulando conhecimentos de fundamentos e demandas do ensino na escola básica por parte dos docentes (certamente esse desafio também se justifique pela efetiva dificuldade desses profissionais em trabalhar algo desconhecido por eles mesmos); (3) desconhecimento pelos estagiários de contribuições das teorias das disciplinas de fundamentos para o trabalho pedagógico na escola de ensino básico; e (4) ausência de envolvimento das escolas nas atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários nas referidas instituições de ensino.

Esses desafios são frutos da atitude dicotômica que informa a cultura acadêmica. As *teorias* científicas e as *práticas* profissionais tendem a permanecer distanciadas pelos mesmos motivos que podem manter as *universidades* separadas das *escolas*, conforme discutido na seção anterior. O distanciamento entre as referidas agências educativas se encontra sinalizado no texto reproduzido no Exemplo 1. Trata-se de uma *postagem âncora* realizada em uma comunidade virtual (*Facebook*), por uma docente, identificada pela letra T, responsável pelo

estágio obrigatório na Licenciatura em Biologia³. Por *postagem âncora*, compreendo o primeiro comentário compartilhado, desencadeador de outros comentários, por sua vez, denominados de *postagens satélites*.



No Exemplo 1, a docente reconhece ganhos profissionais proporcionados pelo acompanhamento dos estagiários nas escolas básicas, durante as atividades de regência de aulas pelos discentes. Nos termos da docente, os ganhos são provocados pelo contato com a “realidade nua e crua do ensino básico do Tocantins”. Em outras palavras, é possível compreender que os estágios aproximam os docentes das escolas, o que justifica a afirmação de que esse contato “deveria ser obrigatório para todo o professor do ensino superior”. Apesar de trabalhar nas licenciaturas, os docentes são representados como desconhecedores do local de trabalho dos egressos do curso em que atuam como formadores. Desconhecem, portanto, os espaços de origem dos próprios discentes, onde foram educados e as efetivas condições disponibilizadas de ensino básico, o que, alguma vezes, resulta em reprovações desnecessárias

² Há dois anos, tenho lecionado disciplinas de ensino de língua na Licenciatura em Pedagogia, onde me deparo com outros desafios, os quais são pouco visibilizados por pesquisadores atuantes na LA.

³ A docente responsável pela postagem âncora autorizou o uso da interação para este estudo a partir da captura das imagens na linha do tempo do próprio perfil. Optei por omitir a identificação dos interactantes para evitar exposições indesejadas com a leitura deste artigo.

e em massa na universidade. A última afirmação na postagem se configura como um esclarecimento aos interlocutores desinformados sobre a escola: “A realidade é muito dura meu povo”.

O texto do Exemplo 1 resultou em inúmeras e diferentes reações (setenta e três), nas primeiras 24 horas de postagem na rede social, quando capturei as imagens para este estudo⁴. Dentre as reações disponibilizadas pelo *Facebook*, foram identificados usos de *emoticons* e de comentários escritos. Ambos se configuram como respostas à postagem âncora. A maioria das reações (sessenta) corresponde à sinalização de pessoas que, simplesmente, concordaram ou curtiram a opinião compartilhada (*emoticon* da mãozinha sinalizando legal). Outras duas reações demonstram alguma singularidade: expressam, respectivamente, gostar muito (dez) e tristeza (três) diante do assunto tematizado (*emoticons* de coração e de carinha com lágrima, respectivamente).

Em toda a interação, foram compartilhados sete comentários escritos, denominados de postagens satélites. Algumas postagens são mais curtas, compreendendo a extensão da palavra ou frase e, ainda, uso de *emoticons*. Expressam concordância por parte dos interactantes, a exemplo das reações de R, C e F (*Tina ♥; Vdd; Essa é a triste realidade da educação*) reproduzidas no Exemplo 3. Outras postagens satélites mais longas são apresentadas para expressar concordância, sem acrescentar novos argumentos à interação. São exemplos desses últimos casos as postagens de J e M. A primeira concorda que a teoria e a prática na realidade educacional brasileira devem ser problematizadas no meio acadêmico. A segunda concorda com a realidade descrita das escolas públicas tocantinenses, sendo a chegada dela mesma à universidade caracterizada como *um milagre*, conforme as palavras utilizadas pela docente T. M foi uma das pessoas que explicitaram reação usando o *emoticon* de tristeza, com uma carinha chorando.

Das sete postagens satélites, cinco pertencem a pessoas que expressaram alguma singularidade com o uso de *emoticons*, fortalecendo, portanto, o significado das reações compartilhadas. Um exemplo dessa dupla reação é a postagem do discente K, vinculado à

⁴ Durante a produção deste artigo, quase um mês após a instauração da interação escrita focalizada, foram identificadas 78 (setenta e oito) reações. Considerando que, frequentemente, a docente faz postagens na referida rede social, outros textos foram inseridos na linha do tempo, o que, de alguma forma, restringiu novos acessos à postagem âncora.

Licenciatura em História, no mesmo câmpus universitário da instituição focalizada, a qual ilustra o indesejado comportamento de muitas universidades diante das licenciaturas e das escolas. Segue o Exemplo 2 com a reprodução da interação entre T e K. A reação de K também traz quatro *emoticons* expressando aplausos, singularizando ainda mais a resposta do discente à opinião explicitada na postagem âncora.

Exemplo 2 – Postagem satélite: interação longa

K [redacted] Você é das pouca que ainda se dispõe em ir nas escolas e vivenciar essa realidade. Infelizmente muitos professores universitários não se preocupam ou não dão importância. Temos um Campus de licenciatura que muito pouco fala sobre esse ofício. A primeira coisa que ouvir ao chegar no curso de História é que "seríamos historiadores", não se falava em ser professor. É tão frustrante você chegar no mercado de trabalho, na escola, após formado, e se deparar com o abismo entre universidade e escolas da educação básica que afetam sua atuação. Ambas caminham separadamente. Bom saber que alguém nesta universidade ainda se importa e tem essas preocupações, que se propõe a estar na pele do outro, viver um espaço de formação tão importante para os alunos das licenciaturas. 🙌🙌🙌🙌

Curtir · Responder · 3 · 23 h · Editado

T [redacted] Pois é... É um abismo mesmo. Ainda mais aqui por essas bandas, onde nós, profes da universidade, em nossa grande maioria, viemos de grandes centros do Sul, sudeste... É outro mundo. Passamos tanto tempo nas universidades que esquecemos a escola de onde viemos. E mesmo assim, é um abismo de diferença - a escola do grande centro e as do Tocantins. Em minha primeira observação tive um choque de realidade tão grande que fiquei um dia trancafiada em casa. Sai de casa com outra visão de meu aluno de graduação. Só por ele estar sentado, em um ambiente relativamente calmo, me escutando e participando, já é um diferencial. Viva a UFT e os heróis que dão aula nos rincões do toca!

Curtir · Responder · 1 · 21 h

Considerando a reação escrita de K no Exemplo 2, elenco três representações construídas pelo discente no tocante a possíveis interações entre universidade e escola básica. No Quadro 1, ainda são reproduzidas algumas partes da postagem do discente em função da exemplificação das representações identificadas.

QUADRO 1

REPRESENTAÇÕES	PARTES EXEMPLIFICADAS
(1) muitos professores universitários não dão importância à vivência da escola básica.	“Você é das poucas que ainda se dispõe em ir nas escolas e vivenciar essa realidade. Infelizmente muitos professores universitário não se preocupam ou não dão importância.
(2) a universidade forma professores tomando os bacharelados como referência.	“Temos um Campus de licenciatura que muito pouco fala sobre esse ofício. A primeira coisa que ouvi ao chegar no curso de História é que ‘seríamos historiadores’, não se falava em ser professor.” ⁵
(3) egressos das licenciaturas podem ser surpreendidos ao ingressarem no mercado de trabalho, escola básica.	“É tão frustrante você chegar no mercado de trabalho, na escola, após formado, e se deparar com o abismo entre universidade e escolas da educação básica que afetam sua atuação. Ambas caminham separadamente.”

Ao responder o comentário de K, a docente reforça o distanciamento entre as instituições de ensino (*É um abismo mesmo; Passamos tanto tempo nas universidades que esquecemos a escola de onde viemos*), porém salienta que a distância se torna maior quando os docentes desconhecem as especificidades das escolas públicas locais, haja vista que alguns profissionais só chegaram ao Estado do Tocantins em função da aprovação em concurso para docência universitária. A própria docente compartilha a surpresa então sofrida ao acompanhar os estagiários na escola pela primeira vez. Esse fato revela que não são apenas os egressos das licenciaturas que se surpreendem com a escola, conforme destacado por K. Em vista dos dados, posso afirmar que também há desafios a serem enfrentados na formação dos docentes para o ensino superior, especialmente dos atuantes nas licenciaturas.

No Exemplo 3, reproduzo a parte final da interação, composta por postagens satélites mais curtas. Essa parte da interação foi parcialmente comentada acima.

⁵ O Curso de História focalizado possui habilitação única em Licenciatura em História, o bacharelado não é ofertado.

Exemplo 3: Postagem satélite: interações curtas

S [Red circle] Trabalhei 33 anos no ensino público de Santa Catarina (educação física) infelizmente lá também não é diferente.
Curtir · Responder · 1 · 23 h

T [Blue circle] Pode apostar que é diferente pai. Problemas ... acredito que os mesmos. Mas a estrutura cultural faz bastante diferença!
Curtir · Responder · 21 h

Escreva uma resposta...

R [Red circle] Tina ❤️
Curtir · Responder · 1 · 22 h

C [Yellow circle] Vdd
Curtir · Responder · 1 · 21 h

J [Green circle] É uma importante observação que deve ser debatida no meio acadêmico. Teoria e prática docente na realidade brasileira educacional.
Curtir · Responder · 1 · 21 h

F [Red circle] Essa é a triste realidade da educação
Curtir · Responder · 1 · 15 h

M [Purple circle] Que bom que você tem essa sensibilidade, realmente ...
essa é a realidade do meu Estado, eu mesmo tenho comigo que chegar na Universidade com a educação que recebe nas escolas que tive é realmente um milagre.

No Exemplo 3, as especificidades da cultura local são, novamente, destacadas pela docente (*Pode apostar que é diferente pai. Problemas ... acredito que os mesmos. Mas a estrutura cultural faz bastante diferença*), ao responder uma postagem satélite do próprio pai, professor aposentado de Educação Física com trinta e três anos de experiência no ensino público, no Estado de Santa Catarina (*Trabalhei 33 anos no ensino público de Santa Catarina (educação física) infelizmente lá também não é diferente*).

Ao retomar a pergunta intituladora desta seção, afirmo que os estágios obrigatórios não se configuram como o grande desafio das licenciaturas, mas trazem a oportunidade da construção cooperativa de saberes entre docentes, professores e discentes. Em outras palavras, contraponho-me ao propagado discurso de que o estágio obrigatório é o coração ou centro das licenciaturas, afinal os professores são formados em todas as etapas do curso, não apenas nos estágios supervisionados ou, até mesmo, nas denominadas disciplinas

pedagógicas⁶. Esses componentes curriculares deveriam apurar os pequenos excessos ou preencher alguns espaços vazios, deixados pelas disciplinas de fundamentos, as quais não deveriam perder de vista que os conteúdos nelas focalizados precisam estar atrelados à construção de objetos de ensino para as disciplinas integrantes dos currículos escolares. Nesse sentido, também seria viável se pensar num seminário para discutir a formação de professores de LP nas disciplinas de fundamentos das Licenciaturas em Letras.

4. Alguns encaminhamentos finais

Ao longo deste artigo, procurei destacar que as licenciaturas compartilham desafios comuns diante dos estágios supervisionados ofertados e que as pesquisas científicas precisam ser assumidas como aliadas das atividades de ensino. As pesquisas não podem invisibilizar o enfoque das práticas pedagógicas ou silenciar as vozes da comunidade escolar. Em outras palavras, os cientistas da linguagem não são os únicos produtores de conhecimento, os quais deveriam ser consumidos pelos professores, supostos responsáveis pela aplicação teórica em sala de aula. Como seletos especialistas podem assumir integralmente a responsabilidade pela produção de conhecimento para aulas de LP na escola básica, se esse grupo pouco conhece a dinâmica das aulas da referida disciplina? Sem envolver os professores na produção de conteúdos e materiais pedagógicos, a função da universidade será pouco proveitosa, conforme revelaram pesquisas realizadas por Silva, Lima e Moreira (2016), Silva, Sousa e Araújo (2017) e Silva, Moura, Rodrigues e Melo (2017).

A comunidade escolar ainda se comporta como receptora de saberes, mesmo manifestando incômodo diante do distanciamento das universidades. Como principal agência educativa, é função da escola contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar plenamente das inúmeras interações sociais nos mais diversos contextos. Para tanto, objetos de conhecimento precisam ser atualizados, ou seja, os conteúdos disciplinares demandam renovação, requerendo autonomia do professor para alterar as práticas pedagógicas.

A título de ilustração de uma situação que demandará autonomia do professor e, certamente, trabalho conjunto com a universidade, destaco a futura implementação da Base

⁶ Uma das teses defendidas por mim em 2012 era a de que “os estágios supervisionados, nas licenciaturas, não podem ser as únicas disciplinas exclusivamente responsáveis pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional” (SILVA, 2012, p. 27).

Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Em vias de aprovação pelo governo federal, esse documento foi proposto para regulamentar os objetos de conhecimento a serem obrigatoriamente trabalhados nas disciplinas escolares, em escolas brasileiras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sejam elas públicas ou privadas.

Conforme mostram Silva, Guimarães e Medeiros (2018), o denominado eixo de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, apresentado na BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, configura-se como um grande desafio aos professores de LP, que lidarão com uma lista de conteúdos gramaticais apresentados de forma inadmissível há quase 20 anos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Evita-se, até mesmo, a nomenclatura *gramática* ou *ensino de gramática*. A esse último são contrapostas atividades de análise linguística, fundamentadas, preponderantemente, nas denominadas *atividades epilinguísticas*, distanciadas das práticas características do ensino prescritivo (cf. FRANCHI, 2006). Em síntese, o atual contexto experienciado leva os leitores atentos a compreenderem que os professores trabalharão com dois documentos oficiais com naturezas ou funções distintas e não excludentes, porém com encaminhamentos contraditórios.

Por fim, considerando a necessidade de elaboração de perguntas nos contextos de ensino, finalizo este artigo apresentando um questionamento final: como os professores podem lidar com situações do tipo descrito no parágrafo anterior, sem autonomia, desconhecendo as práticas características da produção de conhecimentos? A autonomia profissional é necessária para o enfrentamento das adversidades no local de trabalho.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CALDERANO, Maria da A. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. **Textos FCC**. São Paulo: FCC/SEP, 2014, v. 43, 104f.

CELANI, Maria Antonieta A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: PUC, v. 32, n. 2, 2016, p. 543-455.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: Sérgio Possenti (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Tradução de Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. Nature of science education for enhancing scientific literacy. **International Journal of Science Education**, 29(11), 1347-1362, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

SILVA, Wagner R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: Wagner R. Silva (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

_____; LIMA, Paulo da S.; MOREIRA, Tânia M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____; SOUSA, Waldeny Berson; ARAÚJO, Solange F. de C. Construção de saberes no Mestrado Profissional em Letras: uma experiência compartilhada. **Revista Leia Escola**. Campina Grande: UFCG, v. 17, n. 1, p. 32-44, 2017.

_____; MOURA, Andréia F.; RODRIGUES, Aline B.; MELO, Livia C. **Proposta de atividade interdisciplinar para o estudo da língua portuguesa e da língua inglesa: uma experiência mediada pela pesquisa no Mestrado Profissional para Professoras**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2017 (inédito).

_____; GUIMARÃES, Elton; MEDEIROS, Ivanildo A. **Construção de objetos de conhecimento para aulas de Língua Portuguesa no Mestrado Profissional em Letras**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2018 (inédito).

AGRADECIMENTO:

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (PQ-2) concedida, contribuindo portanto para produção da pesquisa apresentada neste artigo (Processo 305094/2016-5).

Agradeço especialmente à docente que, gentilmente, cedeu-me os dados analisados neste estudo. A docente também contribuiu diretamente com uma leitura crítica deste artigo. Esclareço, porém, que as possíveis inconcistências restantes neste texto são de minha inteira responsabilidade.

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO
CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DA UEL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Erik Yudi Horiye (UEL)

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo central investigar as dificuldades encontradas durante a realização do estágio supervisionado no curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), segundo o ponto de vista dos estudantes. O trabalho se justificou tendo em vista a importância do estágio supervisionado para a formação de professores, uma vez que este proporciona o contato com a futura profissão, se constitui enquanto campo de conhecimento e eixo articulador das demais disciplinas de formação. Segundo Gil (1992) esta pesquisa é considerada qualitativa, logo no seu início realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da produção do conhecimento em Estágio Supervisionado para auxílio na compreensão do objeto de estudo em questão. Analisou-se o contexto em que o curso de Letras/Português se insere de modo a perceber a conjuntura social, política, econômica e educacional marcada por contradições. Em seguida, aplicou-se um questionário aos estudantes do 4^a ano, do período vespertino e noturno com questões objetivas e dissertativas. Concluímos que os desafios encontrados pelos estudantes se resumem a dificuldades de mobilização do conhecimento estudado durante o curso para a realidade escolar, indicando um distanciamento entre a universidade e a educação básica. Além disso, os dados apontam a necessidade de maior orientação e auxílio por parte dos professores orientadores (universidade) e professor regente (escola).

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado; formação de professores; Letras/Português.

1. Introdução

O Estágio Supervisionado tem sido compreendido em diferentes concepções como: cumprimento de carga horária, momento de “testar” a teoria aprendida nas aulas do curso, parte prática, momento de criticar a Educação Básica, contato com a futura profissão, eixo integrador do currículo dos cursos de formação docente; entre outras concepções e definições que se fazem presente no imaginário tanto dos estudantes quanto dos próprios professores universitários e da Educação Básica.

Segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, art. 2º, § 1º, o Estágio Supervisionado “é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Entende-se que a organização do Estágio é definida

pelo curso de formação de professores com autonomia para organizá-lo segundo as características do mesmo. Ainda observando a legislação, de acordo com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, art. 13, § 6º, o Estágio é considerado uma atividade específica **articulada** com a prática e as demais atividades acadêmicas do curso, entendendo que não se trata de uma atividade isolada da formação do futuro professor. (grifos nossos)

A questão da articulação do Estágio Supervisionado tem sido preocupação para o Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma vez relatadas nas reuniões realizadas pela Pro Reitoria de Assuntos Acadêmicos/PROGRAD sobre assuntos referentes ao estágio,

Os diálogos deixaram evidente a separação que ainda persiste entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Muitos consideram o curso, e a formação propiciada por ele, em duas instâncias distintas: uma teórica (disciplinas do curso) e outra prática (estágio supervisionado) (CESÁRIO, LUGLE, CARVALHO, CZERNISZ, FÁVARO, 2013).

Pimenta e Lima (2004) também chamam a atenção para o Estágio enquanto campo de conhecimento que supere a instrumentalização e integre as demais disciplinas do currículo sem que haja hierarquia, como se o conhecimento dito teórico importasse mais do que o prático ou vice-versa. Ainda, as autoras ressaltam que o estágio é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”, dessa maneira, importante para a formação do futuro professor por possibilitar o contato com a realidade da atuação profissional e construção da identidade docente.

Além disso, o período do estágio representa para muitos, o primeiro contato com a docência, é o momento que assumem responsabilidades e compromissos referentes à futura profissão, em que se encontram na figura de professor e não mais de aluno. É um momento de expectativas, desafios, enfrentamentos e também das primeiras frustrações que o futuro professor enfrenta em seu cotidiano.

Compreendendo a necessidade da importância do Estágio Supervisionado na formação de professores, esta pesquisa tratou de investigar quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do Estágio Supervisionado no curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Londrina, segundo a opinião dos estudantes.

Para alcançar este objetivo, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da produção do conhecimento em Estágio Supervisionado para auxílio na compreensão do objeto de estudo em questão. Analisou-se o contexto em que o curso de formação de professores se insere de modo a enxergar a conjuntura social, política, econômica e educacional marcada por contradições.

Ainda se tratando do percurso da pesquisa, aplicou-se um questionário aos estudantes do curso de licenciatura em Letras/Português da 4ª série dos períodos vespertino e noturno, para análise da compreensão do momento do Estágio no curso de formação a partir da voz dos mesmos. O questionário continha 19 questões, sendo 13 objetivas e 6 dissertativas, o que possibilitou que os estudantes expressassem suas opiniões e vivências permitindo as discussões no trabalho. Em seguida, analisamos e discutimos os dados a partir das contradições existentes no contexto que o estágio está inserido.

2. O que as pesquisas dizem?

Segundo Pimenta (1997), professores e alunos têm necessitado e exigido mais situações práticas nos cursos de formação de professores, pois os consideram excessivamente teóricos. Essa exigência tem recaído sobre a atividade de estágio supervisionado, tornando assim, “fenômeno a ser investigado” (p.11). No entanto, este componente curricular apresenta outros aspectos a serem observados, além da dicotomia entre a teoria e prática, tais como a importância do estágio para a formação docente, o distanciamento entre universidade e escola de educação básica, a concepção dos estudantes sobre o Estágio Supervisionado e as dificuldades que os mesmos enfrentam na sua realização, falta de supervisão e orientação, desarticulação com as demais disciplinas do currículo do curso, redução do estágio à mera atividade prática ou burocrática, entre outros desafios, são motivadores para a produção acadêmica objetivando minimizar essas questões.

Segundo Ferreira (2002), é necessário que façamos um mapeamento das produções acadêmicas acerca do tema em questão, o Estágio Supervisionado e a formação de professores, prática nomeada como “estado da arte” para que assim possamos conhecer o que as pesquisas apontam como dificuldades e características desta etapa de formação.

Compreender o “estado da arte” permite-nos saber como nosso objeto de estudo está sendo abordado e analisado para que possamos avançar ao que já está posto.

A partir da busca no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), utilizando-se do descritor “estágio supervisionado”, no período de 2002⁷ a 2015, encontramos 302 dissertações e 174 teses. No entanto, dentre as dissertações e teses encontradas, apenas 25 dissertações e 15 teses que se aproximam da temática “estágio supervisionado e formação inicial de professores”.

As dissertações e teses concentram maior atenção ao curso de matemática, seguido do de pedagogia e de educação física. Dentre estas produções acadêmicas selecionamos àquelas que possuíam o mesmo objeto de investigação que o nosso: Letras/Português. A seguir, segue o quadro referente às dissertações e teses utilizadas, organizadas em ordem cronológica, com o autor e o título.

Quadro 01: Produções acadêmicas selecionadas

ANO	AUTOR	TÍTULO
2009	Josiane Redmer Hinz	Atividade de Estágio de Língua Portuguesa: O Trabalho Docente em Perspectiva Dialógica
2011	Francisca Cristina de Oliveira e Pires	O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões
2011	Maria Anunciada Nery Rodrigues	As (Re)configurações Sobre o Trabalho Docente em Relatórios de Estágio
2012	Sandra Stefani Amaral França	Políticas para Formação de Professores: Reflexões Sobre o Estágio Supervisionado – do Legal ao Real
2015	Simone Brandolt Fagundes	O Estágio Supervisionado e sua Contribuição na Formação Inicial do Professor

Fonte: Autor

⁷ A busca dos dados se limita ao ano de 2012 a 2015 devido à implementação da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e também devido a busca ter sido realizada no início de 2016.

A dissertação intitulada “Atividade de Estágio de Língua Portuguesa: O Trabalho Docente em Perspectiva Dialógica”, com autoria de Josiane Redmer Hinz, defendida no ano de 2008 na Universidade Católica de Pelotas, teve por objetivo investigar as características do trabalho de professores-estagiários de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a resolução de conflitos existentes neste momento da formação. Para isso, os sujeitos da pesquisa foram três professores-estagiários e alunos do curso de Letras de uma universidade privada e criaram-se dois espaços para que falassem acerca da prática de estágio docente, sendo a partir de entrevistas e grupos para discussões. A autora comenta que existe uma falta de reconhecimento do trabalho do estagiário por parte da escola e da universidade e também uma falta de aproximação entre as duas instâncias citadas resultando em orientações distintas. Utilizamos esse estudo para visualizarmos o estágio supervisionado em um curso de Letras e visto que as questões tratadas nesta pesquisa também se aproximam das nossas preocupações acerca do estágio.

No estudo de Francisca Cristina de Oliveira e Pires, defendida no ano de 2011, na Universidade Católica de Petrópolis, sob o título “O Papel do Professor Orientador na Efetivação do Estágio: Múltiplas Visões” tem por tema o Estágio Supervisionado a partir da perspectiva do professor orientador, representante de uma oportunidade de articulação entre teoria e prática. Observa-se que mesmo inserindo novas implementações nas licenciaturas investigadas, a prática dos professores orientadores ainda se pautou na perspectiva tradicional, mesmo parecendo inovadora. Assim como no estudo de Hinz (2008), o que acontece na universidade, instituição formadora de professores mantém-se distante do ocorrido no espaço da escola de Educação Básica, local onde ocorre o Estágio, resultando em um distanciamento entre professor orientador e professor colaborador (aqueles que acolhem os estagiários nas escolas de educação básica).

No trabalho intitulado “As (Re)Configurações Sobre o Trabalho Docente em Relatórios de Estágio” defendida por Maria Anunciada Nery Rodrigues (2011) na Universidade Federal da Paraíba, a autora analisa os relatórios de estágio elaborados para a disciplina de “Prática de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da faculdade em questão. Este trabalho nos interessa ao ampliar a análise da prática do Estágio Supervisionado a partir dos relatórios de estágio. Segundo Rodrigues (2011, p.12) o relatório de estágio “é um

documento muito rico a ser explorado, pois mostra o olhar que o aluno-estagiário tem sobre o professor e o seu olhar como professor”. Uma das queixas observadas neste estudo baseia-se no estagiário enquanto executor de tarefas, seja do professor regente/escola ou professor orientador/universidade. Outro ponto a ser observado é o trabalho prescrito e o trabalho real, de modo que fatores externos interferem na realização das ações do estagiário resultando em falta de autonomia. Mais uma vez, percebe-se o distanciamento e a oposição das duas instituições participantes do processo de estágio supervisionado, a escola e a universidade, de modo que o estagiário se encontra em meio a duas realidades diferentes.

Outro estudo relevante para a nossa pesquisa é a dissertação de mestrado de Sandra Stefani Amaral França (2012), “Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado – do Legal ao Real”, defendido na UNESP⁸/Presidente Prudente na qual analisou a relação entre o processo do Estágio Supervisionado e as políticas públicas de formação de professores inseridas em um contexto político, econômico, histórico e social. França (2012) buscou compreender essas relações a partir da realidade precária, em torno da privatização e subordinação às demandas do mercado do cenário do ensino superior brasileiro. Nota-se a distância entre o estágio na legislação e o estágio na realidade, de modo a ressaltar a importância de cada parte do processo de estágio, professor universitário, professor atuante na instituição escolar e estagiário, a compreender qual o real significado do Estágio Supervisionado para a formação de professores ao invés de cumprimento da carga horária determinado pela legislação.

O estudo mais recente utilizado para a nossa pesquisa, trata-se de uma dissertação defendida no ano de 2015 na Universidade Estadual de São Paulo, (UNESP), campus de Presidente Prudente, intitulada “O Estágio Supervisionado e sua Contribuição na Formação Inicial do Professor”, sob autoria de Simone Brandolt Fagundes. O objetivo do trabalho consistiu na reflexão das contribuições do Estágio Supervisionado para o desempenho inicial na carreira, tendo por sujeitos de pesquisa, professores do ensino fundamental, com mínimo de dois e máximo de seis anos de docência. Considerou-se a partir dos resultados obtidos que os professores, no início da carreira sentem despreparo, angústia e insegurança devido ao pouco tempo de intervenção e permanência nas escolas durante a formação inicial. Ressaltou

⁸ UNESP - Universidade Estadual Paulista.

também o distanciamento que existe entre a universidade, as escolas de educação básica e seus agentes, e também o caráter burocrático e “técnico racional” da atividade do estágio. Percebem-se as possíveis razões para estes pontos observados na prática do estágio que evidencia a falta de formação destes professores sendo

falta de participação dos estudantes no planejamento do projeto de Estágio, na deficiência de acompanhamento e supervisão por parte da Universidade das ações propostas para o Estágio na escola e no mal estar que a presença do estudante ainda causa na sala de aula onde realiza as atividades [...] ausência total da possibilidade de pensar a experiência de Estágio Supervisionado a partir de um trabalho coletivo que reúna todos os sujeitos envolvidos, possibilitando que as vivências sejam refletidas e significadas, a fim de construir saberes próprios de uma experiência formativa (FAGUNDES, 2015, p.109).

A autora também ressaltou questões como deficiência estrutural nos currículos dos cursos, a redução no quadro de profissionais na Universidade, a quantidade de estagiários, e o número reduzido de escolas ofertadas para a realização do Estágio, que acabam por implicar na dificuldade de acompanhamento das atividades.

Dessa forma, percebemos que as maiores questões acerca do estágio se encontram no distanciamento entre a universidade e a escola de Educação Básica, distanciamento da legislação e a realidade do estágio, a realização do estágio enquanto parte prática do curso de formação, desvalorizado em relação às demais disciplinas, há uma falta de reconhecimento do trabalho do estagiário, por parte da instituição superior, da Educação Básica e na compreensão do Estágio Supervisionado enquanto etapa burocrática da formação.

3. O Estágio Supervisionado em Letras/Português e o seu contexto

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, documento que referencia a formulação dos currículos escolares, a área de linguagem torna-se importante para a construção do ser social tendo em vista que o homem é um ser de relações, “está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1983, p.30).

Segundo Saito, Gregório e Moreira (2013) a educação do professor de Língua Portuguesa pauta-se do pressuposto de que

a atividade humana é mediada por instrumentos simbólicos (de linguagem) e, para que uma pessoa possa se comunicar, ela precisa se apropriar de instrumentos que são configurados em gêneros do discurso emergentes das esferas de comunicação da vida social” (p.93).

Ainda, partimos da compreensão de que “é por meio da interação, que ocorre em diferentes contextos, em tipos diversos de relações sociais, que a língua se mantém viva e em constante processo de evolução” (HINZ, 2009, p.15), ou seja, a linguagem é observada na interação entre os falantes, em situações concretas das relações sociais que cerca e constrói o homem nos diferentes contextos em que está inserido.

Necessitamos entender que a formação de professores e conseqüentemente o Estágio Supervisionado estão inserido em um contexto social, político, econômico e educacional marcado por contradições. Cury (2000) nos apresenta algumas categorias para fundamentação das análises realizadas sobre o Estágio na voz dos estudantes. O autor explica que a contradição é “destruidora, mas também é criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável” (p.30). Permite não só entender a sociedade, mas a toda atividade humana. Ainda completa que não aceitarmos as contradições, nos limita ao conservadorismo e ainda é negar que a realidade não é dinâmica.

Apropriamo-nos também do conceito de totalidade, que não se limita a soma das partes e nem todos os fatos que envolvem o objeto, até porque não é possível o homem conhecer a tudo. A categoria da totalidade,

Implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido com um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 2000, p.36).

Trata-se então de conhecer a realidade em suas relações nas dimensões social e histórica, aceitando o movimento dialético de transformação do homem e sua historicidade. A totalidade não exprime todo o conhecimento que cerca o objeto de estudo, sendo necessário compreender que nunca se esgotará o saber que o cerca.

Outra categoria importante é a mediação, permitindo-nos a entender que nada é isolado, mas tudo está dialeticamente conectado. A importância da categoria da mediação se faz presente na compreensão que é um guia para as ações, de modo que “sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas” (CURY, 2000, p.44). A mediação é referente a questões subjetivas e objetivas, real e ideal. Tudo passa por uma mediação e quando analisamos um objeto, percebemos que este percorreu por diversas mediações, tanto objetiva quanto subjetiva e ações humanas.

Dessa forma, o contexto em que a formação de professores se insere atualmente é permeada pela ideologia neoliberal, marcado pela lógica mercadológica, que resulta numa fragmentação da formação docente, desvalorização do professor e do conhecimento historicamente construído. Chauí (1999) ressalta que a universidade assume uma identidade de prestadora de serviços do sistema neoliberal. Bento (2014) também aponta para a universidade enquanto produtora de instrumentos descartáveis (professor). Busca-se cada vez mais um descompromisso com o professor já que o discurso se baseia na produtividade docente.

Assim, o Estágio Supervisionado torna-se uma atividade desvalorizada e superficial, baseado somente na experiência advinda da prática, já que a realidade aponta para um momento isolado na formação docente Mas o que os estudantes da 4ª série do curso de Letras/Português da UEL compreendem enquanto Estágio Supervisionado? Quais desafios encontram na realização do estágio?

4. O Estágio em Letras/Português pela voz dos estudantes

Os estudantes participantes da pesquisa são da 4ª série do curso de Letras/Português da UEL, do ano de 2017, tal corpus foi composto por 44 alunos, 21 do período vespertino e 23 do período noturno. É importante apontar que realizaram o estágio apenas na 3ª série (Ensino Fundamental II ou algum tipo de projeto diferenciado), sendo que alguns ainda não tinham realizado o estágio na 4ª série ou estavam realizando. Percebe-se no primeiro momento, a predominância do sexo feminino (33)⁹ no curso, sendo que apenas 12 estudantes são do sexo masculino. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2009), pesquisa realizada pelo Inep

⁹ Em parênteses, consta o número de estudantes.

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) declara que o perfil do professor brasileiro na Educação Básica é do sexo feminino e leciona predominantemente na disciplina de Língua/Literatura Portuguesa. A faixa etária dos alunos que participaram é entre 20 a 45 anos, sendo a maior parte, de 20 a 24 anos, indicando um perfil de futuros professores jovens.

Nota-se que 50% dos estudantes ainda não possuem experiência na docência. Essa realidade corrobora com os discursos daqueles que ressaltam os desafios relacionados à metodologia de ensino, a responsabilidade em sala de aula e a dificuldade em selecionar os conteúdos:

O primeiro deles é ter o domínio de sala, para que os alunos acompanhem a aula (LP23).

Para mim foi conseguir a atenção dos alunos durante grande parte da aula (LP24).

[...] levar os alunos à compreensão do conteúdo (LP9).

Eu me senti insegura e sem saber o que fazer (LP26).

Os desafios apresentados pelos estudantes que ainda não tinham contato com a docência revelam dificuldades de cunho pessoal, ao contrário dos desafios daqueles que já possuíam alguma experiência (podendo ser a 2ª graduação ou vivência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que apontaram questões relacionadas a fatores externos como o professor regente, professor orientador, articulação com o que é estudado na universidade, entre outros aspectos.

A maioria dos estudantes realizou o Estágio Supervisionado em escolas públicas (32), sendo que o restante participou de algum tipo de projeto diferenciado. Saito, Gregório e Moreira (2013) apresentam na obra “Os estágios nas licenciaturas da UEL” a importância da realização dos projetos de extensão para o curso de Letras/Português, salientando a contribuição para a formação de todas as partes envolvidas, universidade, escola e sociedade, professor-orientador, aluno-colaborador e o aluno da escola pública. São projetos com o objetivo de desenvolver em adolescentes “capacidades de ação, leitura crítica da realidade social, melhor relacionamento social, maior preparo profissional e capacidade do exercício da cidadania” (p.93). Alguns participantes da pesquisa apontam para o projeto de forma positiva:

O estágio foi realizado por meio de um projeto, onde atuávamos como regentes, durante um ano, com o objetivo de desenvolver um jornal [...] O projeto em questão foi excelente. Possuíamos um contato duradouro com os alunos, assim conseguimos acompanhar o desenvolvimento da turma e concluir um trabalho com qualidade. Mas este não foi um projeto realizado com todos os estagiários de Letras (LP29).

Projeto de Cambé da Regina DEVE (grifo do estudante) voltar. Ajuda a construir a confiança e a exercitar a prática que nós, discentes, precisamos para enfrentar o mercado de trabalho [...] renovou minha vontade de ser professora e acalmou a maior parte dos meus medos e insegurança em relação a ensinar (LP4).

Nota-se a contribuição que os projetos disponibilizados no curso de Letras/Português exercem para os estudantes, de modo que renova a vontade de ser professor e afirma a escolha pela docência. Alguns estudantes que realizaram o estágio em escolas públicas enfrentaram precariedades comuns no ensino público como a quantidade de alunos na sala de aula e a estrutura: “[...] desafios enfrentados pelos profissionais não só com os alunos, mas com a estrutura escolar (LP28)” e “por mais que estudemos a metodologia nem sempre é possível levá-la para a sala de aula, seja por falta de estrutura física ou não permissão do professor regente (LP37)”. Nota-se também que grande parte dos estudantes apontou para a indisciplina dos alunos e o desafio de conseguir a atenção destes.

Para a maioria dos estudantes, o do Estágio Curricular significa o momento de colocar em prática o que se aprende durante o curso.

Significa uma ótima oportunidade para avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação (LP26).

É momento de colocar em prática o que aprendemos, de provar que não temos só um monte de teorias, mas sabemos atuar (LP40).

É o tempo que dedicamos para aplicar os conhecimentos no decorrer do curso, nas matérias de metodologia, sobretudo (LP 38).

De acordo com os discursos, remete à ideia de avaliação final do curso de formação, de verificar se o que foi aprendido durante o curso dá certo na prática da docência. Interessante notar que é uma forma de avaliar se o curso atende as expectativas da realidade escolar. Tanto que ao analisar outras respostas, tem-se também o estágio como momento decisivo da formação, se realmente é na docência que se pretende seguir a carreira profissional.

Importante para decidirmos se for optar pela profissão (LP11).
[...] É no estágio que podemos nos certificar que escolhemos o curso certo (LP19).
Momento de decidir se quero seguir a docência (LP20)

O Estágio torna-se ponto crucial na decisão da profissão docente. Cada estudante passa por experiências, sejam positivas e agradáveis, que atendem as expectativas ou que frustram e o fazem repensar sobre a docência.

Ainda há aqueles que entendem o estágio como momento burocrático (LP4) e desafiador (LP8). A concepção burocrática surge no momento que o estágio passa a ser um cumprimento de carga horária, de obrigação para conclusão do curso, sem devida orientação, isolado do processo de formação docente. Segundo França (2008), é comum a compreensão burocrática do estágio além do exercício de prestador de serviço.

Mas em contraposição desses aspectos negativos, o estágio é

Momento preparatório (LP13).
Momento de aprendizagem (LP1).
Primeiro contato de muitos graduandos com os alunos (LP24).

Percebe-se que diante de um contexto que privilegia o produto ao invés do processo, o Estágio Supervisionado também é compreendido enquanto processo essencial para a formação do professor, de maneira que sua realização representa um momento de aprendizagem da docência, das metodologias de ensino, da relação professor-aluno, do cotidiano escolar, da futura profissão.

Quando questionados sobre a organização do estágio supervisionado no curso, maior parte dos estudantes assinalou “Bom” (22) e “Razoável” (15), sendo que apenas 6 consideram “Muito Bom” e 1 considera “Ruim”. A maioria dos discursos apontam para distribuição da carga horária,

a carga horária, principalmente no estágio II, é muito grande, dificultando a realização do estágio para os alunos que trabalham (LP 17).
(...) distribuição das cargas horárias (LP 1).
A carga horária poderia ser maior (LP 28).
Aumento da carga horária (LP 35).
(...) a extensão das aulas poderia levar mais tempo, por conta do tempo exíguo que a maioria dos estagiários tem (LP 22).

É importante destacar que a queixa mais comum entre os estudantes é a diminuição da carga horária. No entanto, segundo alguns dos discursos apresentados, foi proposto também que se aumentasse a carga horária do Estágio Supervisionado. Alguns graduandos ressaltam que o tempo destinado ao processo do estágio é pouco para o desenvolvimento de um assunto a ser ensinado nas aulas, perdendo assim a sequência e a oportunidade de se explorar o conhecimento.

Outra questão relacionada à organização do estágio é a parte burocrática do curso, da documentação exigida e a falta de orientação da mesma.

A documentação do estágio (LP 9).

Acredito que haja muita burocracia, ainda mais no preenchimento do termo de compromisso e submissão na PROGRAD¹⁰ (LP 2).

Acredito que deveriam ser mais orientadas na questão de documentação e distribuição das cargas horárias (LP 1).

Ainda em relação à organização do estágio, questionaram a respeito da possibilidade de realizarem em cidades vizinhas, pois há muitos estudantes que não moram em Londrina e acaba por acarretar em uma sobrecarga de tarefas. Segundo a Resolução CEPE nº 0166/2008, art. 33, inciso III, compete ao Coordenador de Estágio “definir, em conjunto com a Prograd as diferentes possibilidades de campos de estágio, a fim de que sejam formalizados os convênios para o desenvolvimento de estágios, mantendo o banco de dados atualizados”. Indica que há um banco de dados com as instituições cadastradas para inserção dos estudantes. No entanto, segundo o discurso do estudante LP28, não há instituições privadas no cadastro.

Gostaria de ressaltar o meu desejo em termos instituições particulares cadastradas em nosso sistema de estágio onde elas deverão ser previamente inscritas e obrigadas a receber estagiários da Universidade (LP28).

Percebemos também a queixa da sobrecarga nos seguintes discursos:

O aluno da graduação precisaria ser dispensado das aulas na faculdade para que possa se dedicar ao estágio, preparar as aulas, fazer pesquisas, elaborar atividades, corrigir atividades, etc. (LP 18).

Tempo escasso entre a preparação e aplicação das aulas divididas entre as próprias aulas da universidade e o trabalho. (LP 39).

¹⁰ Pró-Reitoria de graduação.

Como alternativa a dispensa das aulas da graduação, o estudante LP 27 sugere que haja aulas de estágio na grade curricular para o momento de organização do estágio,

Aulas de estágio supervisionado na grade para discussão e compartilhamento de experiências (LP 27).

A possibilidade de organização curricular pensando em uma disciplina de estágio para que haja discussões e melhores orientações, tanto burocráticas quanto docentes permite que o estudante compartilhe as experiências vividas e haja uma troca de vivências, de maneira a construir com os outros estagiários o processo de ensinar, de ser professor. Na grade curricular do curso de Letras/Português, não há espaço para orientação de estágio em forma de disciplinas, sendo importante para orientação burocrática, orientações pedagógicas, compartilhamento das experiências e vivências, entre outros aspectos relacionadas ao processo do estágio.

Alguns estudantes sugerem que o Estágio Supervisionado aconteça nas séries anteriores,

Acho interessante incluir o estágio já nos primeiros anos da graduação. Seria muito válido irmos nos acostumando com o ambiente escolar, seria proveitoso também a aplicação dos conteúdos já nos primeiros anos (LP 19). Poderia preparar o professor desde o primeiro ano da licenciatura. Poderia ter estágio no início da graduação (LP 5). Ao invés de dois anos, passa para três, diluindo mais a questão da observação e adaptação ao ambiente escolar (LP 43).

Esse desejo pelo contato com a realidade escolar torna-se cada vez mais presente nos cursos de formação docente. No entanto, essa responsabilidade não deveria recair apenas ao momento do estágio. As demais disciplinas do curso também deveriam propor momentos em que o estudante tenha o contato com a realidade escolar, de maneira que possam cada vez mais se aproximar do contexto em que irão atuar e quebrar a barreira que muitas vezes impedem o graduando de realizar o estágio na escola.

As disciplinas do curso precisam seguir o mesmo objetivo proposto pelo Projeto Político Pedagógico, tendo o Estágio como eixo articulador desses saberes. Segundo a voz dos estudantes, quando questionados sobre a articulação entre o estágio e as demais disciplinas, grande parte entende que há “Bastante” (13) e “Razoável” (17) articulação. No mesmo

assunto, quase na mesma proporção do dado anterior, 11 estudantes disseram que as disciplinas contribuem “Bastante” e 22 apontam para “Razoável” contribuição para o Estágio. O estudante LP17 aponta como ponto positivo:

Principalmente o diálogo que há entre as disciplinas de metodologia e a prática do estágio (LP17).

No entanto, outros discursos chamam a atenção para a mesma disciplina por haver pouca aproximação entre o que é estudado na universidade com a realidade escolar.

As teorias ensinadas, principalmente na disciplina de metodologia de pesquisa, pouco se aplicam em sala de aula. É preciso que os professores dessas disciplinas tragam para os alunos exemplos reais e não abstratas (LP 23).

As disciplinas do curso deveriam preparar melhor o aluno para iniciar o estágio (LP 20).

Deparar-se com uma realidade bem diferente da teoria, a qual é mais trabalhada durante o curso, em detrimento da prática (LP 25).

Diante dos depoimentos, percebe-se que ainda falta aproximação do que é estudado com a realidade escolar. Os estudantes sentem dificuldade de organizar e sistematizar conteúdos alegando que não existe uma renovação do conhecimento e os métodos ensinados estão ultrapassados. Além disso, os estudantes ressaltam a frase “na prática, a teoria é outra”. Demonstra que falta uma aproximação das disciplinas estudadas com a realidade escolar, de modo que reflete no enfrentamento do estudante no momento do estágio.

Necessita de uma organização, de uma melhor preparação. Afinal, muitas das coisas que aprendemos nas aulas de metodologia não são mais aplicadas nas escolas (LP 36).

As aulas de metodologia, a forma como somos avaliados e rever se os graduandos estão tendo o conhecimento necessário para serem futuros professores capacitados para darem aulas para alunos de uma época diferente da nossa, ou seja, é preciso considerar novos recursos como didáticos (LP 31).

Os maiores desafios é encontrar e selecionar conteúdos aos alunos. Senti muita dificuldade em quais, até onde e o que passar aos alunos, pois os conteúdos estudados são diferentes (LP19).

Analisamos então que mesmo considerando que há bastante e razoável articulação entre as disciplinas do curso e o Estágio Supervisionado, ainda assim existem queixas sobre a falta de aproximação entre o que é estudado e a realidade escolar.

Percebemos o distanciamento entre as disciplinas e a realidade do Estágio a partir dos dados das seguintes questões: a realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: a) ao espaço escolar; b) à prática docente; c) às metodologias de ensino; d) ao contexto escolar. Para todos esses aspectos, as respostas convergiram para “Razoável” e “Pouca” articulação, diferente da questão sobre a articulação do Estágio com as demais disciplinas de formação.

Interessante notar, que os discursos apontam para a dificuldade do estudante mobilizar os conhecimentos para a realidade escolar, de transpor o que é aprendido nas disciplinas dita teórica para sua ação docente, demonstrando que o maior desafio no estágio é a aplicação do conhecimento na hora da aula.

Indica também que existe um distanciamento da universidade com a escola, de modo que o desencontro do professor universitário com a realidade escolar foi apontado pelos estudantes:

Temos na graduação professores que, já a alguns anos não atuam em salas de fund. II e Ens. Médio, a realidade dos alunos e de sala já mudou muito. Ouvimos relatos de alunos e experiência de 1990, este são não os alunos que ensinaremos. Os professores de estágio e metodologia deveriam ter contato frequente com a sala em colégios (LP29).

Também foram questionados sobre a contribuição do professor orientador, figura essencial para a atividade de estágio, uma vez que a própria legislação ressalta a necessidade da supervisão. Segundo o Art. 3º, § 1º da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”.

Segundo os estudantes participantes, ao serem questionados se o professor orientador (universidade) contribuiu para o estágio, 47,7% (21) dos estudantes afirma que houve bastante contribuição, de maneira que 27,3% (12) dizem que foi razoável e apenas 15,9% (7) e 9,1% (4) estudantes, apontam que contribuiu pouco e muito pouco respectivamente.

No entanto, a frequência de encontros entre o estagiário e o professor orientador para discussão acerca dos conteúdos e metodologias para as aulas do estágio, os dados apontam que 14 estudantes afirmam “sempre”, 19 disseram “às vezes”, 10 alunos apontaram

“raramente” e apenas 1 nunca teve esse momento de orientação com seu professor. Analisando os discursos, observamos o seguinte:

Tive muita sorte com minha primeira orientadora, que foi incrível em todas dicas e sugestões. E também estou muito satisfeita com a orientadora atual (LP10).
O auxílio dos professores orientadores (LP41)(Questão: quais os pontos positivos do estágio?)
Nossos professores orientam bem (LP11).

Entre os estudantes que apontaram que houve bastante contribuição do professor orientador no processo do estágio poucos destacaram como ponto positivo do estágio. Já aqueles que afirmaram haver razoável e pouca contribuição, a falta de supervisão foi um ponto destacado que fez a diferença na realização do estágio.

Enfrentei desafios porque, praticamente não tive orientações acerca do Estágio com meu orientador (LP26).
Sim, é necessário. Uma aproximação maior com o orientador e vontade do professor orientar de fato (LP23).
A minha experiência com o orientador não foram positivas, assim como as dos outros colegas que foram orientados por ele. Uma sugestão seria a de preparar um guia para os futuros estagiários, para que não passem por estes mesmos problemas (LP32).
Por incrível que pareça, não foi com a escola, tampouco com os alunos. O maior problema foi a total falta de interesse por parte da orientadora de estágio, que sequer foi acompanhar as regências na escola. Além de não ter ido no dia combinado, poucas foram as vezes em que se reuniu com seus orientandos (LP22).

Nos estudos de Maffei (2014), foram apontadas as potencialidades e fragilidades do estágio curricular e a falta de supervisão por parte dos professores orientadores na elaboração e planejamento do estágio.

Corroborando com este estudo, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016, p.7) afirmaram que a supervisão por parte do professor orientador acontece por meio do “acompanhamento do planejamento das aulas” e do “auxílio com os métodos de ensino nas aulas”. No entanto, segundo a pesquisa dos autores citados, os coordenadores de estágio entrevistados indicam que parte dos professores não participa do planejamento do estágio junto aos estagiários. Isso retrata o distanciamento entre o que deveria ocorrer (segundo a legislação) e o que realmente acontece. É fundamental que o professor orientador esteja em sintonia com o estagiário,

visando o desenvolvimento da ação docente do futuro professor e também favorecer a compreensão da importância de ser professor. Além dessa relação professor orientador-estagiário, existe a relação professor colaborador-estagiário, que precisa ser bem construída, pois é este profissional que está diariamente em contato com a realidade.

No mesmo estudo dos autores citados anteriormente, nota-se que não existe o contato entre as ações do professor orientador e o professor colaborador, resultando em um distanciamento entre ensino superior e a escola e que condiciona o estágio apenas em questões burocráticas. Ambas as partes precisam ter por objetivo possibilitar a formação inicial em sua integridade, e que “se sintam parte da formação do futuro professor, na tentativa de realmente efetivar a interação entre universidade e escola, para assim, talvez, amenizar as lacunas na formação inicial de professores” (BISCONSINI, FLORES E OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Assim, entendemos mais uma vez que existe a desarticulação entre a escola e a universidade uma vez que as orientações entre professor orientador (universidade) e professor colaborador (escolas) tornam-se diferentes, e muitas vezes conflitantes.

Em se tratando do professor regente, aquele que atua na Educação Básica e abre espaço para os estagiários (ou deveria) o questionamento foi se houve acompanhamento por parte deste professor. Os dados indicaram que 43,2% (19) dos estudantes disseram que “sim, todo o tempo”, 22,7% (10) afirmaram que “sim, a maior parte do tempo”, 23% (11) “pouco, somente em algumas situações/dias” e apenas 9,1% (4) apontaram que não houve acompanhamento.

Sobre aceitação de estagiários, alguns estudantes tiveram esta dificuldade, tratando como desafio:

A disponibilidade de professores em aceitar estagiários poderia ser maior, pois há bons professores nas escolas que tem grande experiência para nos passar, entretanto são sufocados por uma rotina que os impedem de estarem disponíveis (LP35).

Além da aceitação, tiveram desafios acerca da organização dos conteúdos e metodologias de aula:

A falta de colaboração da professora regente devido a maneira como era articulado o conteúdo (LP13).

A impaciência do professor regente e os limites impostos por ele no que se refere ao conteúdo e a metodologia (LP17).

Observamos a importância do professor regente para a formação do futuro professor no processo de estágio, uma vez que o estagiário sente a necessidade de acompanhamento e colaboração deste docente. Segundo Benites (2012) o professor colaborador, da escola, tem por objetivo desenvolver no estagiário saberes para que saiba lidar quando estiver realmente atuando com a sua turma após a formação, habituar com o ambiente de trabalho na qual atuará.

5. Conclusão

Dessa forma, foram ouvidas as vozes dos estudantes da 4ª série do curso de Letras/Português da UEL, de maneira que tiveram a possibilidade de externar os desafios enfrentados durante a realização do Estágio Supervisionado.

Analisou-se que o momento do estágio para muitos, é o ponto principal da formação docente, uma vez que é a oportunidade de contato com realidade escolar. Consideram este momento importante para afirmarem se é a opção profissional correta. Como afirma um dos estudantes, é o “divisor de águas”. Ainda compreendem este momento como a chance de aplicar o conhecimento adquirido durante toda a graduação, de modo que a maioria se frustra por haver um distanciamento entre o que é estudado na universidade e a realidade escolar.

A responsabilidade da atividade docente na realidade escolar recai para o momento do Estágio Supervisionado, de modo que acaba perdendo a sua real importância. Deveria ser momento de aprendizado para todos ao invés de ser o que irá definir se o estudante deverá seguir na carreira docente. No entanto, para muitos, a importância do Estágio se encontra no contato e experiência com a realidade da profissão, favorecendo assim para a compreensão dos desafios que irão encontrar durante sua carreira docente.

Algumas possibilidades foram levantadas pelos próprios estudantes como aproximar a universidade com a escola, de modo que os professores, ao organizarem suas disciplinas, possam alcançar a realidade da escola, visto as mudanças que ocorrem cada vez mais com os estudantes da Educação Básica e a própria sociedade. Apontaram também uma reorganização curricular das disciplinas com as séries que são ofertadas para que possam apreender de determinados conhecimentos e mobilizá-lo no momento do estágio e principalmente com a

disciplina de Metodologia, por se tratar de métodos de ensino, um dos desafios dos estudantes.

Analisamos que os estudantes direcionam como possibilidades, questões estruturais do curso, desde a organização do currículo, quadro de professores, carga horária do estágio, conscientização do professor orientador, para que haja maior retorno e auxílio para o estagiário tendo em vista que para muitos é o primeiro contato com a docência e aproximação das duas instâncias formadoras, Universidade e Escola.

Não podemos compreender as possibilidades enquanto solução para resolver todas as questões levantadas. A pesquisa tratou apenas das vozes dos estudantes, agente principal no processo do estágio, mas não o único, visto que o professor orientador (Universidade) e o professor regente (Escola) também têm seu papel fundamental neste processo, o que torna importante suas vozes para compreendermos este momento em sua totalidade.

No entanto, ouvir os estudantes já é um início para mudanças no Estágio Supervisionado, momento este que se torna fundamental para a formação do professor e também para o próprio curso, pois é o momento em que articula todos os outros conhecimentos aprendidos. Torna-se importante tomarmos consciência de todo o contexto que nos cerca, ir para além daquele momento em sala de aula durante o estágio, para que percebamos as contradições existentes na sociedade, que acabam por desvalorizar o profissional docente. É necessário que incomodem os acomodados e despertem os sonolentos, para que então, avancemos em uma melhoria do cenário educacional e conseqüentemente do Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS:

BENTO, J. O. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procustes. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**. Maringá, PR, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28577/16720>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788** de 25 de setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CESÁRIO, M; LUGLE, A. M. C; CARVALHO, A. M. F. T; CZERNISZ, E. C. S; FÁVARO, M. R. G. Concepção de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da UEL. LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL. 2013.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 1-6, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=download&path%5B%5D=1063&path%5B%5D=1058>. Acesso em: 3 jul. 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAGUNDES, S. B. **O Estágio Supervisionado e sua Contribuição para a Formação Inicial do Professor**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, SP.

FRANÇA, S. S. A.; **Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, SP.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HINZ, J. R.; **Atividade de estágio de língua portuguesa: O trabalho docente em perspectiva dialógica**. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS.

MAFFEI, W. S.; Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2014v26n43p229/28121>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, M. A. N.; **A (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio.** 2011. 167f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SAITO, C. L. N.; GREGÓRIO, R. M.; MOREIRA, V. O projeto de extensão “cidadania e linguagem: nas trilhas do texto” e sua importância na formação do professor de Língua Portuguesa. In: LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL.** Londrina: UEL. 2013.

MESA-REDONDA

UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA PARCERIA?

**TEXTO DE PROVOCAÇÃO À MESA-REDONDA
“UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA PARCERIA?”**

Vladimir Moreira (UEL)

RESUMO: O 1º. ESTAGIAR, evento específico para reflexões, debates e discussões sobre as práticas de estágio de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, apresenta, como característica principal, a busca de respostas para inúmeras questões que sempre nos incomodam em relação à formação metodológica de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento crítico do aluno, tendo em vista de sua prática docente, estágio; e a relação entre a Universidade e a Escola, no que diz respeito ao estágio curricular e projetos de extensão. Nesse contraponto entre Universidade e escola, surgem relações que precisam ser analisadas, visto que, dependendo do viés que avaliamos, os questionamentos são também diferentes, são elas: as relações entre estagiário e professor da turma, professor da turma e estagiário, estagiário e escola, escola (direção ou coordenação pedagógica) e estagiário, estagiário e aluno, aluno e estagiário. Em cada viés, vários questionamentos, inúmeros debates, mas apenas um detém a complexidade dessas relações e que podem gerar grandes embates: há, nesse contexto todo, uma real parceria entre a Universidade e a escola?

PALAVRAS-CHAVE: metodologia; estágio; escola.

“O chão da escola”! Uma expressão muito utilizada pelos professores e profissionais do ensino fundamental e médio, e também título de um artigo: “Chão da escola: construção e afirmação da identidade” (MELO, 2009), retrata, indubitavelmente, o contexto de onde geram inúmeras discussões ao se avaliar a relação Universidade e escola.

Em uma primeira análise, verificamos que, na relação entre a Universidade e a escola, há um imbricamento semelhante ao conceito de “extensão universitária”, uma vez que podemos defini-la como um relacionamento entre a teoria e a prática, isto é, o conhecimento ultrapassando as barreiras e limites arquitetônicos da sala de aula, permitindo, assim, progressivamente, o aprendizado pela aplicação, ou seja, pela prática (SILVA, 1996). Assim, arriscamos dizer que, para a Universidade, o estágio é um momento peculiar de “extensão “universitária”, ou melhor, da prática resultada dos estudos teóricos. Gonçalves e Pimenta (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da prática do curso. Para Pimenta e Lima (2009), “esse conceito provoca, entretanto, algumas indagações: o que se entende por

realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou à distância?” Completamos: qual o aprofundamento da prática tendo em vista o tempo de estágio? E os limites dos estagiários no momento de intervir? Todas essas questões só terão sentido se forem avaliadas *a posteriori*, como uma retroalimentação advinda da relação Universidade-Escola-Universidade. Por fim, condensamos essas questões nas que seguem: como preparar o futuro professor para o exercício da docência? Qual é o melhor momento para isto?

Neste momento, pensamos novamente no estágio, visto que é nessa hora que o estudante de licenciatura começa a se sentir professor, por isso autores como Schön (1997) e Zeichner (1993) defendem que a formação profissional deve se dar em relação com a prática: não tem melhor momento para isto do que o estágio!!! Para Schön (1997), uma etapa importante da formação é “refletir sobre a ação”, nesta situação, o professor supervisor do estágio (universidade) e o professor da escola que recebe o licenciando são peças fundamentais, pois devem acompanhar o estudante nesta etapa da formação.

Para Paiva (2004), outra dificuldade para a realização do estágio é o pouco envolvimento da maioria dos professores dos cursos de licenciatura com a formação docente. A maior parte do corpo docente tem perfil de bacharel e não se interessa pela relação ensino-aprendizagem, pela relação escola-universidade, nem tampouco pela educação básica.

Focalizando especificamente o curso de Letras, verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) pregam que os cursos devam priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento do aluno, bem como promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão. É justamente essa articulação que incide diretamente no estágio.

Se o estágio já é um ponto complexo no currículo das licenciaturas, em Letras, este cenário se complica. Como tornar o estágio um momento significativo para o futuro professor em diferentes áreas do saber (análise linguística, literatura, leitura, produção de textos orais e escritos)? Para Neves (2000), “a questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos Cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória” (p. 1). Ao discutir o desempenho dos Cursos de Letras na formação do professor, a autora questiona se “os alunos sabem, minimamente, o que fazer

com a linguística no ensino da língua” (p. 4), uma vez que a separação entre Linguística e Língua Portuguesa se evidencia dentro dos próprios cursos de Letras.

Outro tópico levantado pela referida autora é o ensino de gramática, ele se apresenta como uma grande preocupação para os professores. “O professor de português recebe na Universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas consequências – o que é língua em funcionamento, e, a partir daí, que lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?” (NEVES, 2000, p. 4). Como o estágio pode contribuir para fazer a relação entre teoria e prática?

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Vernáculas I e II, ministrada no Curso de Graduação das Licenciaturas em Letras, é um espaço, sobretudo, de mediação entre as várias correntes teóricas que os graduandos estudam durante o curso e as dificuldades da prática de sala de aula observada no Estágio de Observação e colocada em prática no Estágio Supervisionado.

Por outro lado, temos o “chão da escola” e seus partícipes necessitando acompanhar as mudanças na relação social (família e comunidade) e no *modus vivendi* dos alunos. Estes passaram a levar para a sala de aula um conhecimento “estranho ao contexto escolar”, gerado pelo intenso contato com os meios de comunicação virtuais e sites de relacionamentos. O celular (e outros aparelhos eletrônicos) é hoje o grande vilão na sala de aula. Observamos que a busca de informações, de novos conceitos, de novas estratégias para amenizar tal situação é constante, haja vista a grande procura pelos Programas de Formação Continuada como, por exemplo, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional).

Aprofundando um pouco mais esse contraponto entre Universidade e escola, surgem relações análogas que precisam ser analisadas, visto que, dependendo do viés, os questionamentos são também diferentes. Temos então as relações entre estagiário e professor da turma, professor da turma e estagiário, estagiário e escola, escola (direção ou coordenação pedagógica) e estagiário, estagiário e aluno, aluno e estagiário. Em cada viés, vários questionamentos, mas apenas um detém a complexidade dessas relações e que podem gerar grandes embates: há nesse contexto toda uma real parceria entre a Universidade e a escola?

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CSE nº 492, de 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de segundo grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MELO, M. T. L. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31/191>.
- NEVES, M. H. M. Examinando os caminhos da disciplina Linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste, 18. **Anais...** Salvador: UFBA, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- SILVA, M. G. M. **Extensão: a face social da universidade?** Campo Grande: Ed. UFMS, 1996.
- ZEICHNER, K. M. **O professor como prático reflexivo**. Lisboa: Educa, 1993.

**UNIVERSIDADE E ESCOLA:
UMA PARCERIA (AINDA) INCOMPLETA**

Natália Cristina Martins de Sá (UEL)

RESUMO: Este trabalho visa explorar as relações estabelecidas entre escola e universidade, configurando-se ou não como uma parceria no momento do estágio obrigatório dos professores em formação. Abordando aspectos pertinentes às maiores dificuldades enfrentadas no estágio de docência – a relação entre teoria e prática; a realidade do colégio em contraponto à universidade; a realidade dos professores regentes e das aulas ministradas por eles; a realidade de uma turma diferindo de outras e a realidade de cada aluno em particular –, será ilustrado como estes desafios realizam aproximação ou distanciação entre universidade e escola. A partir destas relações de proximidade e distância, pretende-se explanar em que níveis ocorre a parceria entre universidade e escola e quais as dificuldades que ainda precisam ser superadas para que esta parceria seja atingida com maior plenitude.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; parceria; universidade; escola.

O estágio é cada vez mais visto como importante para a formação de profissionais de todas as áreas. Na docência não é diferente, e, visto que é o primeiro contato do professor em formação com a experiência de lecionar (e provavelmente o único que terá até o fim de seu curso de licenciatura), é necessário que seja uma prática realmente significativa e importante para a formação dos professores.

o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 6)

Muito se questiona, porém, sobre a realidade desta supracitada interação. A parceria entre universidade e escola, que garante esta interação, traz muitos desafios: a realidade de uma escola é sempre diferente da realidade de outra e ambas diferem da realidade da universidade. Há sempre algumas lacunas a serem preenchidas entre o que o professor em formação aprende e o que ele pode pôr em prática – e o principal desafio é sobre como adequar este aprendizado teórico à realidade da escola e dos alunos (já que em uma mesma

escola e até mesmo em uma mesma série, a realidade de cada turma – e de cada educando – é diferente). A parceria entre universidade e escola é, neste momento, essencial para a realização de um bom estágio, para que a formação destes professores passe pelo conhecimento da realidade da escola e de como pôr em prática seu conhecimento teórico no momento de lecionar.

No aspecto pertinente a pôr em prática o aprendizado teórico que o professor em formação recebeu na universidade, a dissociação rigorosa entre teoria e prática forma uma barreira à parceria entre universidade e escola. Inevitavelmente, teoria e prática precisam ser dissociadas – o conhecimento teórico precisa de estudo, espaço e maturação para possibilitar práticas pautadas nele. Quando, porém, a universidade torna-se espaço apenas de aprender teoria e a escola apenas espaço de prática, não há diálogo – muito menos parceria -, e a teoria torna-se mera apreensão de conceitos; enquanto a prática torna-se mera tentativa de reproduzir modelos escolares sem reflexão, inovação e estudo. Pimenta e Lima observam que: “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).” (PIMENTA E LIMA, 2005, p. 11)

Unir, portanto, teoria e prática, é um dos primeiros desafios ao estágio e à parceria entre universidade e escola, permitindo que não haja um espaço com apenas teoria e outro apenas com prática, mas dois espaços em que ambos se entremeiem e complementem um ao outro – a teoria servindo para suscitar a prática; e a prática pautada na teoria, confirmando-a.

Outro desafio que impede a completa parceria ente universidade e escola é a própria realidade da escola – dos professores, das turmas, da direção e da coordenação pedagógica do colégio.

Como provocado pelo professor Vladimir Moreira:

Aprofundando um pouco mais esse contraponto entre Universidade e escola, surgem relações análogas que precisam ser analisadas, visto que, dependendo do viés, os questionamentos são também diferentes. Temos então as relações entre estagiário e professor da turma, professor da turma e estagiário, estagiário e escola, escola (direção ou coordenação pedagógica) e estagiário, estagiário e aluno, aluno e estagiário. (MOREIRA, 2017, p. 54.)

Na universidade é sugerida aos professores em formação a tentativa de inovação, da quebra dos modelos tradicionais de ensino buscando estratégias dialógicas e interacionistas, “cujo objetivo essencial é “aprender a aprender”, o que demanda ação do sujeito que aprende, produzindo saberes e conhecimentos sobre sua própria realidade [...]” (GERALDI, 1996, p. 73). Ao chegar à escola, porém, muitas vezes, tanto a realidade do colégio (no que diz respeito à direção e coordenação pedagógica) quanto dos professores regentes de sala que receberão os estagiários é de conservadorismo aos modelos tradicionais de ensino, pautadas na aula expositiva, imitação e repetição. Há, em muitos casos, resistência de professores regentes a um modelo de aula que não seja aquele que comumente é aplicado por eles, e o estagiário, como subordinado ao professor regente, por vezes acaba precisando render-se ao modelo de aula imposto por este professor – impedindo que a escola seja estabelecida como campo propício à união de teoria e prática pelo estagiário, onde ele poderia aplicar aquilo que estuda e que lhe é proposto na universidade.

Em outros casos, ainda, o modelo de aula tradicional está tão internalizado na concepção escolar dos alunos que isso também dificulta a interação – e consequente parceria – entre escola e universidade. Em uma de minhas experiências de estágio, que realizei em dupla com minha colega de turma, Patrícia, a professora regente da turma seguia um modelo tradicional de aula expositiva. Ela não se opôs, porém, à nossa tentativa de ministrar aulas interativas, nos auxiliou e nos deixou livres para regê-las como julgássemos adequado – desde que cumprindo o plano de conteúdo estabelecido. Ao longo de todo o estágio, então, eu e minha dupla tentamos ministrar aulas interativas, provocando os alunos a desenvolverem o conhecimento ao invés de simplesmente absorverem informações que passássemos. Tivemos uma boa resposta dos alunos, que se mostraram dispostos a interagir e ansiosos por participar das aulas; contudo, encontramos dificuldades ao manter a disciplina da turma durante os diálogos em nossas aulas. Os estudantes, acostumados ao modelo tradicional, demoraram a encaixar uma aula dialógica em seu conceito de aula, construído ao longo da vida escolar – o antigo conceito de que aula seria apenas o professor falando e os alunos ouvindo e copiando matéria do quadro. Isso foi muito bem ilustrado em um episódio que ocorreu em uma de nossas aulas: enquanto minha colega ministrava a aula, tentando dialogar com os alunos, eles falavam todos ao mesmo tempo – todos querendo participar, porém sem respeitar os

momentos uns dos outros -, e, tão logo ela finalizou este momento e virou-se para a lousa para escrever anotações que julgávamos necessários que os alunos copiassem, os estudantes, que até então estavam agitados, pararam de conversar, pegaram seus cadernos e começaram a copiar. Enquanto a aula fugia do modelo tradicional, portanto, buscando o diálogo, eles não souberam se comportar, falando todos ao mesmo tempo. Quando, porém, a postura de minha dupla tornou-se a postura que eles esperariam de uma professora tradicional, eles compreenderam que era hora de fazer silêncio (pois, enfim, o que eles conheciam como aula acabara de começar) – como se até então não tivesse sido aula, já que a eles não era permitido o diálogo e a conversa durante momentos de aprendizagem, e, portanto, quando tinham espaço para isso, a não compreendiam como tal, já que diferia de seus conceitos internalizados do que seria uma aula e não sabiam como lidar com esta experiência diferente, resultando em uma tentativa de falarem todos ao mesmo tempo, na sede da participação e no desconhecimento daquele tipo de estímulo à aprendizagem.

Essa concepção de aula por alguns professores e principalmente pelo sistema escolar como um momento sem abertura ao diálogo e interação permite que os alunos desenvolvam, portanto, este comportamento de estranhamento a todo tipo de aula que foge a este modelo e não a assumam como aula de fato – e é outro ponto que dificulta a parceria entre escola e universidade, já que a universidade, indo na contramão do modelo tradicional, busca mediar o ensino pautado na interação.

Todas estas dificuldades na parceria entre escola e universidade, provam, entretanto, justamente a existência desta parceria. Afirmar que não existe parceria entre escola e universidade seria o equivalente a invalidar os estágios e todos os outros trabalhos que vêm sendo feito pela universidade em ensino e extensão – e, conseqüentemente, em pesquisas voltadas a estas áreas. Se não houvesse parceria, estes trabalhos não estariam sendo realizados. Há, porém, muitos desafios ainda a serem superados – e até mesmo a existência destes desafios prova a parceria entre escola e universidade, pois não haveria desafio em algo inexistente. A parceria entre escola e universidade se estabelece com dificuldades. Não há parceria plena. Há realidades a serem estudadas. Há adaptações a diversas realidades diferentes. Há uma capacidade de resiliência a ser desenvolvida (tanto pela equipe pedagógica da escola, quanto pelo professor regente e pelo professor em formação). Há um longo

caminho a ser percorrido em busca de uma maior plenitude desta parceria e do diálogo almejado entre universidade e escola – dois campos de desenvolvimento de conhecimento, tão próximos e que por vezes parecem distantes. Há problemas. Porém, não haveria problemas se não houvesse diálogo algum. Há, sim, parceria entre escola e universidade. Uma parceria que precisa de atenção e precisa ser mais bem trabalhada – mas, se precisa ser trabalhada, precisa porque existe e ganha cada vez mais espaço nas discussões sobre formação de professores. Uma parceria ainda incompleta – porém em contínua construção.

REFERÊNCIAS:

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

MELO, M. T. L. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31/191>.

MOREIRA, Vladimir. Texto de provocação à mesa redonda “universidade e escola: uma parceria?”. In: ESTAGIAR – ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 1, p. 52-55, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>.

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:
DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Rita de Cássia Sanches Gonçalves (C. E. Marcelino Champagnat)

RESUMO: Refletir sobre o estágio dos cursos de licenciatura como uma etapa a ser repensada para além de sua relação prática com os conteúdos disciplinares e pedagógicos adquiridos. Nele há a convergência de duas realidades, a Instituição de Ensino Superior e a escola de Educação Básica, que se apresenta como um momento oportuno de colaboração mútua visando não apenas a uma formação mais próxima da realidade das escolas, mas também de revisão tanto do conhecimento acadêmico, como do processo de ensino fundamental e médio. Um outro fator é pensar sobre a responsabilidade quanto aos baixos índices de aproveitamento das escolas públicas e como o estágio pode exercer um papel mediador de proposição de práticas de ensino e aprendizagem para solução de problemas inerentes à educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; cooperação institucional; qualidade da educação.

O presente artigo propõe-se a fazer uma breve reflexão sobre a importância de um evento significativo nos cursos de licenciatura, o estágio, que pode apresentar-se, além de parte complementar e fundamental na formação do graduando, como uma oportunidade de atualização para os professores da Educação Básica, por meio de novas pesquisas e teorias provenientes da academia, e também como espaço de investigação para as universidades, a partir de realidades concretas e cambiantes que é o chão da escola. Para que esses processos se efetivem é necessária uma colaboração institucional entre os diversos setores envolvidos nesse evento, ou seja, Universidades e Escolas de Educação Básica.

A participação como professora supervisora no programa Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trouxe muitas experiências que podem contribuir na estruturação do estágio dos estudantes dos cursos de licenciatura. O Pibid é um programa conduzido pela Capes e, na Universidade Estadual de Londrina, tem como uns de seus objetivos gerais, incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério, integrando a Educação Superior e a Educação Básica, através da mobilização dos professores das escolas públicas como formadores dos futuros docentes.

Nesse sentido, uma grande contribuição desse projeto para o programa de estágio é o estreitamento das relações, a aproximação entre os agentes principais dos cursos de magistério. A presença do coordenador, o professor da Instituição de Ensino Superior (IES), que propicia a base teórica, e do supervisor, o professor da rede pública da Educação Básica, o qual acompanha o estudante universitário na prática da sala de aula e no desenvolvimento das atividades, ampara e oferece subsídios para o enfrentamento dos desafios dos ensinos fundamental e médio.

O desenvolvimento do programa Pibid, que tem como atores os mesmos profissionais envolvidos no estágio, certamente, trouxe para as IES e as escolas de ensino fundamental e médio uma experiência para todos seus participantes que não deve ser desconsiderada ao se refletir sobre essa etapa prática da formação docente.

O estagiário poderia ser um mediador das "novidades" acadêmicas, ao mesmo tempo em que colhe as experiências dos professores da Educação Básica. Os novos conhecimentos e referências teóricas poderiam ser transmitidos por meio de oficinas, palestras e aulas construídas em conjunto com os professores e alunos da graduação e o professor da educação básica. O acadêmico que participa dessas discussões já nos primeiros anos de sua formação, através do estágio, tende a ser um profissional mais consciente das mudanças necessárias e urgentes no ensino da Língua Portuguesa, para superar, por exemplo, os baixos índices de letramento da educação brasileira.

Em suas aulas de observação, o estudante universitário tem um momento de aprendizado bem interessante pelo confronto entre duas realidades docentes bem diferentes: o professor da IES - Instituição de Educação Superior e o professor da Educação Básica da rede pública. No entanto, esse ponto de vista não é compartilhado com o professor da escola de Educação Básica. Em seu relatório final, certamente, o estagiário descreve as adequações e inadequações da regência do professor titular e a pertinência de conteúdos trabalhados, a partir das teorias pedagógicas e dos conteúdos científicos apreendidos. Sem dúvida, esse relato seria uma ótima oportunidade de atualização, de correção de procedimentos e autocrítica. Entretanto, há nesse ato, uma situação embaraçosa por tratar-se de avaliação de um profissional que pode sentir-se constrangido e mostrar pouco interesse em considerações sobre seu trabalho que não tenham um respaldo da própria Secretaria de Educação.

Por que, por exemplo, as aulas de observação não poderiam, a partir de um diagnóstico, servir de suporte para elaboração de planos de aula que considerem a realidade observada? Nesse sentido, o estágio traria um benefício imediato para a escola de Educação Básica que teria uma espécie de acompanhamento constante e possibilidade de soluções de problemas cotidianos.

Um outro aspecto, quanto às aulas de observação, é que o confronto poderia ser um momento de autoavaliação da docência das IES. São comuns os relatos, por parte dos estagiários, de aulas bem tradicionais, só expositivas, pouco interativas e que se distanciam dos padrões exigidos pelas teorias didáticas. E durante a regência do próprio estagiário, vê-se reproduzido o mesmo comportamento. Ele apresenta uma postura pedagógica na interação com os alunos, apreendida nas salas de aula da graduação com seus professores universitários que lidam com estudantes com perfis bem diferentes daqueles que estão no ensino fundamental e médio. No entanto, apesar dessa diferença de perfil, os professores dos cursos de licenciatura não deveriam pensar em uma docência pautada na metalinguagem, na reflexão do próprio agir, procurando influenciar os futuros professores?

Além disso, o professor orientador de estágio poderia ser um grande agente de transformação, ao receber os diagnósticos de problemas que dificultam o pleno desenvolvimento da Educação no Brasil. Este momento de encontro das esferas de formação acadêmica e da educação básica, deveria ser um ponto de partida para a progressiva melhoria da formação de professores e da educação das crianças e jovens brasileiros.

A viabilidade dessa aproximação poderia concretizar-se por meio da transformação do estágio obrigatório em projeto de extensão permanente. Uma questão fundamental para esse formato é o diálogo entre os Núcleos Regionais de Educação e as Instituições de Ensino Superior, criando, assim, um espaço de formação permanente envolvendo seus educadores e os estagiários, além de possibilitar a implementação mais rápida e efetiva de novos conhecimentos. Outro benefício, é que a prática desses saberes com a participação de todas as esferas da Educação, também oferece um feedback à academia, que, às vezes, desconsidera a realidade concreta do chão da escola e suas dificuldades, quando pensa novos paradigmas teóricos. Essa aproximação, também pode contribuir na solução de problemas que são grandes empecilhos para o desenvolvimento da Educação.

O momento do estágio é um momento decisivo na construção da carreira do professor, que pode ratificar as expectativas do estudante universitário ou afastá-lo definitivamente da docência. As escolas públicas enfrentam muitos problemas que vão além do ensino de uma disciplina e as metodologias adequadas para ministrá-la. O perfil dos alunos muda de acordo com sua classe social, com problemas como a defasagem de conteúdos básicos, convívio com situações de violência, falta de recursos materiais, pouca valorização da educação como forma de ascensão social. Além desses, o uso de celulares, a convivência social constituída pela mediação das redes sociais, modificam o perfil do estudante que apresenta novas formas de apreensão do conhecimento, e também de sua valorização.

É nessa perspectiva que o estágio deve ser bastante valorizado como uma oportunidade de aplicação de conhecimentos, aquisição de outros relacionados à regência e contato com o chão da escola e também como uma instância de reflexão e busca de soluções de problemas que farão parte da vida profissional do futuro docente. O estágio pode e deve funcionar como uma espécie de fórum permanente de diagnóstico, de troca de experiências, de proposição de novas alternativas educacionais, cujos benefícios serão compartilhados por todos, principalmente, com a possibilidade de melhoria significativa da formação de nossos estudantes da Educação Básica.

Especificamente, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, é preciso fazer uma avaliação conjunta dos setores educacionais sobre os índices alarmantes de analfabetismo funcional do Brasil e tal realidade ser uma preocupação prioritária nos planejamentos da disciplina, nos momentos de formação. É necessário perguntar-se por que nossos estudantes não estão aprendendo ou tendo dificuldades para capacitar-se em atividades tão essenciais para o convívio social que é a leitura e a escrita competentes. Esses baixos índices de rendimento escolar, resvala-se também na academia e deve ser uma preocupação nas discussões curriculares.

A fragmentação das esferas educacionais para enfrentar essa e outras situações revela-se um fator de atraso e, infelizmente, até de falta de compromisso, que deve ser superada. Muitas vezes, o professor que vive os problemas educacionais no seu cotidiano, sabe como resolver, mas sua ideia não é compartilhada, não se torna um projeto de amplitude maior.

É necessário superar a burocracia institucional e política para melhoria das instâncias de formação e de educação porque disso depende uma Educação de qualidade, um fator imprescindível para melhoria da vida das pessoas. Todo trabalho, todas as discussões que perpassam a esfera educacional devem ter como prioridade a mudança social, ou pelo menos, a possibilidade de minorar os problemas a ela inerentes. Muitas vezes, os esforços, os projetos são estancados por falta de uma política educacional mais democrática, que aproxime todos seus atores, que supere os entraves burocráticos e os interesses pessoais e políticos partidários.

Um outro aspecto que envolve a qualidade da Educação é a recente discussão sobre a autonomia das Universidades no Paraná. Esse é um o tema que deve ser estendido às instâncias da Educação Básica para que se construa um projeto educacional que tenha um desenvolvimento permanente e supere mudanças impostas por novos governos, sem discussão com a classe educacional.

Há necessidade de uma reflexão profunda nos cursos de licenciatura e também de mudança de cultura na formação de professores. Além do conhecimento científico como objeto, e disciplinas básicas do campo pedagógico, há necessidade de constantes atualizações oriundas do confronto com a realidade escolar. Nesse processo, é possível a elaboração constante de novos instrumentos e estratégias para que o conhecimento efetivamente chegue aos estudantes por meio de profissionais mais conscientes do seu papel profissional. A realidade dos professores da educação básica é de desafios múltiplos para além do conhecimento das disciplinas. Como professora de terceiro ano do Ensino Médio e sétimo ano do Fundamental, percebo que há necessidade, às vezes, de ser muito mais estrategista do que ter domínio total de determinado conteúdo, pela compreensão que o ensino e a aprendizagem é um processo complexo de relações cognitivas e humanas.

Percebo uma diferença enorme de minha atuação docente quando iniciei minha carreira. Minhas aulas eram muito expositivas e minha linguagem bem acadêmica, como reflexo de minha recente experiência com professores da graduação. O professor iniciante confunde seu aluno de educação básica com sua própria experiência de aluno de licenciatura. No entanto, a pluralidade de público estudantil, de diferentes classes e realidades sociais, de diferentes níveis cognitivos, de número elevado de alunos por sala, traz para o professor da

Educação Básica, grandes desafios que, normalmente, não são problematizados na época de sua formação acadêmica.

A Educação no Brasil passa por grandes desafios para superação de problemas de letramento de nossos estudantes: um aluno que lê pouco, escreve com dificuldade e apresenta sérios problemas na interpretação de textos. Esses obstáculos para a vida estudantil brasileira devem ser discutidos a partir de um projeto de ampla colaboração entre as Universidades e as escolas de Educação Básica. E o espaço de encontro dessas instâncias pode ser o ambiente de desenvolvimento do estágio nos cursos de licenciatura. Assim, por meio de discussões teóricas e proposição de novas metodologias, propicia-se a formação de um estagiário mais comprometido com a carreira docente, cria-se uma rede de apoio ao professor que enfrenta uma diversidade de problemas na comunidade escolar e aproxima-se o conhecimento acadêmico de situações concretas a serem investigadas e que são grandes entraves para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - terceiro e quarto ciclos.** Brasília, 1998.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://migre.me/s5uch>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental.** Curitiba: SEED, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CIRANDA DE TEORIAS, PRÁTICAS,
ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGENS**

Sheila Oliveira Lima (UEL)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo debater a relevância da parceria entre universidade e escola para a promoção de um período de estágio que contribua de modo efetivo para a formação docente. Para tanto, apresenta a análise de alguns modelos de estágio observados pela autora, os quais evidenciam o diálogo ou sua ausência entre os dois campos de produção de conhecimento. Paralelamente, apresenta as relações de similaridade entre a parceria universidade-escola e o diálogo entre práticas docentes e teorias didáticas. Ao final, propõe o registro em diário de campo como ferramenta para a interação entre os contextos e os modos de produção de conhecimento, sugerindo seu uso como perspectiva para uma formação docente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; diário de campo; docência.

A mesa de hoje trata de um assunto muito relevante para todos nós que aqui estamos. Assunto que vimos tentando abordar nas diversas elaborações que temos feito ao longo de nossas jornadas enquanto estudantes, professores do ensino básico e do ensino superior, supervisores de estágios, pesquisadores. Trata-se da relação de parceria entre escola e universidade, entre práticas e teorias, entre ensino e pesquisa.

Provocada pelo discurso do meu colega, o professor Vladimir Moreira, procurarei, aqui, responder a, na verdade, dialogar com algumas de suas indagações. Parto, aliás, da abertura de seu texto, em que menciona o “Chão da escola”, numa analogia, hoje muito frequente no discurso da educação, com o “chão da fábrica”. Nela, vemos claramente traçada uma linha divisória entre o lugar do fazer, da experiência, do vivido, o lugar da efetiva produção, e um outro lugar, talvez do não-chão, do mandar-fazer, da inexperiência, do não vivido, da não-produção.

Queria inverter (ou perverter) essa imagem, propondo outra analogia, tirando-nos (os acadêmicos) do incômodo (ao menos para mim) lugar da “gerência” em oposição ao da produção. Queria, então, propor a imagem da ciranda, um tanto mais democrática, menos assimétrica, mais poética, afeita aos quintais onde Paulo Freire (2001) começou a sua leitura

da palavramundo. E, claro, uma ciranda que nos remeta à ideia de uma participação coletiva e em constante movimento. Um movimento circular que aglutina teoria e prática num mesmo fazer, rumando a um mesmo objetivo: corresponder às demandas do campo da educação, cuja responsabilidade é a mesma para todos nós que nos engajamos na tal ciranda.

Dito isto, vamos ver se a ciranda gira...

Dentre as muitas questões que o professor Vladimir nos lança (questões essas que sempre nos fazemos), penso que uma delas sintetiza e aglutina todas as demais. Partirei dela, portanto, para iniciar nossa ciranda. Trata-se da seguinte indagação: “Como tornar o estágio um momento significativo para o futuro professor em diferentes áreas do saber (análise linguística, literatura, leitura, produção de textos orais e escritos)?” (MOREIRA; 2017, p. 53).

Como disse antes, essa é uma questão que insiste em nossas práticas, porque é fulcral, se estamos realmente comprometidos em formar professores que estejam preparados para abraçar o ensino básico com a devida qualidade.

Em minha experiência docente, passei por diversas situações de realização do estágio, as quais me fazem refletir a respeito da questão do professor Vladimir (nossa questão). Essas tantas experiências, ao longo de mais de 20 anos, têm me mostrado muito claramente a necessidade, sim, de uma relação de colaboração entre escola e universidade como ponto nodal na busca de uma vivência significativa no período de estágio. É preciso pensar, entretanto, como faremos isso. E parece-me que deslocar-se do paradigma “gerência/chão”, dessa relação assimétrica, possa ser uma das saídas. Afinal, numa parceria, há pares, sujeitos diferentes em seu fazer e em seus potenciais, mas todos com voz autorizada a participar de um mesmo diálogo.

Gostaria de relatar, aqui, algumas experiências, tendo como foco a visualização desse possível diálogo e também reportando as situações em que essa relação se mostrou ausente, porque o entendimento não fora de parceria, de colaboração, mas de disputa entre “gerência” e “chão”.

Começo este relato analítico-crítico a partir da minha experiência enquanto aluna do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação da USP, nos anos 1990. Naquele contexto, a disciplina relativa a estágio comungava as aulas teóricas de metodologia de ensino de língua portuguesa e a prática de ensino. Devido ao cenário urbano

bastante complexo, era um tanto impossível a ocorrência de regências supervisionadas, dadas as distâncias a serem transpostas por um professor que orientava cerca de 40 a 50 estudantes num mesmo ano. Restava a esse professor, portanto, atuar nas aulas de metodologia, abordando os conteúdos teóricos, porém distanciado das práticas vivenciadas por parte dos alunos, as quais nunca eram mencionadas ou debatidas em sala.

Nesse modelo, a cisão entre escola e universidade ocorria já dentro da própria disciplina, talvez por uma questão de ordem prática (as grandes distâncias, o número de alunos etc.), mas arrisco dizer que, também, por certa sujeição a um modelo de formação docente pautado pela supremacia do viés teórico, num discurso de supervalorização da autoridade acadêmica, o que implicava um distanciamento entre práxis e teoria, entre escola e universidade, entre ensino e pesquisa. Nesse desvã, criado pela ausência de diálogo entre escola e universidade, caía o professor recém-formado e, aos tropeços, iniciava sua carreira docente, em geral, na escola pública, com contrato temporário, reproduzindo práticas alheias e desprovidas de reflexão.

É claro que esse quadro, vivido no início dos anos 1990, sofreu alterações. E é a partir dessa ressalva que principio a análise de uma segunda experiência com o estágio, agora na qualidade de professora do ensino básico em escola concedente. Já naquele momento, pude verificar grandes mudanças entre o que havia vivido enquanto estagiária e o que vivia, então, como professora na escola concedente. Os estagiários que eu recebia, vindos da mesma universidade em que cursei licenciatura, traziam consigo outro olhar para a escola, para a educação, para o ato político que isso representa, o que já esboçava uma relação mais próxima entre escola e universidade, ainda que limitada ao âmbito das idealizações.

A prática de estágio, entretanto, a despeito de já se esboçar muito mais adequada, ainda se fazia pelo paradigma “gerência x chão”. Os alunos eram orientados a realizarem seu período de observação e, a partir das demandas registradas no campo, produziam um projeto de ensino envolvendo algum tópico ou ação (prática de leitura, escrita, ortografia etc.) sob orientação única e exclusiva do docente da universidade. Cabia ao professor da escola concedente acatar o trabalho, ceder suas aulas e seus alunos. A atividade era mais promissora do que a que eu havia realizado na minha experiência de estagiária, entretanto, é inegável que não havia ali efetivo diálogo, em que a voz da escola fosse autorizada na construção de um

projeto conjunto. O que, aliás, foi uma pena, porque a ideia de um projeto constituído a partir das demandas de uma turma ou de uma escola, tendo apoio da universidade para sua elaboração, pode realmente gerar alguma transformação interessante no campo do ensino.

Após essas experiências, passo, então, a outras vivências, agora enquanto docente dos cursos de licenciatura em língua portuguesa da UFPR e da UEL, onde realizei e realizo minha docência no ensino superior. Nessas universidades, conheci uma supervisão de estágio um tanto distinta daquelas de que participei antes. A principal diferença estava no fato de haver efetiva supervisão de estágio, com deslocamento do docente de seu campo de trabalho, a universidade, para as escolas de ensino básico, onde estagiavam seus orientandos. As razões para isso parecem-me simples: em cidades como Curitiba e Londrina, as possibilidades de locomoção aos diversos pontos do município para supervisão de regências nas suas diversas escolas é algo concebível em tais realidades urbanas.

Nesses cenários, observei pela primeira vez o contato universidade-escola a partir de um elo constituído pela supervisão de estágio. E, embora essa prática pareça algo ainda muito incipiente no caminho para uma verdadeira parceria escola-universidade, é inegável que o deslocamento do docente da ambiência do ensino superior para o campo de estágio, ainda que apenas como espectador, provoca algumas intersecções de universos. Certamente é preciso pensar em como ampliar esse atravessamento e como torná-lo produtivo nos dois setores, ou seja, como fazer para que esse movimento de permear realidades leve mais reflexão à escola e mais práticas à universidade.

Ao longo dos últimos dois anos de supervisão de regência, tenho procurado, na medida do possível, estabelecer práticas no cumprimento do estágio que conduzam o aluno a um percurso de trabalho marcado por um vínculo de cooperação entre prática e reflexão, estabelecendo uma ponte mais viva entre escola e universidade. Tudo isso aliado a um itinerário que extrapole o tempo do estágio, tornando-se uma ação contínua de amadurecimento a ser fundada em sua futura prática docente.

Um instrumento que tem sido muito interessante nesse sentido e que venho aplicando com meus orientandos de estágio é o diário de campo. Trata-se de um modo de registro oriundo da antropologia, também comum na pesquisa da área de geografia, entre outras. Nele, o pesquisador realiza todo tipo de anotação pertinente ao contexto explorado, sem

preocupação com o modo de registro, podendo ser linguagem verbal, visual, colagens etc. O conteúdo dos registros também é bastante variado, podendo configurar-se em anotações de ordem mais objetiva ou mesmo elucubrações mais subjetivas.

No caso do diário de campo de estágio, os alunos são orientados a realizar registros não apenas a respeito da prática do professor regente, mas de todo o contexto de aula observado. Também devem ser registradas no caderno as impressões a respeito do desempenho do licenciando e do contexto de sala de aula nos dias de suas regências. Notas de situações que extrapolam a sala de aula também são consideradas pertinentes e devem ser realizadas.

Após o período de estágio, o diário de campo é entregue ao professor supervisor, que o lê e, em seguida retoma seu conteúdo com o licenciando numa sessão de orientação em que são destacados tópicos que se mostraram relevantes ao longo dos registros, seja pelo insistente comparecimento ao longo das anotações, seja pela relevância da temática. A partir do debate entre estagiário e supervisor sobre os registros realizados, são elencados temas a serem abordados em um artigo científico, o qual deverá refletir sobre tais assuntos com apoio das teorias tratadas nas aulas de metodologia.

A ideia é que o diário de campo se torne uma memória do período em que o aluno passou pela experiência do estágio, podendo ser revisto, retomado e ressignificado ao término do percurso por meio de uma reflexão apoiada teoricamente. Entretanto, tal qual um diário de cunho pessoal, o instrumento também pode ressurgir, mais adiante, quando já em pleno exercício da docência, como um referencial para o reposicionamento da prática docente.

Quanto à produção do artigo, o objetivo é, além da reflexão imediata a respeito do campo de estágio, a construção de uma atitude fundamental para o exercício da docência: a reflexão sobre o vivido, a busca de encaminhamentos e saídas pedagógicas por meio do profícuo diálogo entre práticas e teorias, entre ensino e pesquisa, entre ação e reflexão.

Nesses dois anos em que realizamos os registros do estágio por meio de tais instrumentos, pudemos observar que o diário de campo traz, a partir do olhar do estagiário, alguns elementos muito interessantes para a percepção mais global do campo de estágio e do exercício inicial da docência. Amplia, portanto, a percepção do supervisor sobre um percurso marcado por sentimentos muito contraditórios por parte do licenciando, como a angústia, a

curiosidade, a insegurança, a plenipotência. E, embora o tempo não tenha sido suficiente para que, na qualidade de supervisora, eu tivesse condições de abordar fatos tão relevantes na trajetória da formação inicial docente, parece-me inegável que possam ser considerados com cuidado, de modo a se observar o aspecto da subjetividade que permeia todo esse processo.

Mas, a despeito de tais instrumentos terem favorecido tão fortemente o desenvolvimento da formação do licenciando, faltam aqui peças-chaves para fazer girar a ciranda: a escola e seus professores.

É claro que, no decorrer do período de estágio, o professor regente comparece muito na atuação do licenciando, influi em suas decisões, põe à mostra os limites e o potencial de uma realidade que vivencia diariamente. O estudante, de sua parte, dividido entre o discurso de supremacia do conhecimento acadêmico e a força revigorante da prática de sala de aula, ao longo do estágio, acaba se colocando como mediador de um debate que nele subsiste, mas que, no entanto, corre o risco de se restringir a si, ao percurso isolado de sua formação docente. E, embora sendo assim já se possa considerar tal fenômeno como um ganho na relação de parceria escola-universidade, há que se pesar a urgência da expansão desse enlace, fazendo-o reverberar mais amplamente na constituição de teorias que resultem das demandas do fazer, este oriundo de proposições geradas em processos de discussão coletiva, colaborativa, democrática.

Voltando à questão do meu amigo, para que o estágio seja um momento significativo, é preciso que, antes, a relação escola-universidade seja também significativa, intensa, produtiva. Uma ciranda de saberes à qual se engaja o aluno, como aprendiz e perpetuador de uma prática reflexiva já em sua origem.

REFERÊNCIAS:

FRANZOI, Naira Lisboa. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 13, p. 189-200, set./dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100008. Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Vladimir. Texto de provocação à mesa redonda “universidade e escola: uma parceria?”. In: ESTAGIAR – ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 1, p. 52-55, 2017.

ROESE, Adriana; GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de; LOPES, Marta Julia Marques. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Acesso em: 28 set. 2017.

TRABALHOS

A AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO AULA DE LEITURA E COMPREENSÃO

Cristiano Dias de Souza (UEL)

RESUMO: É lugar comum discutir-se sobre as dificuldades que os alunos enfrentam ao tentarem produzir textos de diversos gêneros. Em alguns momentos não dominam as informações necessárias para a elaboração dos mesmos, em outros, faltam-lhes os conhecimentos linguísticos necessários para a estruturação de textos coesos e coerentes. Entende-se que muitas dessas dificuldades têm sua origem nas deficiências de leitura e compreensão de textos demonstradas pelos alunos em várias etapas de sua formação. O presente artigo apresenta uma experiência de estágio em sala de aula em que foram oferecidos aos alunos materiais de apoio e orientações para uma leitura mais efetiva e proficiente, com o objetivo de melhorar as futuras produções e dar mais autonomia aos jovens, além de possibilitar que pudessem ser inseridos de maneira mais categórica na sociedade letrada.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; produção textual; ensino médio.

1. Introdução

Muito se fala sobre a dificuldade que os alunos têm para produzir textos, dificuldade essa que se acentua no Ensino Médio, em especial pela pressão que há para que esses alunos se preparem adequadamente para as provas de redação presentes nos vestibulares e no Enem.

O problema da escrita no Ensino Médio é algo claro e facilmente verificável, isso não se discute. No entanto, acredita-se que o maior problema está na recepção de textos, ou seja, na leitura e compreensão, por parte dos alunos, daquilo que eles leem. Muitas vezes os jovens não conseguem assimilar as informações lidas, não construindo, assim, um escopo de conhecimentos que possam auxiliá-los na produção de seus próprios textos, como também, não assimilando as estruturas linguísticas dos textos lidos para, em seguida, apropriarem-se delas e fazerem uso em textos próprios.

As falhas no processo de leitura vão desde a não compreensão daquilo que se leu, passando pela extração falha de informações importantes presentes nos textos, a não identificação do discurso e de quem o faz, chegando até a confusão de dados oferecidos pelos textos.

Para a especialista em leitura Isabel Solé é imprescindível a aquisição da cultura para agir com autonomia nas sociedades letradas, quem não consegue tal aprendizagem fica em profunda desvantagem (RATIER, 2017). E a leitura é o principal caminho para que tal aquisição se concretize, ainda mais em um mundo onde as informações chegam como cascatas sobre as pessoas.

Entende-se, tal qual preconizam os PCNs, que “O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise e síntese.”.

Os PCN EM+Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ainda afirmam que:

O desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se dá de forma isolada, mas pressupõe um processo de realimentação constante:

- a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe;

Por essas razões decidiu-se, como proposta de estágio, desenvolver um trabalho de leitura e compreensão com alunos do Ensino Médio, a fim de que eles pudessem aprender estratégias de leitura que pudessem ser de auxílio para a formação cultural dos alunos.

2. Trabalho desenvolvido

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (OCEM) “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.”.

A partir dessa afirmação, optou-se por desenvolver um trabalho de estratégias de leitura e compreensão em uma Oficina de Produção Textual aplicada a alunos das 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do Ensino Médio.

Durante as aulas ministradas nessa Oficina, os alunos foram orientados a aprenderem estratégias de leitura e compreensão como ferramentas preparatórias e essenciais antes da escrita, por entender-se que, para que sejam produtores eficientes é preciso antes que sejam

leitores críticos e proficientes, capazes de extrair informações pertinentes dos textos lidos e assimilar as estruturas linguísticas.

Em sala, algumas ações foram feitas para que fossem obtidos os resultados esperados:

1. Distribui-se para os alunos a reportagem “E agora, Brasil?”, veiculada na revista *Veja* de 14 de junho de 2017;
2. Em seguida, o professor/estagiário leu com alunos a reportagem, orientando-os para que indicassem quais informações ali eram mais importantes e as destacassem;
3. Concomitante a esse processo, foi pedido aos alunos que mostrassem no texto estruturas linguísticas que, a partir daquilo que já haviam estudado nas aulas de Análise Linguística, poderiam ser consideradas bons exemplos do uso da língua portuguesa;
4. Solicitou-se ainda que os alunos tentassem perceber qual o discurso vigente na reportagem, levando-se em consideração o meio onde ela estava veiculada.

Após essa primeira ação, pediu-se que os alunos compartilhassem alguns dos trechos destacados e comentassem o motivo de tê-los escolhido. Logo a seguir o professor/estagiário complementou as informações finalizando essa primeira parte do processo.

Foram entregues aos alunos dois modelos de materiais para o trabalho com as informações textuais: um de Mapa de Causa-Efeito e outro de Modelos Frasais, ambos com o objetivo de fixar melhor as informações presentes na reportagem lida anteriormente.

De posse dos materiais citados, os alunos fizeram a releitura da reportagem, preenchendo os modelos de estratégias de leitura. Comparou-se, então, a primeira leitura feita sem nenhum material de apoio com a leitura feita com os materiais auxiliares.

Os alunos ainda leram o conto “Polícia e ladrão” do escritor pernambucano Marcelino Freire, como forma de ilustrar, por meio da literatura a temática vista na reportagem da revista *Veja*.

Depois das leituras, aos alunos foram solicitadas duas produções: um texto dissertativo-argumentativo com a temática da violência no Brasil, e uma narrativa sobre a vida de um jovem morador de um bairro violento.

Nas produções, os alunos tiveram menos dificuldades na elaboração de seus textos, isso observado na execução das produções em si, e também compartilhado pelos jovens na aula posterior, em que as produções foram socializadas.

As estratégias de leitura e compreensão foram aplicadas novamente em outras aulas, com os outros textos e demonstraram boa margem de sucesso.

3 Conclusão

Pôde-se perceber que, ao se instrumentalizar os alunos com métodos e estratégias de leitura eles obtêm melhores resultados em suas atividades de produção, uma vez que podem se apropriar de informações significantes para seus próprios textos, além de assimilar melhor as estruturas linguísticas.

A hipótese de que antes de produtores de textos eles devem ser leitores proficientes mostra-se mais que verdadeira. Urge que nas aulas de produção textual ensinem-se também estratégias e técnicas de leitura e compreensão, a fim de os alunos possam estar preparados e inseridos na esfera cultural.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000**. Parte II Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://bit.ly/2yKqeQX>. Acesso em: 11 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN EM + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://bit.ly/2zp19s2>. Acesso em: 11 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <http://bit.ly/2gjUr1J>. Acesso em: 11 de out. 2017.

FREIRE, Marcelino. **Polícia e ladrão**. Disponível em: <http://bit.ly/2ykVFAE>. Acesso em: 12 de out. 2017.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**. 4ª ed. Porto Alegre: Penso. 2016.

LIMA, Kátia Cristina Pires de. **Revisitando as estratégias de leitura no ensino médio: uma proposta de intervenção.** Disponível em:

<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8445>. Acesso em: 12 de out. 2017.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas.** Disponível em:

<http://bit.ly/2ypbRyA>. Acesso em: 12 de out. 2017.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E.. **Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

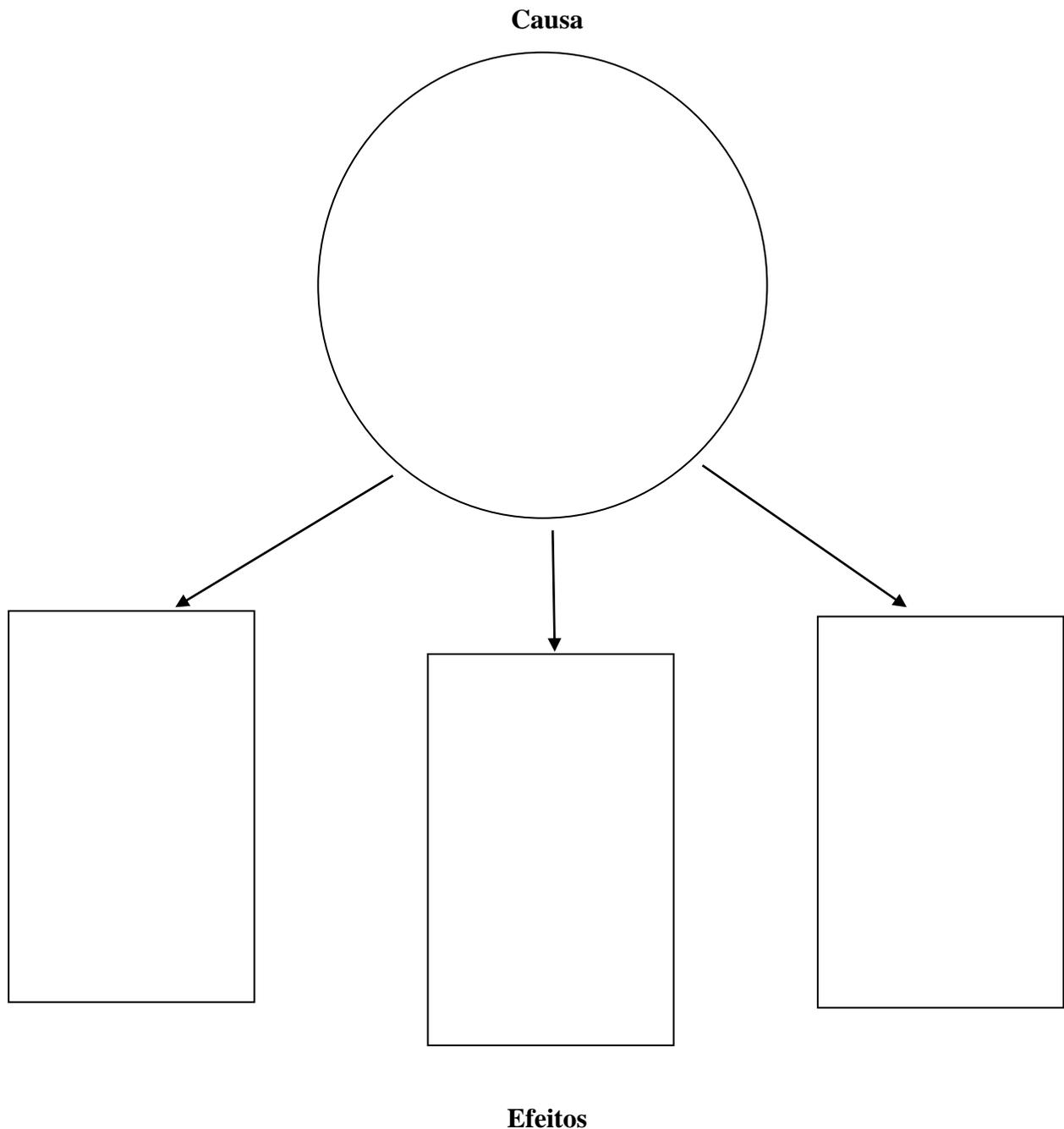
MOSS, Bárbara; LOH, Virginia S.. **35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos.** Porto Alegre: Penso. 2012

OINEGUE, Eduardo. E agora, Brasil?. **Veja.** São Paulo, edição 2534, p. 74-77, jun. 2017.

RATIER, Rodrigo. **Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias.** Disponível em: <http://bit.ly/2zaUOzp>. Acesso em: 12 de out. 2017.

ANEXO A – Mapa de Causa-Efeito

Diretrizes: Registre a causa que você percebeu na leitura no círculo. A seguir, registre os efeitos dessa causa nos quadros abaixo.



ANEXO B – Modelos Frasais de “Eu achava... Mas agora eu sei...”

Diretrizes: Complete cada modelo dizendo o que você achava e o que você pensa agora.

Tópico: _____

Eu achava:

Mas agora eu sei:

Eu achava:

Mas agora eu sei:

Eu achava:

Mas agora eu sei:

ANEXO D – Polícia e ladrão – Marcelino Freire

POLÍCIA E LADRÃO

Marcelino Freire

Parece criança, Nando. Esquece essa arma, vamos conversar. Antes do pessoal chegar. O pessoal já vem. Eu aviso para a sua mãe que tudo acabou bem.

Esse tiro na perna não foi nada. Não adianta ser teimoso, cara. Lembra? Quando a gente montava em cavalo de vassoura. Voava do telhado. Entrava dentro do quadrado da escada. Ali, a gente guiava o nosso carro. Dentro da escada, entre os degraus da escada, lembra?

Por favor, deixa essa arma largada, vamos conversar. Me ajuda a lembrar: o dia que a gente foi roubar a dona da padaria. Era muito chata a dona da padaria, por isso a gente foi lá.

Era noitinha. Você sabia como entrar na padaria porque o seu tio trabalhava de confeitiro, lembra? Os bolos que ele fazia e que a gente comia? Até que desconfiaram que ele tava fazendo bolo para bandido. Esconder 38 na rosquinha de coco. Seu tio quase foi preso, coitado. Que molecagem, lembra! Que assalto!

A gente conseguiu entrar pela garagem, me parece. A gente chupou picolé, comeu bolachas Maria. A gente tomou guaraná e mascou chiclete. A gente nem queria mais sair de lá. A gente pegou moeda. Tudo porque a gente não gostava da dona da padaria. Ela sempre dizia que a gente roubava alguma coisa: um pirulito. Bala na maior cara dura.

A gente não tinha ainda essa cara dura que ela dizia, não tinha. Por isso que você teve a ideia da gente virar ladrão de verdade. E ir à padaria, no outro dia, só para olhar o desespero da broaca. Lembra? Serviço de gente grande, ela a nem desconfiaria. A gente entrou de máscara. Feita de jornal. E a gente levou um apito junto. Para que mesmo o apito, Nando?

Fala, Nando. Escuta: a gente é amigo desde muito tempo e não pode ficar aqui, brigando. Você é teimoso demais, Nando. Sempre foi. Lembra?

Quando pulava na lama só para fugir da escola. O seu negócio era jogar bola. Eu nunca fui bom de bola. Gostava era de te ver jogando e driblando. Eu torcia por você. Nando, sempre torci. Todo mundo tinha medo de você em campo. Não sei. As coisas se complicaram depois que seu pai morreu. Depois que incendiaram o barracão. Bateram na sua mãe. Corri lá para ver se você escapou do fogo.

Ali, sim, você ganhou uma cara dura, de demônio. Saindo do fogo e chorando. Chorando muito. Alguma coisa fumaçando no peito, sei lá. Eu entendo.

Eu só não entendo a gente perdendo tempo com essa intriga. Daqui a pouco o pessoal chega, Nando. Porra, há quanto tempo! Não era bem assim que eu queria te encontrar. Os dois aqui, deitados, como naquele dia. Logo depois do roubo da padaria. A gente ficou em cima da laje, de barriga cheia, imaginando como seria a vida em outros planetas. Lembra? Se existiam favelas em outros planetas. Se era legal morar na Lua.

Porra, Nando, não complica. Parece criança. Já falei para você esquecer, não adianta se arrastar na grama. Já perdemos muito sangue. Para que apontar essa arma para a minha cabeça, amigo? Não aponta.

A FRAGMENTAÇÃO DAS AULAS E O USO INADEQUADO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA

Adriane de Souza Peixoto (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como finalidade ressaltar formulações teóricas relacionadas ao ensino, propostas por LIBANEO (1994) e GERALDI (2015) com o objetivo de relacioná-las com experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório, na disciplina de Língua Portuguesa em um colégio da rede pública, para que assim seja possível problematizar a ocorrência de fragmentação de algumas aulas, devido a conteúdos soltos e a grande quantidade de estagiários e alunos-bolsistas do PIBID, e também tem como fim o relato do uso excessivo do livro didático (de forma negativa), comprometendo a centralidade e autonomia do professor em sala.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; fragmentação; livro didático.

1. Introdução

O processo de ensino se dá por meio de atividades efetuadas entre aluno professor, processo este que gradativamente atinge o grande propósito, que seria o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos discentes. Porém, para que se alcance isso com êxito, o professor tem a necessidade de seguir um planejamento que contenha objetivos, conteúdos, métodos e avaliações dos conhecimentos repassados. De acordo com LIBANEO (1994), p. 149:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao ‘como’ do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos.

Os métodos são estratégias que necessitam de objetivos e conteúdos, tendo em vista a preparação de crianças e jovens para entendimento e transformação da realidade social, garantindo o encontro formativo e desenvolvendo nos alunos suas capacidades, passando a dominar e adquirir métodos próprios de aprendizagem. GERALDI (2015) discute em seu texto sobre a nova identidade do professor, e, para isso, ele cita a metáfora o organista, que executa qualquer sinfonia, mesmo sem conseguir compô-la, o que interessa ao ouvinte é

apenas que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está pronto, escrito. É com essa metáfora que podemos fazer uma comparação ao professor de hoje, que utiliza o livro didático não apenas como uma base para orientar o aluno, mas sim acaba por ser utilizado pelo livro didático, e apenas o segue, como uma receita de bolo, onde tudo se lhe dá nas mãos, o quê e o como ensinar por meio de um material que já está completo.

A partir dos conceitos citados acima, a experiência de estágio foi analisada de forma crítica a respeito do papel do professor e da relevância dada ao livro didático no cotidiano da sala de aula. Serão realizados relatos de experiências vividas no estágio obrigatório, em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, feitos em uma escola pública situada na região central de Londrina – PR.

2. Fundamentação teórica

João Wanderley Geraldi, em “A aula como acontecimento” (2015) discorre que antes da existência da escola que reúne professor, alunos e conhecimento, existia a chamada Escolas dos Sábios, onde se congregavam sujeitos que pensavam com outros sujeitos, não como alunos, mas como discípulos. Porém, com o tempo e com a divisão social do trabalho educativo no Mercantilismo, uma nova identidade do docente foi dada, em que o mesmo deveria ter habilidade para ensinar mesmo não sendo muito dotado, e seu papel era comunicar e impor uma erudição já preparada, exercendo sua função onde tudo lhe é dado nas mãos. Essa identidade social perdurou do século XVII até o século XX e, com o desenvolvimento das tecnologias e com uma nova divisão social do trabalho, o educador se tornou aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala e aula. Para GERALDI (2015), p. 86:

A nova identidade do professor é a identidade do capataz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança. Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, esse deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante essa relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático.

Agora o mestre apenas controla o tempo de contato com o material, conferindo as respostas no livro didático e chamando a atenção dos desvios comportamentais, em que o estudante é obrigado a aprender a trabalhar com o material que o professor entrega, cuidando de si mesmo, conseqüentemente gerando uma culpabilização do discente pela sua dificuldade de aprendizagem, reflexo das realidades sociais, desvalorização das culturas escolarmente não rentáveis, etc.

É que ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos. E aprender deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um cuidado de si pelo qual é responsável o próprio aprendiz para melhor se situar na estabilidade de um modelo de sociedade que se pensa absolutamente estabilizado e imutável.
(GERALDI, 2015, p. 89)

LIBANEO (1994), em “Os métodos de ensino” (p. 155 a 159) comenta sobre os princípios básicos do ensino, que consideram a natureza da prática educativa escolar, os aspectos do processo de conhecimento, as relações entre ensino, desenvolvimento dos alunos e suas particularidades de aprendizagem de acordo com determinadas idades. Os princípios básicos do ensino necessitam de conhecimentos científicos atuais, ou seja, ter um caráter científico e sistemático; também ser compatíveis com os conhecimentos prévios dos educandos, sem que o conteúdo seja simplificado ou diminuído; um balanceamento entre conteúdo e prática, preparando-os para a cidadania; é preciso de um planejamento, organização e controle das atividades de ensino, com estratégias que façam os alunos dominarem conhecimentos e meios da sua aplicação; bem como é imprescindível garantir a solidez dos conhecimentos, habilidades e hábitos que não são adquiridos se os alunos não demonstram resultados sólidos e estáveis, exigindo que o professor faça uma retomada da matéria, exercícios de fixação e tarefas individuais, e, por fim, o último princípio básico do ensino seria a vinculação do trabalho coletivo e particularidades individuais, prestando atenção nas limitações de cada um. A partir de tais considerações de Libaneo, há que se questionar qual o potencial do livro didático para encampar todas essas etapas do trabalho docente. Ao lado disso, há que se refletir também sobre qual seria o efetivo lugar do livro didático numa atividade docente permeada por todos esses princípios apresentados pelo autor. As observações e vivências realizadas no âmbito do estágio curricular obrigatório tornam

possível o levantamento de algumas reflexões a respeito da relação entre a prática docente e a presença do livro didático na aula de língua portuguesa.

3. Relato da experiência de estágio

O estágio foi efetuado em um colégio na região central da cidade de Londrina, no Paraná, em duas turmas (7ºA e 7ºB) do Ensino Fundamental, com dez aulas de observação da estagiária, dez aulas de participação junto do professor, com realizações de provas e correções, vinte aulas de regência e planejamento realizadas pela estagiária, com a supervisão do professor regente. Durante todo esse período, foi possível observar uma certa fragmentação das aulas ministradas pelo educador regente, devido à grande quantidade de estagiários (obrigatório e PIBID) atuando no colégio.

Em algumas das aulas que foram assistidas pela estagiária, o professor as ministravam sobre um determinado conteúdo do livro didático, de compreensão e interpretação textual, e, logo após no outro dia, alunos-bolsistas do PIBID apresentavam aulas sobre pretérito mais que perfeito e variação linguística, e, no dia seguinte, entravam estagiários do estágio do curso de Letras para dar regência sobre outra temática, conseqüentemente gerando desintegração das aulas, ocasionando uma confusão para os educandos, que pareciam ficar um tanto “perdidos”, dado que as aulas acabam por perder a organicidade entre si. Segundo LIBANEO (1994), p. 157:

A direção pedagógica do professor consiste em planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamento e a criatividade. [...] Uma ação decidida do professor no sentido de estimular nos alunos qualidades e atitudes necessárias ao estudo ativo e independente, como curiosidade científica, atenção, constância, disciplina, interesses, etc, bem como de criar as condições favoráveis para o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos.

A desconsideração a esse princípio apresentado por Libaneo, parece fazer perder a solidez dos conhecimentos por parte dos alunos, que, conforme o autor, não é dada com sucesso quando os alunos não mostram resultados sólidos e estáveis por um período mais ou menos longo. Além disso, esse evento pode ser observado pela estagiária, pois um pouco das

correções que foram feitas pelo mesmo, uma certa dificuldade na aprendizagem foi constatada, por conta dos conteúdos soltos apresentados aos discentes.

Um outro problema percebido foi o uso excessivo do livro didático pelo educador regente, que, embora o material didático seja algo positivo e sirva como uma bússola ao professor, deixando por sua conta a trajetória e o destino, por aula expositiva, o docente explicava conteúdos do livro, e em seguida era solicitado para os educandos que realizassem os exercícios propostos pelo material, corrigindo logo após a conclusão, o que, conforme GERALDI (2015) pode significar uma perda do lugar da docência, já que seria mais adequado ter o livro didático como uma base do que se possa ensinar, e não segui-lo fielmente, mantendo, assim, os alunos ocupados e disciplinados, fato que LIBANEO (1994, p. 163) analisa da seguinte maneira: “o que tem acontecido, porém, é que esse trabalho individual e silencioso tem sido usado mais para manter os alunos ‘ocupados’ do que para garantir melhor assimilação da matéria, aprimoramento de métodos independentes de estudo e solução criativa de problemas ou tarefas.”

Tal situação é ainda criticada por Geraldi (2015), que a ela se refere dizendo que já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa, e sim é um papel do autor do livro didático, abrindo um espaço para um tecnicismo de transmissão dos conhecimentos em conteúdos de ensino.

O professor, mesmo ‘não dotado pela natureza’ pode ensinar porque tudo já lhe é dado: o que ensinar, como ensinar, os gestos a fazer e as respostas adequadas a aceitar... O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contacto do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos. (GERALDI, 2015, p.87)

Nas aulas de regência planejadas pela estagiária, o professor regente exigiu o uso livro didático, e então foram planejadas três aulas com o tema entrevista oral e escrita. A estagiária, por método expositivo, explicou aos alunos as estruturas, marcas linguísticas e contextos de produção, buscando evitar o uso em excesso do livro didático, solicitando que os alunos levassem para a aula um exemplo de uma entrevista, para que assim fosse possível uma

discussão acerca dos temas, reconhecendo suas características, por meio do que LIBANEO (1994, p. 167) toma como método de elaboração conjunta [...] “é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos.”

Logo após, os alunos produziram uma entrevista (oral ou escrita), por meio de método de trabalho independente, “que consiste de tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador.” (LIBANEO, 1994, p. 163). O Debate Regrado foi o próximo tema proposto pelo livro didático, e, por exposição, a estagiária mostrou aos alunos (agora, usando o livro didático) um exemplo do que viria a ser um debate, questionando aos discentes quais os conhecimentos prévios que os mesmos tinham e, depois, foram apontadas as características de um debate, onde circulam, finalidades, temas e dicas de como se sair bem em um. Para “fugir” um pouco do livro didático, a sala foi dividida em dois grupos, e a estagiária propôs um tema “o uso dos celulares por alunos em sala de aula”, o que foi possível constatar uma grande discussão entre eles, porém, um desânimo, por não estarem acostumados a realizar algo diferente em classe. Por fim, o último conteúdo a ser tratado foi sobre acentuação de ditongos e hiatos, conforme a nova regra ortográfica, em que foi lembrado com os alunos o que seriam de fato ditongos e hiatos, e, após, ensinando-os e mostrando exemplos para que pudessem compreender o novo uso das acentuações. Para finalizar e sair um pouco da monotonia do material didático, a estagiária propôs um jogo, dividindo a classe em grupos, e, conforme ela escreveria palavras na lousa (com/sem acento), cada grupo deveria explicar o porquê do uso ou não da acentuação. O grupo que iria acertando, ganhariam pontos, ocasionando uma empolgação e animação nos alunos, por conta da competitividade.

4. Considerações finais

De acordo com os fatos relatados do estágio obrigatório, pode-se constatar um uso excessivo do livro didático pelo professor regente, em que o seu trabalho seria explicar a matéria e pedir para que os alunos resolvessem as atividades do livro, sem fazer com que saiam do comum e expandam seus conhecimentos, aprendendo realmente o que foi ensinado.

O uso do livro didático como um mapa a ser seguido fielmente, infelizmente é uma das realidades mais comuns da educação brasileira, dado que os professores o usam de forma errônea, pois o mesmo deve ser manuseado apenas como uma base do que se possa ensinar, ele é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem, sem que o educador vá perdendo sua centralidade. Também é imprescindível ressaltar que, mesmo com a grande quantidade de alunos estagiários e pibidianos em atuação, o docente não deve perder o foco principal (o aluno), e nem desarticular as aulas, mantendo uma organização e orientando os estagiários para que se possa ter um ensino mais eficaz.

REFERÊNCIAS:

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2061/2030>.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: PRIMEIROS PASSOS DO PROFESSOR

Cristina Valéria Bulhões Simon (UEL)

RESUMO: O estágio curricular obrigatório é parte integrante e essencial das licenciaturas. Nele, e por ele, o graduando experimenta a prática de ensino, isto é, o conjunto das diversas atividades que incluem sair da universidade e ir ao encontro das escolas; em outras palavras, sair das teorias e ir ao encontro das práticas. Este trabalho busca não só esclarecer como se dá o estágio curricular no curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, mas também, e principalmente, refletir sobre o seu papel na formação do futuro professor de português. Sabe-se também que o estágio propicia ao graduando bem como à universidade o conhecimento, ainda que parcial, da realidade escolar, seja nas condições físicas e organizacionais das escolas, seja nas práticas desenvolvidas dentro delas. Para o curso de Letras especificamente, é a oportunidade de entrever as dificuldades bem como as experiências bem sucedidas envolvendo o ensino da língua portuguesa na educação básica. É a possibilidade, ainda, de conhecer até que ponto as contribuições dos estudos literários e dos estudos linguísticos vêm sendo contempladas nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular; Letras Vernáculas; formação do professor.

1. Introdução

A preocupação com a profissão de professor é e deve ser uma constante para aqueles que, de alguma forma, participam de sua formação. Afinal, esse profissional espelha, ao menos nos anos iniciais de sua carreira, a formação que recebeu, a universidade que cursou, os projetos de que participou (e se participou), os estágios que fez etc. Sabe-se que as lacunas existem em qualquer instituição de ensino, não apenas em função dos currículos, mas também do corpo docente, das condições ofertadas e das oportunidades oferecidas. Ao graduando cabe aproveitar ao máximo o que o ensino superior lhe oferece, até mesmo estender sua estada na universidade, por meio da pós-graduação.

Este trabalho pretende abordar uma etapa muito importante nessa trajetória acadêmica do professor em formação: o estágio curricular obrigatório. Sua importância reside no fato de ser a oportunidade de o graduando ir ao encontro da realidade escolar, estabelecendo (e reconhecendo) os elos possíveis entre a teoria e a prática. A fim de evitar excessiva abrangência na discussão sobre o tema, vai-se fazer um recorte cujo foco recairá

sobre o estágio no curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL): sua composição e relevância. A ideia é tecer reflexões sobre o conjunto de atividades que englobam o estágio e como elas estão contribuindo na formação dos futuros professores de português. Espera-se que a reflexão suscite o aprimoramento das práticas já em curso, ao mesmo tempo em que resulte na qualidade do ensino de língua portuguesa e suas literaturas.

2. A graduação no Brasil: os bacharelados e as licenciaturas

Segundo dados obtidos pelo Censo da Educação Superior, em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil para um total de 8.052.254 estudantes matriculados.

Tais graduações se dividem em bacharelados e licenciaturas. O bacharel é aquele profissional apto a exercer uma série de atividades relacionadas ao seu curso, exceto o magistério, o qual só é possível ao licenciado, cujas funções abrangem também as do bacharel; mas o contrário, todavia, não é possível.

Sabe-se que as licenciaturas, de modo geral, têm sido cada vez menos procuradas. Os motivos são muitos: baixa remuneração do professor, más condições de trabalho, desprestígio da profissão. Dos cursos que oferecem bacharelado e licenciatura, 69% optaram pelo bacharelado (BRASIL, 2017). Tal realidade atesta o que já se sabe: muitos alunos não querem ingressar na de professores.

Para referir-se à “remuneração mensal” dos professores brasileiros, o Inep calcula não apenas o salário-base, mas inclui ainda os bônus, gratificações, comissões e demais vantagens, excetuando apenas o 13º salário (MORENO, 2017). Conforme a mesma pesquisa, se considerados os estabelecimentos de ensino, a “média de remuneração mais baixa é a de docentes que trabalham em escolas particulares: eles recebem R\$ 16,24 por hora, ou R\$ 2.599,33 por mês, considerando a remuneração total para 40 horas semanais, o que equivale a 3,6 salários mínimos” (MORENO, 2017).

Pesquisa mais recente aponta, ainda, que um professor recebe até 39% a menos do que a média das pessoas de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade. Isso justifica, segundo a publicação, o fato de a docência atrair para o magistério jovens com pior

desempenho no ensino médio, uma vez que a concorrência nos processos seletivos para ingresso em alguns bacharelados é muito maior se comparada à entrada nas licenciaturas (SALDAÑA, 2017).

Quanto às condições de trabalho, também não é novidade que ser professor é constantemente enfrentar problemas no local de trabalho, os mais diversos. Há a superlotação das salas de aula; o sucateamento da maior parte dos estabelecimentos de ensino, traduzido na degradação física do espaço escolar e na falta crônica de materiais básicos; o desrespeito à pessoa do professor, pelo aluno, pela família do aluno, pela direção da escola, pelo governo, pela sociedade; acúmulo de atividades; ingerência no seu modo de agir etc.

Tudo isso leva ao desprestígio da profissão, outrora tão valorizada e respeitada, a ponto de muitos “entendidos” intervirem nas práticas escolares, condenando procedimentos adotados e impondo soluções e modos de agir. Com esse cenário, quem ainda quer ser professor no Brasil?

Se levarmos em conta o curso de Letras no Brasil, de acordo com o Inep, com apenas 187.521 de estudantes matriculados em 2015, o equivalente a 2,3% do total, essa graduação é uma das menos procuradas no Ensino Superior:

Quadro 1 – Estudantes matriculados no Ensino Superior no Brasil 2014

Curso	Total de Matriculados	%
Administração	1.299.065	16,2
Engenharia	1.115.620	13,9
Direito	853.211	10,6
Pedagogia	655.813	8,2
Ciências Contábeis	358.452	4,4
Comunicação Social	280.282	3,5
Computação e Sistemas de Informação	275.077	3,4
Educação Física	275.077	3,4
Enfermagem	261.215	2,8
Psicologia	223.490	2,8
Ciências Biológicas	217.013	2,7
Letras	187.521	2,3
Total dos doze	6.001.836	74,7
Total Brasil	8.027.297	100

Fonte: Inep/MEC 2015

Se considerarmos os concluintes, a posição do curso não melhora, se comparada ao quadro anterior:

Quadro 2 - Estudantes concluintes no Ensino Superior no Brasil 2014

Curso	Total de Concluintes	%
Administração	257.331	22,2
Pedagogia	122.835	10,6
Direito	105.324	9,1
Engenharia	92.479	8
Ciências Contábeis	54.789	4,7
Computação e Sistemas de Informação	37.460	3,2
Educação Física	36.460	3,1
Comunicação Social	35.651	3,1
Enfermagem	34.799	3
Ciências Biológicas	26.797	2,3
Letras	26.334	2,3
Psicologia	23.285	2
Total dos doze	853.544	73,6
Total Brasil	1.150.067	100

Fonte: Inep/MEC 2015

3. A realidade da UEL

Com base no Manual do Candidato do Processo Seletivo Vestibular da Universidade Estadual de Londrina 2018 (UNIVERSIDADE, 2017a), entre os cursos que a UEL oferece, 35 são bacharelados e apenas 13 são licenciaturas. Alguns cursos, como Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, Matemática e Química, apresentam as duas modalidades.

Se se observa a relação candidato-vaga desses cursos, os mais concorridos são sempre os bacharelados: Medicina, Biomedicina, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Engenharia Civil. Quando o foco recai sobre as licenciaturas, a concorrência cai significativamente, uma vez que a procura é menor. Nas Letras ofertadas pela UEL, há 1 bacharelado – Francês – e 3 licenciaturas – Espanhol, Inglês e Português. A concorrência para

essas licenciaturas é mínima: enquanto para o Inglês a maior é de 10,75 candidatos por vaga, para o Português, há apenas 1,5 para cada vaga.

3.1 A LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS DA UEL

Como se sabe, os cursos de Letras no Brasil podem apresentar-se sob a modalidade “bacharelado” ou “licenciatura”, cabendo somente a este último a possibilidade de exercer o magistério na educação básica. Para a modalidade licenciatura, está previsto o estágio curricular obrigatório, durante o qual o graduando experimentará a atividade docente nas salas de aula das escolas e colégios conveniados com sua IES.

Se considerarmos a habilitação somente em língua portuguesa e suas literaturas, também há a oferta do Bacharelado, em menor quantidade, e a Licenciatura. O bacharel em Letras pode trabalhar com editoração, revisão, tradução, pesquisa, enfim qualquer atividade que pressuponha conhecimentos da língua vernácula, seja na língua cotidiana, seja na literatura; só não está habilitado a dar aula. Já o Licenciado em Letras atua precipuamente como professor de português e de literatura em língua portuguesa. Seu campo de trabalho é voltado para os níveis fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas. Pode também atuar nas áreas descritas como próprias do bacharel, mas o contrário não é possível. Ambos, porém, podem atuar no ensino superior, desde que respeitadas as regras desse nível de atuação.

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), essa graduação

possibilita a formação de um profissional com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais; [...] deve formar um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas de educação [...] possibilita ao estudante uma formação voltada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da Língua Portuguesa na sociedade. (UNIVERSIDADE, 2010)

O curso exige do graduando o cumprimento de 2.869 horas, das quais 400 dizem respeito ao estágio curricular obrigatório. Este deverá ser realizado nos dois últimos anos do curso, sendo 180 horas na 3ª série e 220 horas, na 4ª série.

O estágio, “que consiste em ‘atividade acadêmica de natureza obrigatória especial’” (UNIVERSIDADE, 2008), é, como se pode perceber, parte fundamental da formação do futuro professor de língua portuguesa e suas literaturas.

Conforme o art. 1º do Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras,

[...] os estágios Curriculares Obrigatórios do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, têm por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades necessárias à prática educativa. (UNIVERSIDADE, s/d.)

Quanto aos objetivos do estágio no curso, estão incluídos:

- I- propiciar ao estagiário oportunidades de vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio;
 - II- planejar todo o processo de ensino-aprendizagem;
 - III- executar o planejamento;
 - IV- avaliar o processo de ensino-aprendizagem específico de cada área.
- (UNIVERSIDADE, s/d.)

Como se pode perceber, destacam-se, nesse documento, a vivência nas situações reais de ensino-aprendizagem e a oportunidade de aliar as diversas teorias à prática, visando à formação plena do graduando e, conseqüentemente, do profissional que irá atuar no mercado de trabalho.

Nas duas últimas séries do curso, as atividades previstas para o estágio de Letras da UEL são “a observação de escola, de aulas, participação em aula, direção de classe, atividades extraclasse, relatórios, trabalhos de pesquisa e participação em projetos” (UNIVERSIDADE, s/d.).

Seja no terceiro ou no quarto ano do curso, o estágio curricular obrigatório é denominado Prática de Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Essa disciplina pode ser realizada sob a forma padrão ou por meio de minicurso. Ambos se dividem

em pesquisa escolar, grupo de estudo e aula; no estágio padrão, a aula compreende a observação, a participação efetiva junto ao professor da escola, as regências do estagiário, o planejamento, a avaliação de trabalhos, as reuniões com o professor supervisor de estágio e a confecção do relatório crítico, que constitui um dos elementos da avaliação do discente. Já o estágio obrigatório em minicurso supõe ao estagiário propor um curso de pequena duração (para o estagiário do 3º ano, são 30 horas, para até 2 turmas do Ensino Fundamental, e, para o do 4º ano, são 40 horas de minicurso para até 3 turmas do Ensino Médio). Vale observar que a forma mais comum de estágio é a padrão. Como é possível notar, nesse formato, o estagiário parte de um certo distanciamento da prática docente, no caso, pela atividade denominada observação, para aquela na qual ele é o regente, momento em que experimenta o controle do tempo da aula e do comportamento dos alunos, a interação com os alunos, a condução, enfim, da unidade mais importante e presente numa escola: a aula. Ali, ele é capaz de perceber as dificuldades de reger a turma, mas também de se ver como professor em processo. Não se está brincando de ensinar. Até porque as aulas ministradas pelo estagiário contam normalmente no planejamento do professor regente.

Há que se destacar a diferença perceptível entre o estagiário do 3º e o do 4º ano. No terceiro ano, o estagiário não raro está tenso, não acredita que possa cumprir as atividades do estágio, teme a aula, se dá conta, talvez, da complexidade das tarefas e da profissão. Uma vez transposto isso, no quarto ano, ele já relaxa um pouco e o estágio deixa de ser assustador, ainda que o nível escolar com o qual irá lidar seja outro (o Ensino Médio).

Quando da regência, principalmente do tipo padrão, como já apresentado acima, o estagiário precisa seguir o trabalho do professor regente, e, portanto, lidar com as práticas (leitura/escuta de textos, produção oral e escrita, análise linguística, literatura) e os conteúdos escolares próprios de cada ano/série, previstos no planejamento escolar. Assim, encaixam-se os diferentes gêneros textuais e suas especificidades, as diferentes práticas que envolvem a leitura de textos, a leitura literária, a produção escrita e suas reescritas, além da gramática, ou análise linguística, que constitui um conjunto de atividades com e sobre a linguagem, abrangendo não apenas as normas como também os efeitos de sentido.

O estagiário percebe, nesse momento, por exemplo, algumas dificuldades quanto à prática da análise linguística, decorrente da insegurança quanto aos conteúdos necessários a

esse trabalho e quanto à metodologia a ser aplicada; muitas vezes, recorre aos manuais gramaticais e/ou às suas experiências pessoais nas escolas onde estudou.

E qual o papel do supervisor de estágio? Auxiliar o graduando a organizar os conteúdos de que já dispõe, que já estudou nas disciplinas teóricas do curso ou mesmo no seu conhecimento acumulado ao longo de sua jornada escolar. Além disso, deverá estimular o graduando a organizar-se para as aulas, a elaborar os planos de aula, a levar em conta, enfim, o perfil dos alunos e a realidade escolar.

4. Considerações finais

O estágio curricular, da maneira como é concebido, busca justamente propiciar ao graduando esses primeiros passos na escola, espaço que, mais tarde, poderá ocupar. O estágio assusta às vezes. Mas não é incomum encontrar alunos descobrindo-se professores, capazes de seguir a carreira, sensíveis às questões do ensino. Não se está aqui desconsiderando os percalços e as limitações do estágio, em relação tanto ao trabalho do supervisor quanto ao envolvimento dos estagiários. Ambos têm de superar obstáculos: o supervisor, por exemplo, sai do espaço da Universidade para ir ao encontro de seus estagiários, muitas vezes, em escolas distantes. E isso não implica receber um adicional em seu salário. É preciso também atentar para o fato de que esse profissional não tem apenas um estagiário, mas vários e, não raro, muitos. Já o estagiário, especialmente o da terceira série, vê com receio essa experiência inédita; passa a ter gastos com os deslocamentos para a escola (nem sempre é perto de sua casa), com o material a ser usado em sala de aula etc. Na quarta série do curso, encara, ainda, outro tipo de desafio: o final da graduação. Portanto, a chamada Prática de Ensino é uma experiência única. Ádua para alguns; gratificante para outros, ou para os mesmos. Vale a importância que tem. O professor supervisor de estágio é como já disseram alguns alunos dos campos de estágio: o professor do professor! Muita responsabilidade, enfim!

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 31 ago. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595. Acesso em: 28 set. 2017.

MORENO, Ana Carolina. 99% dos professores brasileiros ganham em média menos de R\$ 3,5 mil, diz estudo. **G1**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/99-dos-professores-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2017.

SALDAÑA, Paulo. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acesso em: 3 fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. **Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras**. Londrina. s/d. Disponível em: http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/RegEstagioObriga_2007-2.pdf. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 166/2008**. Regulamenta o estágio de graduação da UEL. Londrina, 20 nov. 2008. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento do Estagio de Graduacao UEL-resolucaoCEPE_166_08.pdf](http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_do_Estagio_de_Graduacao_UEL-resolucaoCEPE_166_08.pdf). Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. _____. Conselho de Administração. **Resolução CEPE/CA nº 274/2009**. Reformula o Projeto pedagógico do curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina, 18 dez. 2010. Disponível em: http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/resolucao_274_09.pdf. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. Coordenadoria de Processos Seletivos. **Manual do candidato do Processo Seletivo Vestibular UEL 2018**. Londrina, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/YP5gma>. Acesso em: 3 set. 2017.

_____. _____. **Relação candidato-vaga do Processo Seletivo Vestibular UEL 2018**. Londrina, 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/6D5krk>. Acesso em: 5 out. 2017.

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE LINGUÍSTICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RELATOS DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Patrícia Medeiros da Silva Galvão (UEL)

Natália Cristina Martins de Sá (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise reflexiva a respeito das atividades de estágio de docência no Ensino Fundamental II realizadas pelas discentes de graduação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Patrícia Medeiros da Silva Galvão e Natália Cristina Martins Sá, durante o primeiro semestre de 2016. O estágio foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Sheila Lima e supervisionado pela Prof^a. Tânia Kawassaki, professora regente da turma do 6º ano B matutino, do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, onde o estágio foi realizado. Pretendemos apresentar algumas experiências e reflexões sobre o estágio supervisionado, que se mostra como um momento de ensino-aprendizagem e investigações essenciais advindas do fazer pedagógico, sendo imprescindível para a formação profissional daqueles que almejam dedicar-se à docência. Daremos prioridade a alguns relatos vivenciados no que se refere às práticas de leitura, produção de textos e análise linguística durante a fase de regência, em que concluímos que é possível alcançar resultados efetivos a partir do ensino que leva em conta uma perspectiva interacionista.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; ensino fundamental II; língua portuguesa.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi orientado pela perspectiva de ensino da gramática tradicional. Após um longo período de críticas sistemáticas a esse modelo de ensino, evidenciou-se no âmbito acadêmico uma rejeição ao antigo modelo de ensino da língua. Entretanto, debates na academia nem sempre produziram resultados práticos na escola, portanto o que se vê, apesar dos avanços das propostas de trabalho numa perspectiva discursiva, é que propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, ainda permanecem, demonstrando um descompasso com as novas propostas. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua em uma perspectiva interacionista, não se consegue fugir à norma. Desse modo, o ensino ou volta-se à gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, ou supostamente rompe-se com esse modelo ao partir da inserção do texto, sem, porém, aproveitar suas características de conteúdo e as

possibilidades de interpretação, internas e externas ao texto, utilizando-o como pretexto para o estudo da gramática, mais focada em prescrição e nomenclaturas do que no uso.

No centro da discussão sobre os problemas no ensino de língua portuguesa, reside a questão com relação à concepção de linguagem por parte do professor, ao determinar o seu fazer pedagógico. Essa questão pode ser considerada o fator determinante no processo de ensino de língua materna. Assim, é primordial que o professor saiba refletir sobre os diferentes modos de ensinar a língua portuguesa e saiba analisar, à luz de uma teoria linguística, as diferentes propostas metodológicas que se instituem em sala de aula. Sobretudo, é necessário que o docente esteja consciente de que a sua opção metodológica para desenvolver o ensino do Português tem relação direta com a sua concepção de linguagem.

Logo, é essencial para a prática pedagógica a concepção que se tem daquilo que seja linguagem. Travaglia ressalta que:

[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2002, p. 21)

Dentre outros autores, Travaglia destaca que há três formas de se compreender a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

Na primeira tendência, **linguagem como expressão do pensamento**, segundo Travaglia (2002, p.21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Assim, a exteriorização do pensamento por uma linguagem articulada e organizada é explicada como sendo um ato de criação individual. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por essa perspectiva, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical. Dessa forma, acredita-

se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

Na segunda concepção, **linguagem como instrumento de comunicação**, a língua é vista como um código, ou seja, um sistema organizado de signos, que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, sendo esse combinado de regras o que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Nessa perspectiva, a língua é vista enquanto código virtual isolado de sua utilização.

Já na terceira concepção, **linguagem como forma ou processo de interação**, segundo Travaglia (2002, p. 23), “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Esse enfoque contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a tem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não enfatizar esses aspectos não é condizente com a realidade na qual estamos inseridos. Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um meio de interação humana, como um instrumento de constituição de relações sociais, que ocorrem em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo, os interlocutores, sujeitos que ocupam lugares sociais. Ao adotar esta concepção, o professor de língua portuguesa compreende a linguagem não como um conjunto de códigos que devem ser aprendidos de maneira individual, fruto do pensamento de um único sujeito, como sugere a concepção de linguagem como expressão do pensamento; nem como códigos isolados de sua utilização, como sugere a concepção de linguagem como instrumento de comunicação social; mas como um sistema criado – e constantemente modificado - por sujeitos que interagem através deste sistema e só tem seu sentido a partir do uso efetivo, e não na memorização de regras e nomenclaturas.

A partir desta nova concepção da linguagem, o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura e da produção oral e escrita. A gramática passa a ser compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para dar aporte aos alunos na leitura e na produção de textos. Assim, é necessário

organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar o conhecimento da língua de forma funcional em sua vida. Os alunos são orientados para melhor desenvolvimento de capacidades comunicativas que eles já possuem – já que é um ensino de língua materna –, tanto no que se refere ao domínio de mecanismos da linguagem quanto à postura crítica em relação ao que esta linguagem exprime. Em decorrência disso, o texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais – e não como o fruto de uma escrita isolada, que será lido pelo professor e esquecido.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser concebido como unidade de ensino-aprendizagem, abrindo-se para o diálogo. Nos textos, aparece a heterogeneidade de vozes que não reproduzem simplesmente a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno. Bakhtin (1986, p.113) descreve a linguagem como dialogismo, sendo que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que em qualquer contexto comunicativo a linguagem está impregnada de relações dialógicas. Bakhtin (1992, p. 297) postula que os indivíduos não se comunicam por meio de orações, nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, de forma que a comunicação humana se dá, segundo ele, pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica.

A noção de gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p.19). Nessa ótica, o gênero discursivo é tomado como objeto de ensino da língua e o texto como unidade de significação do ensino: elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística e de produção e refacção textual. Podemos considerar que na concepção interativa de linguagem, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos e os textos se organizam dentro de gêneros discursivos. Por permear discursos, pode-se falar do domínio de gêneros também na compreensão da própria individualidade de cada aluno, como mostra Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (2011, p. 285)

Estudar gêneros textuais é, portanto, não uma atividade de apreensão de características formais de tipos de textos e uma tentativa de seleção e encaixe de textos prontos; nem uma exposição de excertos descontextualizados para a classificação metalinguística e amostra de regras gramaticais; e sim uma atividade que inclui a exploração de características do gênero – sem limitar o texto a isso –, a análise do contexto, a interpretação e a leitura crítica dos discursos e a análise linguística, desenvolvendo as competências necessárias para que os estudantes realizem seu livre projeto de discurso através do diálogo e da interação. A análise linguística também não pode ser deixada de lado, visto que pensar questões de linguagem e dominar a norma culta é necessário em diversas situações sociais, em qualquer tipo de texto que o sujeito produza – oral ou escrito. Pensar a análise linguística e o ensino de gramática a partir da concepção de **linguagem como forma ou processo de interação**, portanto, mais do que explicar normas, consiste em mediar a reflexão dos estudantes acerca da linguagem no que lhes será útil no cotidiano e na interação com outros sujeitos, e não um conjunto de normas limitadas ao contexto escolar.

Baseado nestas concepções de linguagem e ensino dialógico, este artigo traz reflexões a respeito de atividades de estágio de docência que buscaram aplicar estes conceitos no ensino de Língua Portuguesa.

1. Os gêneros textuais, a leitura e o texto em sala de aula

Nosso primeiro relato diz respeito ao trabalho feito com os gêneros textuais. Dedicamos uma aula para tratar do gênero diário pessoal e procuramos aproveitar os textos do livro didático como apoio, porém em uma abordagem interacionista, em que os alunos eram estimulados a participar, comentar e opinar a respeito do assunto da aula. O processo de leitura começou com textos que introduziram o tema da Segunda Guerra Mundial, para contextualizar a leitura que viria a seguir, do diário de Janina, publicado no livro *Inverno na manhã – Uma jovem no Gueto de Varsóvia*. Antes da leitura do trecho do diário, porém,

recorreremos ao texto de apoio do próprio livro didático, ainda contextualizando sobre a situação de escrita deste texto.

Compreendendo de forma mais clara a respeito da decodificação e das estratégias de leitura, pode-se afirmar que, durante o ato da leitura, a mente do leitor ativa previsões, como seleção, antecipação, inferência e verificação, tornando a leitura eficaz. Solé (1998, p. 46) afirma que [...] “quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias, cuja função é assegurar esse objetivo”. Para que as estratégias supracitadas cumpram seu sentido de um procedimento necessário para o leitor alcançar seus objetivos, faz-se necessário apontá-las para um melhor esclarecimento. Portanto, procuramos no trabalho com a leitura dos textos em sala de aula aplicar essas estratégias de leitura. A respeito do texto que pertence ao gênero diário pessoal, foram levantadas questões como: se os alunos já escreveram um diário, se já ouviram falar em Anne Frank (que escreveu um diário em uma situação parecida à de Janina), além da breve leitura antecipatória que contextualizou o momento da escrita dos dois diários. Tomamos, porém, o cuidado de não passar aos alunos características formais do gênero “diário pessoal”, para evitar o direcionamento da leitura deles a encontrar as características que fossem esperadas que encontrassem; mas contextualizá-los e explorar seus conhecimentos prévios para que compreendessem o texto a partir da leitura e de elementos contextuais, não de expectativas das professoras sobre esta leitura.

Em seguida, os alunos leram um trecho do diário de Janina. Depois, uma aluna leu em voz alta um trecho do *Diário de Anne Frank*, que foi escrito no mesmo contexto sócio-político do primeiro. Foi pedido aos alunos que comparassem os dois textos, encontrando as semelhanças e diferenças entre os diários de Janina e Anne Frank – tanto em aspectos formais quanto em conteúdo. A partir daí, foi explorado oralmente o gênero diário pessoal, perguntando aos alunos quais as características investigadas por eles nos textos que fazem parte destes gêneros – sempre partindo do preenchimento de lacunas pelos leitores, e não de características pré-definidas dos gêneros -; aspectos que podem divergir ou convergir na escrita dos diários; a maneira diferente de ambas as garotas tratarem o mesmo tema, por se encontrarem em situações diferentes e terem visão de mundo diferente e o motivo de esses textos essencialmente pessoais e íntimos terem vindo a público.

Na aula seguinte introduzimos o gênero “relato pessoal”. A aula teve início com uma leitura introdutória sobre memórias e experiências da infância. Posteriormente foi lido o texto *O encantador de melros* (Ziraldó, 2004) no livro didático. Os alunos da sala foram escolhidos para fazerem cada um a leitura de um parágrafo do texto em voz alta. Em seguida o texto foi trabalhado oralmente com os alunos a partir de questões levantadas a respeito do roteiro, do tema, dos elementos da linguagem, dos efeitos de sentido e da configuração do gênero textual. Logo após, lhes foi apresentado mais um texto do gênero relato pessoal: *O coração roubado*, de Marcos Rey. Trabalhamos também com as semelhanças e diferenças entre o diário pessoal e o relato pessoal, mostrando que os diários são construídos de relatos, embora sejam gêneros diferentes; e que os gêneros não apresentam características únicas e fechadas, como uma perspectiva de ensino prescritiva e descontextualizada faz parecer.

Foi possível verificar nessa aula que algumas estratégias não foram produtivas, como por exemplo, a leitura do texto por vários alunos. Isso ocorreu pelo fato de alguns alunos não apresentarem ainda um bom desempenho de leitura, o que acabou atrapalhando a compreensão geral do texto pela totalidade dos alunos, além de a troca de turnos de leitura causar uma quebra na linha sequencial de desenvolvimento do texto. Já no segundo texto, após todos os alunos lerem o texto silenciosamente, a leitura foi feita por uma única aluna, e observou-se ao final, quando retomado o sentido geral do texto, que os alunos apresentaram uma maior compreensão, apesar de o texto ter sentidos, de certa forma, mais complexos que o primeiro.

Na próxima aula, outra habilidade importante exercitada foi a oralidade. Os alunos foram convidados a relatarem uma experiência pessoal aos colegas, trabalhando o gênero “relato pessoal”, e indo ao encontro da compreensão de que os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivas da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos no ensino da língua, principalmente quando há efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais. Para tanto, este trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que, como de acordo com Bentes (2010), a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula, ampliando suas competências comunicativas e sua formação intelectual e crítica dentro e fora da escola.

Em sala de aula, experiências e vivências estão reunidas num mesmo espaço, esperando o momento de serem exploradas. Para tanto, a escola deve encontrar uma forma de ensinar, incentivar e impulsionar a expressão da oralidade. É importante registrar também o fato de que os alunos demonstraram contentamento em produzir os textos orais e tiveram excelente desenvoltura nesta atividade. Entretanto, pelo fato de estarem tão condicionados a entender aula como apenas fazer cópias de textos da lousa ou do livro didático, apresentaram uma grande dificuldade em respeitar e fazer silêncio enquanto o colega fala: todos acabaram falando ao mesmo tempo, o que acabou transformando-se em uma grande gritaria. Isso revela que o trabalho com a oralidade no que diz respeito à participação interativa do aluno dando voz a seus pensamentos tem sido tão escasso na escola que os alunos não conseguem ou não aprenderam operar com o revezamento nos turnos de fala. Quanto mais atividades orais realizamos, porém, melhor foi o comportamento dos alunos no decorrer destas atividades: quanto mais os alunos compreendiam que a oralidade também faz parte do contexto ensino-aprendizagem (e não apenas de brincadeiras e descontração), mais respeitavam a tomada de palavra dos colegas e levavam a sério seu próprio discurso, desenvolvendo não só competência comunicativas orais, mas também de respeito, diálogo e outras características necessárias à convivência em sociedade.

2. A produção textual

A produção oral teve também uma grande contribuição, visto que serviu de base para a produção escrita. Após relatarem oralmente suas experiências de vida para os colegas, tiveram de escrevê-las. Com isso foi possível salientar as diferenças entre o texto oral e o escrito, em que os estudantes tiveram que exercitar capacidades linguísticas diferenciadas, próprias da língua escrita e da língua falada.

O relato escrito pelos estudantes tinha a finalidade de ser exposto no mural da escola na semana do Festival Literário de Londrina, Londrix. Deste modo, foi possível evitar a simulação de textos escritos apenas para lhes serem atribuídos notas, uma vez que os alunos estavam relatando histórias que lhes eram próprias, para leitores reais. Suas produções não serviriam meramente para a leitura e correção gramatical por parte da professora, mas para que outros conhecessem um pouco de suas vidas e dialogassem com seus textos.

3. Análise linguística

O trabalho com análise linguística partiu do plano de conteúdo necessário a ser trabalhado no sexto ano, e visava abordar o tópico gramatical relacionado aos dígrafos, encontros vocálicos e consonantais. A abordagem deste tópico foi feita por meio de trava-línguas. Perguntamos aos alunos se já haviam brincado com trava-línguas, quais já conheciam e mostramos-lhes outros, explicando a função dos encontros vocálicos, dos encontros consonantais e dos dígrafos na construção dos trava-línguas e na produção de suas dificuldades de pronúncia (em níveis diferentes quando é encontro vocálico, encontro consonantal ou dígrafo). Após brincar com a pronúncia dos trava-línguas, sugeriremos que os alunos produzissem então seus trava-línguas. Os trava-línguas podem ser definidos como expressões ou frases de difícil pronúncia quando falados rapidamente, devido às aliterações, assonâncias e paronomásias. O trava-línguas pode ser usado principalmente quando se deseja brincar com a língua, como fazem os poetas e as crianças. Por esse motivo a aula com os trava-línguas foi bastante descontraída e lúdica, proporcionando aos alunos a percepção de aspectos fonológicos da língua que nos proporcionam prazer em brincar com esses sons. Para isso, dividimos a turma em grupos de cinco integrantes cada. Cada grupo deveria criar um ou mais trava-línguas com encontros consonantais e vocálicos e cada grupo teria um porta-voz para apresentar seus trava-línguas à turma oralmente – além de alguns dos trava-línguas serem escritos no quadro. Após a apresentação dos trava-línguas à turma, exploramos oralmente com eles os recursos que utilizaram para criar os trava-línguas.

Conforme Geraldí (1996), a análise e reflexão linguística acontece, também, simultaneamente, à leitura, quando ela se liberta do mecanicismo para se tornar construção de uma compreensão de sentidos subjacentes ao texto, e à produção textual, quando esta deixa o artificialismo de mera tarefa escolar e se torna instante expressivo da subjetividade de seu autor, satisfazendo, pois, as necessidades comunicativas ou sinalizando para si e para outrem as vivências e compreensões do mundo de que participa. A produção de trava-línguas foi, neste sentido, uma atividade não só de análise linguística, mas de leitura e de produção textual, à medida que lhes exigia conhecimento deste tipo de texto (trava-língua) e a construção de novos textos. O momento de apresentação dos trava-línguas à turma foi um

importante momento de interação da turma, pois ao mostrar aos colegas os trava-línguas criados, os alunos desafiaram uns aos outros (e às professoras estagiárias) a lidar com as dificuldades de pronúncia trazidas nos trava-línguas, compreendendo que os dígrafos e os encontros consonantais não lhes eram ensinados apenas por formalidade de decorar nomenclaturas de fenômenos linguísticos, mas por efeitos que poderiam ser explorados na percepção e no uso da língua, enriquecendo suas atitudes linguísticas.

4. Conclusão

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda é muito orientado pela perspectiva de ensino da gramática tradicional. Ir à contramão destas atitudes torna evidentes as dificuldades em romper com os padrões já consolidados – embora não efetivos – de ensino: a falta de material didático, barreiras encontradas nas próprias escolas, a dificuldade dos alunos em aceitar como “aula” um momento de ensino-aprendizagem interativo, que foge do modelo convencionado de passividade dos alunos quando lhes é sugerido o diálogo, a oralidade e a interação. A partir de nossas práticas de estágio concluímos, porém, que os resultados alcançados com o interacionismo são efetivos, tanto no contentamento dos alunos ao produzir discursos que serão lidos ou ouvidos por outras pessoas e se configurarão como processo de interação – e não apenas como atividade escolar – quanto no aprendizado de interpretação, produção de texto e análise linguística.

O ensino de língua materna não se encerra em algumas atividades e não pode ser prescrita – varia de acordo com a realidade da escola, o contexto e a idade dos alunos, sua gramática internalizada e diversos outros fatores -, mas pode aprimorar-se ao tratar a linguagem como forma ou processo de interação, adequando a mediação do ensino ao contexto e partindo do domínio que os estudantes já têm sobre a língua. Assim, concluímos que não é necessário fugir às normas gramaticais, mas vê-las como parte da língua, cujo domínio é importante para expressão dos falantes – e propicia independência e autonomia no uso da língua -, mas que não contêm a riqueza de toda a linguagem. Assim, nossa experiência de estágio buscou aplicar esta forma de ver e pensar a linguagem e o ensino para auxiliar nossa formação docente e o desenvolvimento de mais perspectivas interacionistas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira) São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. (Introdução e tradução: Paulo Bezerra) 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3ª Ed. Hucitec. São Paulo, 1986.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, Ângela Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

REY, Marcos. **Coração Roubado e Outras Crônicas**. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO DURANTE A AULA DE TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO

Gustavo Rideoshi Oyama (UEL)

RESUMO: O presente artigo apresentará uma proposta metodológica sobre texto dissertativo argumentativo trabalhado no ensino médio, tendo como foco a construção da cidadania do aluno como sujeito por meio de atividades que o leve à reflexão crítica. O trabalho foi desenvolvido para o 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, com um total de cinco aulas para três turmas, C, D e E, e o artigo será voltado mais especificamente para as duas últimas turmas. A primeira aula será o foco deste artigo. O embasamento teórico e o metodológico estão nos PCNs e na OCEM, a partir deles elaboramos as estratégias que foram executadas, cujos resultados obtidos em sala de aula serão apresentados. A manifestação da linguagem, principalmente na verbalização e o sócio interacionismo em sala de aula com a exposição de diferentes opiniões dos alunos, trará a proposta defendida pelos PCNs para a construção da identidade por meio de argumentação, diálogo e opinião do aluno a fim de que se reitere na sociedade, valendo de tais práticas na esfera escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Texto dissertativo argumentativo; sujeito; sócio interacionismo.

1. Introdução

A transição do ensino fundamental para o ensino médio passa a ser um marco decisivo para o aluno começar a pensar em integrar-se no mundo do trabalho, principalmente no curso de graduação em uma Universidade que espera ingressar após a conclusão escolar. Espera-se do aluno uma competência de letramento e uma bagagem de aprendizado para enfrentar o vestibular, e também, o aluno ter o domínio da prática discursiva e saber expressar-se em diferentes meios de comunicação e estar preparado para a interação social.

É comum ter alunos com jornada dupla, da escola para o trabalho, e estes alunos podem não perceber a relação entre o ensino da Língua Portuguesa com determinadas atividades, como por exemplo, produção textual, com o que ele pratica fora da escola. Outros alunos podem pensar em ingressar apenas no mercado de trabalho, e enxergar a conclusão do ensino médio apenas como um processo obrigatório para a obtenção de certificado e histórico escolar. Aqueles que pretendem entrar em uma universidade podem ter essa mesma linha de raciocínio, e determinadas práticas pedagógicas, metodológicas tornam-se responsáveis pela

causa de tal pensamento. A pressão para tirar boas notas, o preparo para o vestibular/ENEM, pode acarretar uma distância da reflexão sobre cidadania. O aluno precisa se reconhecer como sujeito e portador de uma voz capaz de expressar sua opinião e sua ideologia, defender seu ponto de vista e realizar, também, tais práticas fora do ambiente escolar. Precisa exercer sua cidadania com seus direitos de forma responsável dentro da sociedade e reconhecer o outro como cidadão que possui os mesmos direitos.

As metodologias praticadas de alguns professores podem estar muito enraizadas no ensino tradicional de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que algumas escolas se encontram em situações críticas, como falta de professores, falta de livros didáticos, ausência de um laboratório de informática ou biblioteca com livros que possam suprir o ensino além do livro didático. Assim, o professor se vê em uma posição difícil de ensinar o conteúdo e cumprir expectativas que espera realizar com os alunos, expectativas das quais o aluno não seja mero reproduzidor das atividades realizadas em sala de aula, mas um sujeito crítico e capaz de usar a linguagem para refletir conscientemente sua condição e condição da comunidade.

O desafio de cumprir as expectativas de tornar o aluno um sujeito reflexivo e capaz de construir sua identidade tem servido de base de acordo com o que os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - propõem. Com a inserção da Linguística e o aprofundamento dessa ciência para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, possibilitou o aluno a se expressar melhor no ato da comunicação e a entender os recursos semântico-expressivos da língua, e isso faz o aluno construir com mais facilidade seu texto, sem deixar de lado a norma culta.

O objetivo deste trabalho é embasar nas propostas dos PCNs e da OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio - no intuito de verificar as práticas realizadas durante o estágio, principalmente no que diz respeito ao texto dissertativo argumentativo como ferramenta para expressar a opinião e provocar reflexão. A intenção é mostrar a didática utilizada e quais efeitos surgiram. O objetivo específico é observar a construção de argumentos por parte dos alunos, e assim, perceber a construção do sujeito consciente no seu ato de fala, e verificar indícios de que o aluno domina a linguagem para expressar conscientemente sua condição e o que ocorre em seu país. O relato da produção, discussão e o diagnóstico analítico e formativo dos alunos na sala de aula fará parte deste artigo para

entender o quão próximo está a metodologia proposta pelos documentos citados na realidade da escola e quais aspectos possam melhorar.

De início, apresentam-se as características principais de um texto dissertativo argumentativo e a base a qual consiste em ensinar os alunos a respeito de tal gênero textual. Posteriormente, o presente trabalho se fundamentará nas propostas dos PCNs e da OCEM ao tratar a respeito do trabalho de produção textual nas escolas. A seguir, um pouco do plano de aula feito e as experiências obtidas serão relatadas a fim de analisar e compreender a situação da aula sobre o gênero textual na base da argumentação e fatores que levam a construção do aluno como sujeito.

2. Texto dissertativo argumentativo

A construção do sujeito por meio do diálogo, discussão, debate, argumentos, e a seguir, a produção escrita, deve ser trabalhada no ambiente escolar onde haja o compartilhamento de ideias, informações e conhecimento. Dessa forma, o sócio interacionismo de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) possibilita o aluno constituir conhecimento heterogêneo, e também um conhecimento prévio sobre aquilo que está sendo proposto a escrever em seu texto.

O texto dissertativo argumentativo tem como principais características a apresentação de um raciocínio, defesa de uma opinião com base em argumentos construtivos, prevalecendo sempre a estrutura do texto com o título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao trabalhar esse gênero textual, é ideal o professor lançar um tema e os alunos discutirem a respeito, estar atento ao tipo de informação que eles obtêm, e como a opinião dos alunos é elaborada. Uma atividade como esta, geralmente prevalece a opinião do professor, o que não torna a aula construtiva, pois o importante é incentivar os alunos a expor as ideias deles. Uma aula onde o aluno não expõe seu ponto de vista, não reflete sobre a realidade, e apenas obedece aos requisitos para construir o texto de acordo com as características do gênero, torna a aula mecânica, e o aluno passa apenas a existir dentro da escola.

Geralmente, os professores dão dicas de perguntas antes de construir o texto: “Do que se trata?” “Onde ocorre?” “Por que ocorre?” “Qual é o problema?” “Qual a solução?”. Mas, por se tratar de um texto em que o argumento tem de ser convincente, por que não responder e

trabalhar essas perguntas em sala de aula, onde os alunos possam interagir e expor aos demais a opinião deles? O que Geraldi (1997) diz sobre o aluno ser mero reprodutor é justamente o trabalho de produção textual ser apenas uma atividade obrigatória, em que o aluno deva obedecer aos requisitos básicos, e assim, se esquece dos fundamentos e a importância da construção de um texto e do trabalho com a linguagem para trazer o aluno como um sujeito ativo, que opina e pode afirmar sua identidade. Esse espaço muitas vezes é negado, talvez pela falta de tempo, ou rejeitado por não enxergar a importância da verbalização dentro da sala de aula.

Sobre as ideias a serem trabalhadas em sala de aula, os PCNs e OCEM vão dar propostas pensadas e fundamentadas no espaço escolar para que o aluno seja reconhecido como sujeito, e que no ambiente escolar, possa haver facilidades para construir sua identidade, uma vez que é pela língua que o sujeito se constitui como tal, então por isso, a linguística se mostra essencial nas propostas dos documentos citados.

2.1. TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO COM BASE NOS PCNs E OCEM

Trabalhar com texto dissertativo argumentativo no ensino médio já é comum, uma vez que os alunos estão se preparando para ingressar na universidade, ou para fazer o ENEM, e esse gênero textual é privilegiado nos vestibulares. Deve-se lembrar de que há outros alunos que não pretendem fazer uma faculdade, pois o trabalho pode ser um fator de maior importância para eles. Tanto de um lado quanto do outro, há o desafio dessa prática textual em questão de fazer o aluno refletir sua importância na sociedade como sujeito.

Citando os PCNs, (1998) “Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.” (BRASIL, p. 20) o documento, já na introdução, possui uma visão de que o trabalho nas escolas deve se basear na língua(gem), e que por meio dela há a possibilidade de significar o mundo ao relembrar o passado, pensar o presente e desenvolver reflexão sobre o futuro. Com essa ideia, o professor pode trabalhar o texto dissertativo argumentativo para a construção do sujeito como agente ativo na sociedade. Pensar em uma didática em que os alunos reflitam a realidade e tenham um olhar crítico para os acontecimentos, principalmente sobre temas polêmicos, faz com que o aluno sinta seu dever de exercer sua cidadania.

Percebe-se que os PCNs se aprofundam muito na língua(gem) como meio de significação para as atividades em sala de aula e para o aluno saber interagir socialmente lá fora, sabendo lidar em diferentes esferas e em diferentes situações comunicativas. Algumas das principais possibilidades que se espera do aluno alcançar por meio da linguagem como meio de comunicação, segundo os PCNs (1998), é “analisar criticamente cada discurso produzido, inclusive o próprio, repensar juízos de valor e o preconceito, e reafirmar sua identidade pessoal e social”. (BRASIL, 1998, pp. 32,33)

Observa-se que o propósito da comunicação por meio da linguagem busca ter diferentes discursos, interpretação da realidade e a reflexão sobre o preconceito, seja ele linguístico ou não. Cabe aqui, o professor desenvolver metodologias que visem a construção do sujeito e busque analisar o discurso produzido pelos alunos, seja na manifestação oral ou escrita.

A OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – quanto à prática de ensino da língua e linguagem, propõe trabalhar o texto pensando na pragmática, ou seja, a linguagem em uso. Qualquer texto é construído na interação, faz-se então a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e o mundo, e dessa forma, o homem se constitui como sujeito (OCEM, 2006). A proposta aqui tem como finalidade levar o aluno a sair do ensino médio para integrar-se no mundo do trabalho e da profissão e lidar com diferentes situações de forma autônoma, e capaz de interagir socialmente de forma ética e responsável.

Quando pensamos em interação, pensamos na interação entre professor e aluno, e entre aluno e aluno. Como foi dito na introdução, é preciso trabalhar o diálogo e a interação, verbalização em sala de aula a respeito de vários temas a fim de que o aluno construa uma reflexão e exerça um olhar crítico. Sendo assim, a pragmática pode se desenvolver dentro da esfera escolar onde o aluno usa a linguagem para argumentar e escrever seu ponto de vista.

Os PCNs trazem, então, a questão dos temas transversais, temas polêmicos onde o aluno poderá expor sua opinião. Se por meio da palavra a sociedade representa o mundo, com temas polêmicos que exigem uma reflexão de maior grau, o aluno poderá participar mais efetivamente de forma responsável. É interessante trabalhar o texto dissertativo argumentativo e ter como base temas transversais os quais farão o aluno se enxergarem como cidadão e ponderar valores para construir sua opinião, sempre se lembrando de não ferir os direitos

humanos. Portanto, o aluno pode expor seu ponto de vista, mas também, deve entender que precisa conviver com ideologias diferentes, opiniões totalmente contrárias em relação com as quais está acostumado a ter.

O propósito de trabalhar essas reflexões de temas transversais com os alunos em sala de aula motivou a discussão de alguns temas como Escola Sem Partido, QUEERMUSEU, entre outros temas, os quais foram discutidos no estágio. A próxima seção mostrará um pouco do plano de aula, e como as aulas foram idealizadas, e como os alunos se manifestaram durante as aulas de texto dissertativo argumentativo, principalmente nas discussões e reflexões sobre cada tema. Os PCNs e OCEM também serão citados para analisar o que foi realizado no estágio.

3. Estágio – Metodologia desenvolvida para a primeira aula de texto dissertativo argumentativo

O trabalho metodológico desenvolvido para ministrar as aulas sobre texto dissertativo argumentativo baseou-se, primeiro e inicialmente, em discutir com os alunos a respeito de três temas: “Escola Sem Partido”, “QUEERMUSEU”, e o movimento “Sul é o Meu País”. As aulas foram planejadas para três turmas: C, D, e E, do 2º ano do ensino médio, mas apenas consideramos neste artigo as experiências obtidas nas duas últimas turmas. O objetivo era discutir sobre os temas em questão e os alunos argumentarem a respeito, e especificamente, os alunos deveriam refletir sobre os temas, discutir com o professor e colegas, expor sua opinião e compreender os diferentes pontos de vista. Por parte dos professores estagiários, deveriam verificar o conhecimento prévio dos alunos e se eles estavam atentos aos acontecimentos que geraram polêmicas em nosso país.

Embora trata-se apenas de uma aula sobre o texto dissertativo argumentativo que ocorreu em duas turmas, e que a produção escrita ficou para as próximas aulas, o foco do artigo baseou-se então numa discussão com os alunos sobre os temas para introduzir a aula. Pensamos no que os PCNs (2000, p. 21) voltado para o ensino médio propõem sobre a discussão em sala de aula ao deixar os alunos exporem seu ponto de vista, mesmo que seja provisória. O ambiente escolar pode estar carregado de um modo autoritário, mas permitir os alunos a falarem sobre suas ideias e opiniões ajuda-os no exercício de fala e escrita. “A

importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever as formas, tendo a meta a organização dos textos”. (BRASIL, 2000, pp. 21-22).

Sobre o trabalho metodológico, desenvolvemos uma aula para que depois das discussões, os alunos lessem dois textos dissertativo-argumentativos, sendo um texto satisfatório e o outro não satisfatório. O objetivo era que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e comparassem, a seguir, os dois textos, argumentando sobre aspectos positivos e negativos. O propósito era que os alunos desenvolvessem uma reflexão sobre os dois textos, visualizassem e reconhecessem características do gênero textual em questão e acionassem um conhecimento prévio, sendo assim, poderiam expor sua opinião e reconhecer quais aspectos foram importantes para a construção de um texto satisfatório. Tanto na primeira atividade desenvolvida, quanto na segunda, o propósito era levar os alunos a refletirem e argumentarem. Os professores estagiários deveriam questionar e fazer os alunos elaborarem de uma forma mais construtiva suas opiniões, e também verificar o posicionamento dos alunos a respeito dos temas, e se os alunos tinham consciência reflexiva para tratar dos três assuntos.

Na próxima seção, apresentaremos o desenvolvimento da aula e a experiência obtida no estágio. Será analisado com base nas propostas dos PCNs e OCEM, no intuito de verificar se na regência conseguimos atingir os objetivos de acordo com os documentos.

3.1. ESTÁGIO – RELATO DA EXPERIÊNCIA OBTIDA

A aula foi dada com base no trabalho metodológico desenvolvido por nós, estagiários. Mostramos três imagens de acordo com os respectivos temas: “Escola Sem Partido”, “QUEERMUSEU” e o movimento “Sul é o Meu País”. Nossa proposta era relacionar as argumentações com o texto dissertativo argumentativo, lembrando sempre aos alunos de fazer relação desta atividade com o gênero textual. Baseamos-nos segundo os PCNs (2000) voltado para o ensino médio sobre a verbalização em sala de aula, a qual é um processo para construção de identidades e aprendizado para conviver com as diferenças, em que os alunos possam defendê-las. (BRASIL, 2000, p. 20).



A primeira imagem trabalhada consistia em uma tirinha sobre o tema “Escola Sem Partido”. A tirinha era de uma linguagem sincrética, verbal e não verbal, em que prevalecia a linguagem visual e apenas estava escrito “Escola Sem Partido”. Embora o título já denunciasse o assunto, a turma D levou alguns minutos para responder sobre qual era o assunto principal. A seguir, questionamos sobre o que a tirinha tratava, qual era a mensagem, o que os alunos verificaram quanto aos acontecimentos da tirinha. Após verificarem o tema, com as perguntas feitas, com um diagnóstico analítico, percebemos que os alunos não tinham muito do conhecimento prévio. Apenas uma aluna se manifestou ter conhecimento mais aprofundado do assunto. Os alunos visualizaram os acontecimentos da tirinha, mas puderam argumentar melhor quando explicamos sobre o que era o movimento “Escola Sem Partido” e qual era a proposta desta lei.

Continuamos, então, a questionar sobre o assunto: como liam a tirinha depois de saberem sobre o tema, se já presenciaram o que o movimento argumenta acontecer nas escolas, e se era adequado esse tipo de lei. A sala se tornou bem dividida. Alguns alunos viram o movimento como favorável, pois alegaram que, dessa forma, os professores não iriam impor suas ideologias; outros argumentaram que não era favorável, pois deixaria de haver uma laicidade nas salas, e que falar de política, lidar com outras crenças e incentivar os alunos a protestarem pelos seus direitos são uma forma de não haver opressão, termo que eles relacionaram muito com a tirinha.

Quanto à turma E, percebeu-se uma familiaridade maior com o tema. Questionamos, fizemos os alunos argumentarem, e sempre deixando claro para todas as turmas a importância de respeitar a opinião do outro, e que não reprenderíamos nenhuma opinião, mas sim, iríamos ouvi-los sem julgá-los. Queríamos que os alunos se sentissem confortáveis para opinar.



Sobre o próximo tema, “QUEERMUSEU”, um acontecimento até recente, do mês de setembro, movimentou as redes sociais sobre a arte e censura. Verificamos na turma E que muitos confundiram acontecimentos que podem se relacionar, mas que não tratava a respeito da exposição sobre identidade de gênero. Questionamos sobre o assunto e alguns alunos estavam cientes do que se tratava, porém, percebemos uma distância entre o assunto em si. Verificamos que os alunos tinham mais conhecimento da polêmica da exposição quanto às obras de arte do que sobre aquilo que a exposição representava e a importância de discutir a identidade de gênero.



Quanto ao próximo tema, “Sul é o Meu País”, tanto a turma D e E tinham um conhecimento prévio e familiaridade maior com o assunto, pois o tema estava mais próximo da realidade dos alunos. Sobre o tema, discutimos bastante e vários alunos deram sua opinião, a maioria posicionou-se contra, mas sobre serem a favor da separação, eles analisaram com mais efeito sobre os fatores políticos, econômicos e culturais. Assim, trabalhamos melhor a argumentação. Quando um aluno dava sua opinião, fazíamos outra pergunta para ele construir o raciocínio. Uma aluna da turma E fez questão de relacionar o tema com o Nordeste, e

argumentou sobre o preconceito que o Sul muitas vezes tem, principalmente quando se trata de política. Outros alunos lembraram-se da votação que teve recentemente no dia 07 de outubro, uma pesquisa apenas de cunho informativo se os cidadãos do Sul eram a favor da separação.

O próximo passo da aula consistiu em fazer comparações sobre dois textos dissertativo-argumentativos sobre o tema “Escola Sem Partido”, em que um era satisfatório e o outro não satisfatório. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, a seguir, questionamos a respeito dos aspectos positivos e negativos, o que poderia melhorar e quais motivos que levaram o texto satisfatório a ter uma nota alta. Separamos no quadro-negro as comparações de cada texto e, assim, os alunos precisavam argumentar e refletir sobre as perguntas dirigidas a eles. Esta foi uma atividade para que os alunos entrassem em contato com o texto do gênero textual em questão e visualizassem e discutissem o texto como um todo, a fim de que os alunos tomassem conhecimento melhor sobre o gênero.

Durante a aula, de modo geral, a argumentação, reflexão, a construção de opiniões foi importante para que os alunos se manifestassem como sujeitos e pensassem na realidade, respeitando os pontos de vistas diferentes de cada aluno e exercessem a cidadania. Tais práticas eram conduzidas pelos professores estagiários para que os alunos mantivessem o foco e pensassem melhor sobre os temas, dando valor para cada opinião.

4. Conclusão

Nosso objetivo em sala de aula foi dar oportunidade para os alunos discutirem e refletirem sobre diferentes temas, no intuito de opinarem e serem ouvidos. Percebemos que as turmas D e E tinham conhecimento superficial de alguns temas e, questionados a respeito dos meios de comunicação, o celular, por meio do Facebook, era onde tiravam informações dos assuntos. Incentivamos, então, a busca por informações em diferentes sites, para que eles pudessem analisar a veracidade de cada notícia e tirarem suas próprias conclusões.

Contudo, trabalhamos a argumentação e a reflexão sem deixar de relacionar com o gênero textual de nossa aula. Porém, verificamos que os alunos não tinham muito espaço para expressarem suas opiniões, assim como os PCNs propõe, e que temas polêmicos eram muito pouco discutidos. A carência de trabalhar a reflexão em sala de aula motivou os alunos a se

interessarem por realizar um debate, com temas complexos, polêmicos, que pudessem exigir deles uma reflexão de maior grau para construírem suas próprias opiniões. Portanto, as propostas dos PCNs e OCEM quanto ao sócio interacionismo e a linguagem de cunho pragmático são de tamanha importância, porém, há uma necessidade de abrir espaço para os alunos trabalharem a argumentação e serem ouvidos. O aluno como sujeito terá seu texto construído com mais facilidade, pois estará envolvido com outras opiniões, e assim, terá a noção de que outros sujeitos se constituem como tal, e que podem conviver em harmonia na sociedade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

PERES, Cristiane. **O texto dissertativo argumentativo no ensino médio**. 2015. 12 f. Trabalho de conclusão (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117502>. Acesso em: 01 out. 2017.

IMAGENS:

Escola Sem Partido. Disponível em: <http://todosnegrosdomundo.com.br/simeia-mello-ei-escola-sem-partido-vamos-falar-sobre-o-seu-racismo/>. Acesso em: 04 out. 2017.

MUSEUQUEER. Disponível em: <https://blog.alfaclubapp.com/agenda-do-finde-18-20-de-agosto-57165663ee1d>. Acesso em: 04 out. 2017.

Movimento “Sul é o Meu País”. Disponível em: <http://folhavideira.com/2017/09/23/o-sul-e-meu-pais-fara-nova-consulta-popular-em-outubro/>. Acesso em: 04 out. 2017.

**POESIA JAPONESA:
A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO HAICAI À
DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues (UEL)

Kauana Scabori dos Santos (UEL)

RESUMO: A partir da atividade elaborada na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório da Universidade Estadual de Londrina, buscamos apresentar as potencialidades do nosso labor poético, voltado para o trabalho com a esfera literária, especificamente com o gênero de origem nipônica haikai, nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública de Cambé, no Paraná. A ideia foi evidenciar as possibilidades do texto literário como processo enriquecedor à disciplina, ao oportunizar ir além daqueles esquemas e métricas tradicionalmente ensinados, conseqüentemente, rumo a uma leitura polissêmica. Para isso, utilizamos alguns haicais/haikais produzidos pelos escritores paranaenses Helena Kolody e Paulo Leminski. Assim, neste trabalho, objetivamos expor os resultados de nossa investigação, em termos práticos, de como a palavra (neste caso, maior que o conceito de signo linguístico) serve a nós de matéria-prima para uma arte que busca fugir das regras do dizer por dizer. E a literatura (gênero haikai), por sua vez, como forma de expressar a simplicidade, a concisão, impressionar o leitor e nele despertar sensações diferentes no processo de reflexão e função humanizadora. Ao final, buscamos explorar a função poética da linguagem, e como foram incentivados os alunos/leitores/produtores a explorarem a poesia sob diversos aspectos e contextos de leitura e interpretação. Nossa base teórica respalda-se principalmente em Cândido (1995), Geraldí (1988) e o posicionamento proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

PALAVRAS-CHAVE: gênero haikai; língua portuguesa; leitura literária; Helena Kolody; Paulo Leminski.

1. Introdução

O estágio supervisionado foi realizado na Escola Estadual Érico Veríssimo e coordenado pela professora Cristina Simon, e, no decorrer das reuniões, trabalhamos propostas de leitura e elaboração dos planos de aula com turmas de alunos do 3º do Ensino Médio. Nós optamos por priorizar o ensino de literatura, além dos aspectos gramaticais contextualizados em matérias de jornais, de modo a vivenciar o texto a partir do cotidiano do aluno. Nas disciplinas de Metodologia e Linguística Aplicada, muito se discutem as abordagens de professores de Língua Portuguesa (LP) com os materiais a serem explorados

durantes as aulas. As teorias também buscam discutir as reflexões quanto à melhor maneira de fomentar a prática de leitura, interpretação e produção de textos, visando às competências e às estratégias linguísticas e textuais.

Desta forma, os estudos trazem para o centro de discussão a importância de se colocar à margem o tradicionalismo no ensino, estabelecendo a proposta de uma aula mais dialógica no âmbito da leitura para alunos do terceiro ano de Ensino Médio. Nas aulas de literatura e práticas de leitura, é importante que os alunos percebam que as investigações não partem exclusivamente do estilo de época, quer dizer, o texto não pode ser limitado e ter sua leitura enviesada por questões de época, mas carrega como função humanizadora impactar o leitor e dar a ele recursos reflexivos (conhecimento prévio, crítica, olhar investigativo de como tais características presentes no poema/obra podem corroborar a interpretação). Consequentemente, compreendemos, a partir das palavras do pesquisador, que “A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem” (FILIPOUSKI, 2006, p.338).

2. Pressupostos teóricos

Derivado das expressões japonesas *hai* = brincadeira e *kai*= harmonia, o Haicai é uma forma poética marcada pela concisão e objetividade das palavras, que buscam levar o indivíduo a um maior contato consigo mesmo, com outros e com a natureza. Como bem salienta Norma Goldstein (2010, p.82), tradicionalmente este estilo de poema é composto por 17 sílabas, distribuídas em três versos apenas: 5, 7, 5; originariamente sem rima, mas tendo sido ligeiramente alterado no Brasil quanto a suas dimensões e rima.

Deste modo, podemos compreender o Haicai como um poema, o qual estabelece sua própria estrutura e organização de ideias. Contudo, no Brasil, o gênero sofreu algumas alterações na disposição dos versos devido às diferenças linguísticas de um país para outro. À vista disso, ao atentarmos para a função experimentada na leitura e percepção do Haicai, presenciemos a poética, definida pelo linguista do Círculo Linguístico de Praga Roman Jakobson como o discurso centrado na mensagem, em vista de transmitir uma informação, e

no qual o enunciador utiliza todos os recursos e o potencial comunicativo da linguagem.

Segundo Jakobson,

A poética trata fundamentalmente do problema: Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte? Sendo o objeto principal da Poética as *diferentia specifica* entre a arte verbal e as outras artes e espécies de condutas verbais, cabe-lhe um lugar de preeminência nos estudos literários (2007, p.118-119).

Voltaremos nosso olhar crítico para a importância de os alunos perceberem o fazer poético empregado pelo autor/produtor do gênero Haicai. Primeiramente, é necessário que o professor regente seja um mediador do conhecimento e que, para isso, utilize os repertórios textuais e linguísticos com intuito de potencializar a análise de textos. Na visão dos PCNs, a leitura alicerçada na concepção dialógica (BAKHTIN, 2003) amplia as competências de leitura, para além de uma mera leitura parafrástica, uma vez que a prática das aulas de leituras devem promover a reflexão de sentido do texto para o leitor. Deste modo,

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 54).

A leitura como observamos e discorremos em nosso trabalho tem um papel fundamental e norteador do processo de mediação de conhecimento, isso a partir da tríade autor, texto, leitor, sob o ponto de vista da linguística textual ou do olhar voltado para o discurso e seus dizeres. O trabalho com a poesia (Haicai) deve explorar a sonoridade e seus recursos linguísticos, a poesia desde a Grécia Antiga aproximava a linguagem oral e a escrita com instrumentos musicais, como a lira e a cítara, os quais ajudavam a dar voz à poesia. De acordo com Pinheiro (2002, p 53), o trabalho com o poema no ambiente escolar e fora dele tem como princípio que “a leitura deste gênero deve envolver e cativar o leitor, através da utilização de recursos sonoros”.

Os teóricos Terra e Cavallette apresentam como proceder diante da leitura de um poema:

Os dois poemas que você vai ler a seguir têm um ritmo bem marcado. Para percebê-lo, vamos organizar uma leitura expressiva. O poema Semente de alegria pode ser lido altamente por meninos e meninas: as meninas lêem o primeiro verso e os meninos, o segundo, e assim por diante. O importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura. Para sentir melhor esse ritmo, acompanhe cada som com um leve bater de palmas. Quando o som for mais forte, acentue um pouco a força da batida. Antes da leitura definitiva, é bom treinar com seus colegas. Para o poema Ritmo, que está na página seguinte, organize-se com os colegas para fazer um jogral (TERRA; CAVALLETE, 2002, p. 125).

Vários são os poetas no Brasil que se utilizaram também do gênero Haicai para se expressarem: Guilherme de Almeida, Paulo Leminski, Millôr Fernandes, Olga Savary, com destaque para Helena Kolody, a primeira brasileira a escrever haicais. A “poesia mínima”, como também ficou conhecido o estilo, foi utilizada pela poetiza para expressar sua relação com a vida nos seus mais singelos momentos.

A filha de imigrantes ucranianos, nascida na cidade de Cruz Machado - PR, em 12 de outubro de 1912, desde jovem demonstrava aptidão literária, com 12 anos escreveu seus primeiros versos; aos 16 anos tem o poema “A Lágrima” publicado na “Revista Marinha” – da cidade de Paranaguá e que muito contribuiu para a divulgação de suas produções. Seu primeiro livro, “Paisagem Interior”, foi publicado em 1941, obra que conquistou o segundo lugar na Sociedade de Homens de Letras do Rio de Janeiro; são também desse período suas primeiras composições de Haicais, e em 1986 publica a obra “Poesia Mínima”. Admirada por importantes nomes da literatura nacional, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Paulo Leminski, em 1991 foi eleita para a cadeira nº 28 da Academia Paranaense de Letras, e em 2003 recebeu o título “Doutor Honoris Causa” pela Universidade Federal do Paraná. Faleceu em Curitiba, em 14 de fevereiro de 2004.

Paulo Leminski, também paranaense, nasceu na capital do Estado em 24 de agosto de 1944. Teve formação em Filosofia, Teologia e Literatura Clássica, isso nos sete anos que passou no Mosteiro de São Bento, na cidade de São Paulo. Em 1967, sai do Mosteiro e vai para Belo Horizonte participar da Semana Nacional da Poesia de Vanguarda, na qual conhece personalidade como: Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos, criadores da Poesia Concreta. Já no ano seguinte publica seu primeiro poema na Revista Concretista

“Invenção”; e seu primeiro romance, “Catatau”, em 1976. Seu fascínio pela cultura japonesa e pelo zen-budismo marcaram profundamente sua poesia, fazendo-o um dos mais destacados poetas brasileiros da segunda metade do século XX. O autor faleceu em 1989.

Como o próprio Leminski recorda, o Haicai é um gênero que guarda parentesco com o Epigrama, um estilo de poesia breve que fora bastante usado pelos poetas greco-latinos; porém, se o Epigrama era marcado por um tom satírico e picante, o Haicai se caracteriza pela subtração, redução e silenciamento (apud. ALBUQUERQUE FILHO, 2009, p.21). Mesmo não sendo ortodoxo quanto à métrica do Haicai, Leminski mantém a lírica do gênero, atuando entre o limite do “capricho” e do “relaxo”, o que o levou a receber a alcunha de “Samurai-malandro”, segundo Dinarte Albuquerque Filho, (2009, p.23).

3. Corpus de análise

Helena Kolody, aos 29 anos, publica seu primeiro livro com 45 poemas, dos quais 3 eram Haicais, poemas, que segundo relato da própria autora não foram bem recebidos, pois se afastavam do estilo tradicional de fazer poemas, “não apresentando rimas” e “sendo muito curtos”, o que não desanimou a autora. Aqui temos quais foram esses poemas:

Arco-íris

Arco-íris no céu.
Está sorrindo o menino.
Que a pouco chorou.

Prisão

Puseste a gaiola
Suspensa dum ramo em flor,
Num dia de sol.

Felicidade

Os olhos do amado
Esqueceram-se nos teus,
Perdidos em sonho.

Arco-íris é tido como um dos poemas mais conhecidos da autora e o mais citado em antologias poéticas (IURA, 2017). Seu fazer poético, como descrito pela própria autora em uma entrevista, é algo que surge de quando menos se espera, vem de improviso e nas ocasiões mais imprevistas, havendo sempre um elemento lúdico nesse fazer, uma emoção como em

qualquer jogo, jogo esse feito de palavras; e por mais simples que pareça esses versos são mais laboriosos que o verso tradicional (IURA, 2017).

Como é perceptível nesses Haicais que destacamos acima, já desde suas primeiras produções a autora demonstrava que o “eu” e “os outros/ o mundo” eram temas que chamavam sua atenção, e que mais tarde elegeria como seus temas principais (IURA, 2017); preferência nem um pouco estranha para quem elege o haicai como forma de manifestação artística, já que o cotidiano, a simplicidade da vida, a natureza e o modo como o poeta os vivencia são a matéria-prima do estilo haicai. Por sua vez, é difícil encontrar uma única obra de Paulo Leminski que possa ser descrita como sua maior obra, Alfredo Bosi elenca duas dentre as muitas: “Caprichos e Relaxos” e “Distraídos Venceremos”, ambas de 1987 (1995, p.488). Em nossa seleção particular, destacamos alguns Haicais que expressam, como já mencionamos anteriormente, o “capricho” e o “relaxo”, uma técnica poética que alguns chamam de “ultramoderna” e “utópica” (BOSI, 1995, p.487-488):

Na minha a tua ferida

Essa é a vida que eu quero,
querida
encostar na minha
a tua ferida.

Esta vida é uma viagem

Esta vida é uma viagem
pena eu estar
só de passagem.

Não discuto

não discuto
com o destino
o que pintar
eu assino.

Diferentemente de Helena Kolody, que primava pela fidelidade ao gênero, Paulo Leminsky dá contornos próprios ao Haicai, dando à poética oriental um ar tupiniquim e descontraído. Mesmo tratando de temas do dia a dia e promovendo reflexões de cunho existencial, é evidente o uso de trocadilhos e o sacrifício da forma em favor da mensagem/da meditação que ensejava promover em seu leitor.

4. Relato da atividade didática: uma sugestão de trabalho com haicai em sala de aula

No início da aula, apresentou-se aquele que seria o tema do dia. Foram apresentados alguns poemas no estilo Haicai, de Helena Kolody e Paulo Leminski; após a leitura de alguns desses poemas, motivou-se os estudantes a verbalizar suas impressões, verificou-se se já conheciam esse estilo, o que achavam dele. O que ocorreu é que várias foram as manifestações sobre o desconhecimento do estilo e, por parte de alguns, o questionamento se tal construção era ou não um poema.

Tomando como ensejo essas impressões dos estudantes, seguiu-se a apresentação do conceito de “função poética”, de Jakobson, e os elementos linguísticos que contribuem para que ela ocorra: rimas; anagramas; metáforas; aliterações; equivalências sonoras; seleção sonora; construção sintática; seleção lexical, dentre outras (CHALBUH, 2009, p. 38-40). Para exemplificar como essa função, por meio de seus recursos linguísticos, ocorre, utilizou-se de exemplos de Sonetos (poemas com estrutura bastante tradicional) e de alguns Haicais:

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese da infância,
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme - este operário das ruínas -
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e á vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!
(Augusto dos Anjos)

Deus dá a todos uma estrela.
Uns fazem da estrela um sol.
Outros nem conseguem vê-la.
(Helena Kolody)

O brilho da lâmpada,
no interior da morada,
empalidece as estrelas.
(Helena Kolody)

A morte desgoverna a vida.
Hoje sou mais velha
que meu pai.
(Helena Kolody)

Abrindo um antigo caderno
foi que eu descobri:
Antigamente eu era eterno.
(Paulo Leminsky)

Haja hoje
para tanto ontem
(Paulo Leminsky)

O primeiro poema, o soneto de Augusto dos Anjos, assim como os três haicais de Helena Kolody e os dois, de Paulo Leminsky, são composições que trazem “a morte”/ “a finitude da vida e do tempo” por tema principal. É possível perceber que, em ambos os estilos, há a presença de uma “seleção lexical” que conduz o leitor às coisas relativas à morte, ao fim. As metáforas são mais facilmente percebidas no soneto de Augusto dos Anjos e nos haicais de Paulo Leminsky do que nos de Helena Kolody, porém elas também estão lá presentes, como no primeiro haicai em que há referência à estrela que aparenta ser mais que um mero astro celeste, podendo recordar o amor perdido. Leminsky, por sua vez, alargando os limites formais do gênero haicai, para atingir seu objetivo estético quase se utiliza das metáforas e trocadilhos como sua estratégia principal, como é observado no último haicai do poeta.

No que se refere à dimensão formal, como é possível perceber no soneto de Augusto dos Anjos, o poeta segue a rima: ABBA, ABBA, AAB, AAB; por sua vez, apenas o primeiro, o segundo e o quarto haicais aqui apresentados são dispostos de modo rimado, na seguinte estrutura: o segundo: AAB; o primeiro e o quarto: ABA, sendo que apenas as rimas do segundo e quarto haicai é que são perfeitas; já as do primeiro haicai são marcadas por

equivalências sonoras, pois as palavras em questão são: ESTRELA e VÊ-LA, tal como ocorre com REPUGNÂNCIA e ÂNSIA, no soneto de Augusto dos Anjos. Ainda no que diz respeito à forma, o último haicai apresentado chamou bastante a atenção dos estudantes pelo fato de ser composto por apenas dois e não três versos, o que nos possibilitou uma explanação mais aprofundada sobre as características poéticas de Paulo Leminsky e de que, apesar de os gêneros textuais serem enunciados relativamente estáveis, eles também são passíveis de alteração com o passar do tempo e no confronto com outras culturas, como entre a cultura japonesa e brasileira.

Por essa análise, promoveu-se uma alteração na compreensão de vários estudantes quanto ao que é um poema, assim como se pôde aprofundar os conhecimentos formais envolvidos na própria composição de um poema. Diante da instauração da situação de “espanto”, que, como dizia Aristóteles, é o ponto de partida para todo conhecimento, buscou-se motivar os próprios estudantes a construírem seus haicais, os quais fizeram parte da mostra cultural do colégio.

5. Considerações finais

O trabalho com a poesia (Haicai) se apresenta como algo encantador e necessário para que o professor, na função de mediador do conhecimento, fomente leitores e produtores críticos competentes em sua língua materna.

É inevitável observarmos como no dia a dia o profissional de língua portuguesa se depara com inúmeras dificuldades, desde greves por melhorias ou lutas pelos próprios direitos, o desinteresse dos alunos, a falta de projetos que liguem o ambiente escolar com a comunidade externa, entre outros, são um desafio aos membros da educação, e tais questões devem servir de motivação.

Com o intuito de utilizar didáticas encantadoras e atrativas para que o gênero aula possa acontecer enquanto tal, cabe à peça chave da educação (o professor) trabalhar numa luta engajada com a vontade de fazer a diferença, desde a educação básica. Os alunos devem vivenciar o cotidiano, e a escola é o caminho para um ensino contextualizado para formar cidadãos conscientes de seu deveres e direitos com as práticas sociais.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE FILHO, Dinarte. **Leminski: O “samurai-malandro”**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Alfredo (org.). **História concisa da Literatura Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CÂNDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAULBUH, S. **Funções da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

DUARTE, V. **O Haicai**. Disponível em: < <http://portugues.uol.com.br/literatura/o-haicai.html>>. Acesso em: 24 de set. de 2017.

FILIPOUSKI, A. M. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. Série Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

IURA, E. K. **Os três primeiros haicais**. In: CAQUI: Revista Brasileira de Haicai. Disponível em: <http://www.kakinet.com/caqui/kolody.php?t=1>. Acesso em: 1 out. 2017.

_____. **A palavra é uma vivência pessoal**. In: CAQUI: Revista Brasileira de Haicai. Disponível em: <http://www.kakinet.com/caqui/kolody.php?t=5>. Acesso em: 1 out. 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KOLODY, H. **Haicais de Helena Kolody, ou poesia mínima**. Disponível em: <http://coisasdeada.blogspot.com.br/2013/04/haicais-de-helena-kolody-ou-poesia.html?m=1>. Acesso em: 24 set. 2017.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed., João Pessoa: Ideia, 2002.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. **Português para todos**. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

PRÁTICAS DIDÁTICAS E UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Aline Fracarolli do Carmo (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns conceitos relacionados ao ensino, entre eles as concepções de linguagem, a questão do uso do livro didático e do papel do professor em sala de aula e também alguns exemplos de atividades práticas de leitura, produção de textos e análise linguística da 5ª série/ 6º ano do ensino fundamental expostos por Geraldi (2006), Geraldi (2015) e Travaglia (2009). Além disso, pretende-se relacionar tais conceitos a uma experiência de estágio obrigatório na disciplina de Língua Portuguesa realizada em um colégio público da região metropolitana de Londrina – PR, em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: práticas didáticas; ensino fundamental; experiência de estágio.

1. Introdução

As práticas didáticas, principalmente no que se refere ao ensino de língua materna, são assunto muito estudado e discutido para que se apresente ao aluno o que ele realmente não sabe e que seja um conhecimento não apenas de valor teórico, mas também prático.

A respeito desse tema, Travaglia (2009, p.21) afirma que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” e apresenta três concepções de linguagem, sendo elas linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.

Tomando por base a concepção de linguagem como forma de interação, Geraldi (2006) propõe algumas atividades práticas de leitura, produção de textos e também de trabalho com análise linguística da 5ª série/ 6º ano até a 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental.

Em outro de seus ensaios, Geraldi (2015) nos traz a aula como um acontecimento e discute os papéis assumidos pelo professor ao longo dos anos até os dias atuais, a transmissão do conhecimento e também aborda a questão do uso do livro didático, que muitas vezes não é visto como um auxílio, uma ferramenta de trabalho, e acaba adquirindo papel de protagonista no ensino.

Baseando-se nos conceitos e discussões traçados pela Linguística Aplicada, principalmente, Geraldi (2006, 2015) e Travaglia (2009), visamos com este trabalho, relatar uma experiência de estágio de língua portuguesa no ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Rolândia - PR.

2. Fundamentação teórica

As concepções de linguagem expostas por Travaglia (2009) são três: a primeira vê a linguagem como expressão do pensamento, a segunda vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, e a terceira, por fim, vê a linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção caracteriza a enunciação como um ato monológico, individual e não afetado pelo contexto em que ocorre. Baseia-se nos princípios da gramática tradicional ou normativa, e preza que se escreva e fale consoante as regras presentes na gramática normativa. Esta, segundo Travaglia e conforme pudemos constatar em nosso estágio, é a concepção mais comum no ensino atualmente.

A segunda concepção vê a linguagem como um instrumento de comunicação, sendo a língua um código que por meio de regras é capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor.

A linguagem como forma ou processo de interação, como um lugar de interação humana, influenciada por um contexto sócio-histórico e ideológico produzindo determinados efeitos de sentido é a visão da terceira concepção tratada por Travaglia (2009), sendo esta, segundo o autor, a concepção ideal para o ensino de língua materna.

Tomando por base a concepção que vê a linguagem como forma ou processo de interação, Geraldi (2006) apresenta exemplos de atividades que podem ser colocadas em prática no ensino de língua materna. É proposto um trabalho com a leitura de textos longos (livros) previamente selecionados pelo professor para incentivar o hábito da leitura e para que os alunos descubram o prazer de ler, sem cobranças e avaliações e também para que leiam no contraturno das aulas e não apenas no ambiente escolar.

O trabalho com textos curtos, o autor sugere que seja desenvolvido em sala, para que haja participação do grupo de alunos e também do professor em debates e discussões a

respeito dos textos e temas trabalhados. Geraldi (2006, p. 64) ressalta que “[...] o texto [trabalhado durante a aula] deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos.” O autor também destaca a questão da temática dos textos, tanto lidos como produzidos, e orienta que elas devem “[...] romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade” (Geraldi, 2006, p.64).

No que tange a produção de textos, além de alertar sobre a questão temática, o autor ressalta que, na escola, em geral, as práticas de produção textual são realizadas em situações artificiais de uso da língua, pois o texto, na maioria das vezes, será lido apenas pelo professor/corretor do texto. Sendo assim, propõe que cada gênero produzido, dentro de suas características, seja compartilhado e possa atingir a comunidade escolar ou até mesmo a comunidade externa, para que o uso da língua por parte do aluno seja em uma situação real.

Um outro assunto abordado por Geraldi (2006) e que gostaríamos de aqui destacar é a prática de análise linguística, que deve partir do texto do aluno, tendo em vista que o ensino da gramática deve ter como objetivo auxiliar a aprendizagem ativa da escrita. Consequentemente, a preparação das aulas de análise linguística deve partir da leitura do texto escrito pelo aluno, seguida da identificação dos problemas e então o trabalho com a gramática e a reescrita do texto.

Por outro lado, além das práticas didáticas mais concretas, é preciso também refletir a respeito do papel que o professor vem assumindo na educação ao longo da história, como forma de observar os mecanismos que têm pautado certo tipo de ensino nas escolas. Geraldi (2015, p.82) afirma que “Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos [professor, aluno, conhecimentos], dando ênfase ora a um, ora a outro desses três pólos”. Sendo assim, ao longo da história, o professor assumiu diferentes papéis: os filósofos da antiguidade produziam o conhecimento e era buscado por seguidores, que se interessavam por tais conhecimentos ou por almejavam prestígio social.

Iniciada no Mercantilismo, a identidade de professor que o caracteriza como aquele que transmite conhecimento produzido por outros, com um material previamente planejado, e que, para tanto, não necessita ser muito dotado para exercer sua função, perdura por muitos anos. No século XX, no entanto, com o surgimento de novas tecnologias de informação, o

papel do professor sofre nova alteração, e passa a ser aplicar um conjunto de técnicas de controle de sala de aula, sendo que o livro didático passa a ser o protagonista no processo de ensino.

Uma nova crise afeta este modelo de professor no final do século XX. Com isso Geraldi (2015, p. 97-98) discute o fato da nova identidade do professor e afirma que deve-se “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” sendo, nesse caso, o professor não um detentor do saber, mas aquele que compartilha com os alunos o que sabe, levando em conta o que eles já sabem e também aprende com eles.

Tendo tais pressupostos teóricos como base de reflexão a respeito do atual lugar do professor e da educação em nossa sociedade, bem como as práticas pedagógicas mais pertinentes para o ensino de língua portuguesa, passamos a seguir a abordar nossa experiência de estágio, à luz dos temas e dos teóricos aqui tratados.

3. Relato da experiência de estágio

O estágio obrigatório foi realizado no Colégio Estadual Presidente Kennedy, na cidade de Rolândia – PR, em duas turmas, 6ºA e 6ºB, do ensino fundamental e dividido em duas etapas, sendo dez aulas destinadas a observação da turma e do trabalho docente em sala, e vinte aulas nas quais o(a) estagiário(a) efetua planos de aula e regência das aulas preparadas.

Durante as observações, foi possível notar o uso frequente e quase exclusivo do livro didático, excetuando-se momentos de busca de vocabulário desconhecido pelos alunos no dicionário, além de exercícios de caligrafia. As atividades desenvolvidas durante o período de observações ocorreram com a leitura do livro didático e correção oral por parte do docente, sendo que as respostas deveriam constar no caderno dos alunos. Com isso, constatou-se um fato já apresentado por Geraldi (2015, p. 86 – 87):

[...] a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático.

Além disso, baseando-se nos conceitos apresentados por Travaglia (2009), pudemos observar que a concepção de linguagem concebida nas aulas de Língua Portuguesa é a que vê a linguagem como expressão do pensamento, baseando-se nos princípios da gramática tradicional e enxergando a enunciação como um ato individual não afetado pelo seu contexto. Estes fatos ficaram evidentes com o desenvolvimento das atividades do livro didático que mesclam exercícios de compreensão e interpretação de texto com exercícios da gramática tradicional, usando os textos trabalhados, em sua maioria, como um pretexto para se abordar a gramática normativa.

Um ponto muito positivo observado no período de estágio, foi o dia de biblioteca, no qual os alunos têm disponível uma aula inteira para irem à biblioteca do colégio e escolherem um livro de sua preferência, que deverá ser lido e devolvido na semana seguinte. Semelhante ao que propõe Geraldi (2006, p. 60), não há cobrança de leitura, sendo que o objetivo é “desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária.”

No que se refere às regências, houve o uso do livro didático por recomendação do professor responsável pelas turmas, no entanto, utilizou-se material complementar produzido pela estagiária. As primeiras cinco aulas nas duas turmas foram dedicadas ao estudo da história em quadrinhos, doravante HQs. Iniciou-se a aula com um bate-papo sobre o que os alunos já sabiam a respeito das HQs, eles apontaram várias características e confirmaram um fato observado durante as idas à biblioteca: HQ é o gênero preferido da maioria dos alunos das turmas em que se efetivou o estágio. Em seguida, realizou-se, oralmente, uma atividade de interpretação de HQ presente no livro didático. Foram apresentadas outras características das HQs, seus elementos constitutivos com materiais complementares ao livro didático. Realizou-se uma atividade que orientava o aluno a completar um diálogo em uma pequena HQ, com o intuito de desenvolver a criatividade e também aplicar os conceitos aprendidos, principalmente em relação à linguagem típica dos quadrinhos.

A segunda parte do trabalho com as HQs envolveu a produção, em duplas, de uma breve tira. Primeiramente, orientou-se que os discentes construíssem um roteiro da história, com a temática “férias”. Depois de terem o roteiro em mãos, iniciaram a produção da tira, trabalho realizado totalmente na sala com orientação da estagiária, tanto para a sala toda,

como atendimentos individuais. Ao final de duas aulas de cinquenta minutos, os alunos conseguiram produzir as tiras, utilizando-se das características aprendidas em sala. Foi pedido que o professor responsável pelas turmas deixasse os trabalhos expostos nos murais do colégio, como recomenda Geraldi (2006, p.64), para que as produções dos alunos não sejam apenas para o professor ler, mas que atinjam um certo público: “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”.

Escolhemos dois dos trabalhos realizados pelos alunos que consideramos bons para uma breve análise. Podemos observar no trabalho intitulado “Férias na praia”, bem como em “Longas viagens” a associação coerente do texto verbal e não verbal, sendo o texto não verbal rico em detalhes, inclusive com mudanças de cenários. Foram utilizados recursos apresentados nas aulas, como por exemplo a interjeição “Eba!”, além de uma linguagem mais próxima da fala cotidiana, como vimos em sala de aula e de acordo com a terceira concepção de linguagem de Travaglia, pois é influenciada por um contexto sócio-histórico e ideológico produzindo determinados efeitos de sentido.

Abaixo apresentam-se duas das tiras produzidas pelos alunos no processo descrito neste artigo.

Imagem 1 - Exemplo I



Fonte: tira elaborada por alunos do 6º ano.

Imagem 2 - Exemplo II



Fonte: tira elaborada por alunos do 6º ano.

3. Conclusão

Tendo em vista a experiência de estágio vivenciada, enfatizamos a importância de atividades que vão além das propostas pelo livro didático. Não se pode negar que o livro didático é uma excelente ferramenta de trabalho para o professor, mas não devemos deixá-lo ser o protagonista no processo educacional.

Buscar informações, atividades e conteúdos que possam complementar o que se tem no livro didático faz com que as aulas sejam mais dinâmicas, com maior participação do aluno, que muitas vezes prevê, antes mesmo de receber o comando da atividade registrada no livro didático, o que terá que fazer, pois propostas se repetem e são limitadas.

Importante ressaltar que, com o atual sistema educacional, principalmente do estado do Paraná, no qual a hora-atividade do professor da rede estadual foi drasticamente reduzida, há professores que fazem jornadas triplas de trabalho para que possam obter a remuneração almejada ou suficiente, o que impossibilita um planejamento que possa contar com pesquisas em outros materiais. A falta de recursos também é um fator limitador de atividades

diferenciadas por parte do professor, que se vê obrigado a pagar do próprio bolso materiais para seus alunos, até mesmo xerox de atividades que excedam a quantidade de direito de cada professor (que, às vezes, não basta nem para as provas). Aparelhos de multimídia, como Datashow, não fazem parte da rotina do colégio em que foi realizado o estágio. Com isso, a tarefa de extrapolar o conteúdo do livro didático torna-se relativamente árdua. No entanto, devemos buscar meios de realizá-las com os recursos existentes, ainda que escassos.

REFERÊNCIAS:

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. **Português – Linguagens – 6º ano**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. 2. ed.. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José (Org.). Unidades básicas do ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-23.

**UMA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO
PROJETO DE EXTENSÃO *O TEXTO: ELEMENTO ARTICULADOR*
*ENTRE O ADOLESCENTE E A CIDADANIA***

Agatha Elena Zago (UEL)

Carla Giovana de Campos (UEL)

Isabela Rodrigues Vieira (UEL)

RESUMO: O objetivo desse estudo é apresentar e discutir a importância do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Este hipergênero serve como recurso didático para trabalhar todas as esferas do quadrinístico: tira, cartum, charge e caricatura. O projeto “O texto: elemento articulador entre o adolescente e a cidadania”, se apresenta como política inovadora porque permite ao aluno o desenvolvimento da criticidade sobre o que se lê, oferecendo, assim, base para a análise da realidade social e de sua própria participação na sociedade. O projeto, que também serviu como estágio curricular obrigatório, toma como mote a produção de um jornal em sala de aula, explorando todos os gêneros que circulam no suporte, conhecendo características específicas e condições de produção de cada um, de modo a levar o aluno a conhecer as esferas sociais por meio da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: HQ; ensino; sala de aula.

1. Introdução

Ser um leitor competente não se trata somente de compreender o que está dito, mas também o não dito, o implícito do texto. Leitor crítico é aquele que, diante de qualquer texto mantém uma postura ativa, de análise, e não somente recepção. A leitura é um processo ativo de construção, de significados sobre o texto.

Os PCNs e os OCEMs salientam a necessidade de se realizar um trabalho em sala de aula com uma grande variedade de gêneros e textos. As HQs são apresentadas, nesses documentos, como fonte riquíssima para o trabalho com as linguagens verbal e não verbal, estímulo da formação leitora, assim como sendo gêneros que exploram a realidade social estimulando a criticidade do leitor.

Por sua vez, o gênero quadrinístico atende estas expectativas propostas pelos PCNs e os OCEMs de forma satisfatória quando trabalhado em sala de aula. Especialmente por terem uma diversidade de gêneros e características singulares, os quadrinhos podem ser

desenvolvidos de várias maneiras. Pode-se trabalhar, por exemplo, a interpretação da imagem com a fala, ou questionar os acontecimentos da época com a data de publicação da tira, da charge, do cartum ou da caricatura. Dessa forma, tem-se uma riqueza de possibilidades ao levar as HQs para o ambiente escolar.

O projeto de extensão, que também contou como estágio curricular obrigatório, ocorreu no Centro da Juventude Professor Gervásio Franzoni - localizado na Avenida Parigot de Souza, Cambé, PR - e atende ao público do município de 12 à 16 anos de idade. O Centro oferece atividades de produção artística, cultura em geral, esporte, tecnologia e profissionalização.

Trata-se de um projeto social que oferta à adolescentes e jovens carentes, a capacitação e inserção no mercado de trabalho por meio de indicação às empresas parceiras do projeto. O projeto existe há quatro anos e é uma parceria entre a prefeitura de Cambé, PR e o Governo do Estado do Paraná. O funcionamento das atividades se dá alternadamente com o ensino regular. As principais atividades do Centro da Juventude são os cursos profissionalizantes e as atividades pedagógicas que existem no projeto. Dentro deste, também são oferecidos oficinas de dança, música e esporte.

O Centro atende o *Programa Jovem Aprendiz* (antigo NAF e NESP) por meio de um trabalho socioeducativo, voltado a adolescentes a partir de 12 anos procedentes de famílias de baixa renda matriculados no ensino regular. Os jovens selecionados precisam participar de um processo de formação inicial no projeto Centro da Juventude e, no ano seguinte, passarão por uma escolha avaliativa da equipe técnica para serem inseridos no programa.

O principal objetivo das aulas de língua portuguesa, ministradas no Centro da Juventude, é orientar os educandos a como utilizarem e se portarem nas diversas esferas sociais por meio da linguagem.

2. O gênero histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos, em síntese, são constituídas por imagens desenhadas em quadrinhos. Dentro destes quadrinhos, além das imagens, temos a presença do texto. Este texto é representado por meio do balão, da legenda, da onomatopeia e de recursos gráficos. A partir desta concepção de HQ, Ramos (2009) diz que não se trata apenas de um único gênero,

mas de um hipergênero. Sendo assim, as histórias em quadrinhos fazem parte deste grande hipergênero que englobam vários gêneros. Tais como as tiras (cômica e seriada), o cartum, a charge e a caricatura.

Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2009) retratam a importância de diferenciar os quadrinhos da literatura. Justamente por esta quantidade de gêneros existentes na HQ. Portanto, uma forma de definir este gênero é por meio de algumas características: sequência narrativa; a presença de personagens fixos ou não; a narrativa pode acontecer em um ou mais quadrinhos; a utilização de imagens ou fotografias para compor a história.

Sendo assim, estes gêneros fazem parte deste grande guarda-chuva, assim colocado por Ramos (2009). É importante ressaltar esta “subdivisão” devido as peculiaridades de cada gênero. A tira cômica, por exemplo, é constituída de uma sequência narrativa em torno da construção de uma expectativa que se direciona a um desfecho cômico. Enquanto a charge, apesar de também estar atrelada ao humor, caracteriza-se por retratar acontecimentos presentes nos noticiários, ou seja, este gênero recria um fato da sociedade de forma ficcional. Ambos fazem parte das histórias quadrinhos, por compartilharem da mesma linguagem (imagem, balão, legenda, onomatopeia e recursos gráficos), mas diferenciam-se pela forma como são construídas.

Por trás deste hipergênero, Cagnin (2014) fala que ao se construir uma HQ, “a possibilidade de formar um código e de construir mensagens lhe dá o estatuto de *signo* e, assim concebida, recebe outros nomes, segundo os diversos critérios de classificação.” (CAGNIN, 2014, p. 46) Estes critérios de classificação podem ser divididos em ícone, signo analógico e signo icônico. Logo, as histórias em quadrinhos trabalham com a presença dos signos linguísticos e visuais, ou seja, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal.

A linguagem verbal, nas HQs, se manifesta por meio de diálogos, ideias ou pensamentos. Esses ficam localizados no interior de balões, os quais recebem diferentes formatos e classificações, e ligam-se ao personagem por intermédio do rabicho. Vale lembrar que a presença de balão não é obrigatória em uma HQ, a sua utilização é definida por cada autor, que pode optar em utilizar ambos, apenas um ou, ainda, nenhum dos recursos. Existem as legendas que, quando se fazem presentes, são frequentemente utilizadas para manifestar as vozes dos narradores.

Outro mecanismo de extrema importância nas HQs são os recursos gráficos, classificados como linhas cinéticas e metáforas visuais. As linhas próximas aos personagens, desenhos de lágrimas, corações, lâmpadas, etc. Cada um destes recursos contribuirá para o sentido da narrativa. No caso do desenho de um coração, por exemplo, pode representar que aquele personagem está apaixonado ou que viu algo, ou alguém que despertou esta paixão. Se por acaso o personagem tiver alguns pequenos riscos atrás de seus pés, por exemplo, tem-se a intenção de representá-lo correndo. Cada linha cinética e/ou metáfora visual empregada contribuirá para um significado de acordo com a narrativa.

Outro recurso gráfico bastante utilizado é a fonte. O tamanho da letra pode indicar o volume da voz, demonstrando se a fala é sussurrada, gritada ou em tom natural, assim como emoções do personagem. Além disso, as histórias em quadrinhos contam bastante com os recursos “sonoros”, conhecidos como onomatopeias. É por meio delas que as narrativas ganham a sensação de som. Caso o cartunista escreva *smack* junto da imagem, entende-se que é o barulho de um beijo. Caso apareça *crash*, significa que algo fora quebrado e assim por diante. Toda essa sonoridade serve para enriquecer a sequência narrativa.

2.1 TIRA CÔMICA

Entende-se por tira cômica uma sequência narrativa curta atrelada ao humor, construída em um formato retangular (essa descrição se dá ao formato tradicional de tira). Normalmente, com três vinhetas, com a presença de personagens fixos ou não, e sempre há um desfecho inesperado ao final da história. A nomenclatura “tira cômica” pode, também, aparecer de diversas outras formas como: tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de jornal, tirinha, tira diária, etc.

2.2 CHARGE

A charge, diferentemente da tira cômica, está vinculada com a atualidade. Sendo assim, é caracterizada como texto de humor, mas possui um teor mais crítico social. Além disso, as charges são temporais, ou seja, é extremamente importante a presença de datas para que o leitor ative os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, para causar tanto o efeito de sentido, quanto o humor.

3 As Histórias em quadrinhos e o ensino

Como o objetivo do projeto, juntamente ao estágio, era desenvolver todas as esferas sociais por meio da linguagem e, para isso, desenvolveu-se o jornal, onde um dos gêneros presentes são a tira cômica e a charge. Mas, por quê seria importante trabalhar com estes gêneros na sala de aula?

Os gêneros, historicamente situados correspondem a práticas de linguagem, como se referem os DCEs

O gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito. (DCE, 2006, p.21)

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no uso dos gêneros do discurso em sala de aula, especialmente para o trabalho com a leitura, as histórias em quadrinhos têm merecido destaque. As HQs encontram-se inseridas nos gêneros discursivos “adequados para o trabalho com a linguagem escrita” (PCN, 1998, p.128) e são vistas como fontes históricas e de/para pesquisas sociológicas, caracterizadas como dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor.

Ramos (2017) ainda completa que em 2006 o governo federal, ao divulgar os OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), no volume dedicado a Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias

a palavra “quadrinhos” é mencionada em três situações: na seção sobre formação do leitor, registrando que se espera do aluno que conclui o ensino fundamental uma capacidade de compreensão de textos de maior complexidade (os quadrinhos seriam um deles); no domínio das artes visuais, que compõem as chamadas outras linguagens; como reflexo visual da construção de uma cultura própria do jovem. (RAMOS, 2017, p. 182)

Nos PCNs para o Ensino Médio, também, há menção ao uso dos quadrinhos para o âmbito educacional (BRASIL, 1998). Tiras e charge aparecem como gêneros privilegiados para a prática de leitura de textos escritos, mais especificamente na linguagem jornalística.

Com esse tipo de material, o aluno desenvolve um processo de aprendizagem onde busca formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto antes e durante sua leitura, descarta e/ou cria novas conjecturas e combina conhecimentos prévios do tema com as novas informações textuais obtidas no momento. Ele também busca inferir o significado de palavras de acordo com o contexto apresentado e faz conexões entre o texto escrito apresentado e os recursos de natureza suplementar, como no caso dos quadrinhos, as imagens desenhadas nos quadros, a expressão dos personagens, etc.

Mas foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que as HQs começaram a serem valorizadas no contexto escolar.

Os DCEs afirmam que “os conceitos de texto e de leitura não se restringem, à linguagem escrita. Abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com as outras linguagens” (DCE, 2006, p. 21) e citam como sugestão de leitura as histórias em quadrinhos. Outro ponto mencionado no documento é o fato de que os textos são explorados apenas em seu sentido estrutural, sua análise ficando presa ao seu sistema de formas e as regras das normas gramaticais. Os DCEs apontam que a linguagem deve ser vista como um fenômeno social nascido da interação entre os sujeitos e, por isso, requer que o professor trabalhe, também, os aspectos sociais e históricos dos indivíduos bem como seu contexto de produção do enunciado.

Partindo do presente em documentos - como os PCNs, OCMs e DCEs - fica evidente a importância de se trabalhar, em sala de aula, com os diferentes gêneros quadrinísticos. Esses se mostram ricos em linguagem, seja ela verbal ou não verbal, bem como excelentes fontes para se trabalhar a consciência crítica dos jovens e a formação de leitores ativos.

Por se tratar de um hipergênero textual de alta circulação em sociedade, como aponta Ramos (2017) “(...) as histórias em quadrinhos compõem uma das formas de leitura mais difundidas no país,” (RAMOS, 2017, p.175), isso torna a HQ um gênero diferenciado, já que por vezes os métodos de ensino da Língua Portuguesa não obtêm grande assimilação, pois não utilizam as leituras práticas do cenário pessoal e social do aluno.

Além de trabalharem com os aspectos de leitura de textos nas mais diversas esferas sociais, como na jornalística, literária e artística, os quadrinhos também proporcionam uma

integração da linguagem verbal com suas outras linguagens. Isso permite que o aluno utilize e desenvolva a codificação e decodificação do seu código linguístico social.

O objetivo do uso de quadrinhos em sala de aula é garantir que o estudante saiba, não apenas ler e escrever, mas utilizar a prática de leitura e escrita em sua vida cotidiana e profissional, garantindo uma posição privilegiada na sociedade.

4. Metodologia

O projeto e estágio desenvolvido objetivava a confecção de um jornal, dessa maneira, ao logo dos seis meses de aula, foram trabalhados com os diversos gêneros que circulam no suporte e, em todo o processo, os alunos foram estimulados a produzir notícias, reportagens, horóscopos, previsão do tempo, entre outros. A produção final, de cada um dos gêneros foi, ao fim do projeto, postada no jornal online da turma.

Entre os gêneros jornalísticos trabalhados no projeto, foi na aula sobre as HQs que os alunos mostraram maior envolvimento e interesse. No desenvolvimento da aula ministrada sobre os gêneros quadrinísticos, fora, primeiramente, conceituado histórias em quadrinhos e os seus respectivos gêneros. Devido a grandiosidade do hipergênero HQ, a aula foi focada em um recorte, na qual trabalhou-se com tira cômica e charge, visto que são os gêneros que compõem os jornais.

Devido ao perfil da sala (discorrido no próximo tópico), a charge e, principalmente, a tira conciliaram perfeitamente, pois, segundo Ramos (2017)

[...] o vocabulário formal e a proximidade com a norma-padrão seriam duas das maneiras de apropriação da língua, e não as únicas possibilidades. Quando se resume a língua à ideia de um certo e errado, costuma-se deixar em segundo plano toda essa gama de variações possíveis da língua. Como a vista na tira. (RAMOS, 2017, p. 171)

Dessa forma, não existe apenas a língua formal e língua informal para trabalhar com o aluno. Principalmente com o perfil da turma e o objetivo do projeto de desenvolver todas as esferas da língua portuguesa. Além disso, o gênero quadrinístico se faz presente em várias partes do ensino, como o livro didático, biblioteca, ENEM e vestibular, ou seja, é um gênero bastante presente na vida do aluno. Logo, o aluno precisa aprender e compreender esta

linguagem presente nos quadrinhos. Além, é claro, de saber e reconhecer os diferentes gêneros que compõem as histórias em quadrinhos.

No edital de 2015 do PNLD, de acordo com Ramos (2017), apesar de a palavra quadrinhos não estar especificamente escrita – assim como em vários editais de vestibular, por exemplo -, apareciam várias sinalizações:

contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção de sentidos de um texto;
estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), diferentes linguagens não verbais e artes. (RAMOS, 2017, p. 175)

Sendo assim, as histórias em quadrinhos são os gêneros mais aceitos nas escolas, independente da faixa etária correspondente no ensino básico, conforme diz o PNLD e como pudemos ver no decorrer do estágio.

Portanto, como produção final, os alunos criaram, em grupos, uma tira cômica e uma charge, conforme mostrará abaixo.

5. O trabalho com histórias em quadrinhos na sala de aula

A aula de histórias em quadrinhos foi ministrada na turma A, durante o período matutino. A faixa etária dos estudantes era de 12 à 16 anos, todos cursavam o fundamental II, sendo que alguns deles já haviam sido reprovados no ensino regular. As turmas do projeto eram compostas por grupos pequenos de alunos, não excedendo a quantidade de 10 estudantes por classe. A quantidade reduzida de alunos facilitou as propostas e aumenta a interação entre professor e estudante.

A turma, em sua grande maioria, era caracteristicamente de famílias de baixa renda, possuíam uma linguagem informal e com algumas gírias, de acordo com a faixa etária e classe social. Dentro da turma A, todos eram adolescentes bem-educados e gentis em relação a professores e aos seus colegas.

Ao longo das aulas foi possível perceber, pelo relato feito por eles, que gostavam de escutar vários gêneros musicais, porém, predominavam-se os seguintes: rap, hip-hop, funk e sertanejo. As atividades preferidas deles giravam em torno de eletrônicos, como: videogames, assistir televisão, canais do *youtube* e a utilização de redes sociais.

A grande maioria da turma possuía facilidade na escrita e interpretação, ainda que, vez ou outra, tivessem algumas dificuldades, principalmente na leitura oral, nada, porém, que atrapalhasse o desenvolvimento das aulas e das atividades propostas.

Durante a aula, os alunos, como em todas as outras, demonstraram um interesse imediato. Mas, nesta aula, especificamente, o entusiasmo com a atividade foi um pouco além do normal. Desde o princípio, quando fora apresentado a temática da aula, os alunos questionaram, argumentaram e responderam de forma satisfatória a todas as perguntas.

Posteriormente, quando fora passado algumas tiras e charges para identificarem as características dos quadrinhos, a turma mostrou compreensão sobre todo o assunto. Além disso, conseguiram identificar todo o contexto sócio-histórico da charge juntamente ao que estava sendo mostrado/criticado, fazendo, então, uma interpretação. O mesmo aconteceu com a tira cômica, os alunos souberam perceber e compreender a construção e a quebra da expectativa, responsável pelo efeito cômico.

Tendo como objetivo do projeto a confecção de um jornal, como em todas as aulas, os alunos confeccionaram, em grupo, uma tira cômica e uma charge. Primeiramente, houve uma reclamação por terem que desenhar. Mas, assim que começaram a pensar na história e a colocaram no papel o comportamento mudou. Um grupo discutia sobre os acontecimentos da cidade para fazerem a charge e o outro, ao mesmo tempo em que queriam causar o humor, gostariam de realizar uma crítica.

A seguir, pode-se conferir os dois gêneros produzidos em sala de aula para compor o jornal.

Figura 1 – Tira cômica elaborada pelos alunos do projeto



Fonte: o próprio autor

Claramente é visto o aprendizado do aluno em relação ao gênero tira cômica. Apesar de não ter seguido o padrão tradicional – algo comum entre os cartunistas -, a tira segue a ideia da construção de expectativa e a quebra, gerando o humor. Foi empregado, também, a inserção do balão representando a fala da personagem, além de alterar a feição da personagem na segunda vinheta, contribuindo assim para o sentido da narrativa.

Figura 2 – Charge elaborada pelos alunos do projeto



Fonte: o próprio autor

A charge, como retratado anteriormente, trata-se de uma crítica social. Na época desta aula acontecia o período eleitoral, dessa maneira, este grupo, decidiu trabalhar com a eleição municipal de Cambé. Por conseguinte, foi muito satisfatório, pois os alunos demonstraram total entendimento sobre o gênero. Afinal, a charge parte do princípio de ser temporal, ou seja, precisa de todo um contexto para atingir o seu significado e causar o humor. Além, perceptível um pensamento crítico dos alunos em relação a tal acontecimento.

6. Considerações finais

Este artigo apresentou os resultados finais de uma das aulas ministradas ao longo dos seis meses do projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, intitulado “O texto: elemento articulador entre o adolescente e a cidadania”. O projeto também serviu de estágio curricular obrigatório para o terceiro ano das discentes no ano de 2016.

O intuito do projeto era proporcionar aos alunos uma expansão de conhecimentos sociais por meio da linguagem, especificamente por intermédio do jornal e permitir uma maior integração do aluno com o texto. O trabalho com múltiplos gêneros textuais ajuda na construção de uma aprendizagem de qualidade e na preparação do alunado para se inserir no mercado de trabalho, unindo sempre teoria e a prática. Dessa forma, o aluno torna-se usuário competente da linguagem e desenvolve um estudo crítico-reflexivo sobre o texto.

Dentre as aulas ministradas, escolheu-se refletir sobre o hipergênero histórias em quadrinhos, devido a recepção mais que satisfatória dos alunos. A participação, compreensão e senso crítico desenvolvido mediante a esta temática mostrou as mediadoras a importância de se trabalhar estes gêneros nas aulas, de acordo com o que é abordado nos PCNs e nos OCEMs.

Assim sendo, parece promissor desenvolver mais aulas voltadas para as histórias em quadrinhos. Especialmente por ter uma infinidade de possibilidades a serem desenvolvidas com os alunos. O estágio, juntamente ao o projeto, serviu como ponto de partida e aprendizado, não apenas durante esta aula, para aprofundar-se em discussões, pesquisas, projetos e aulas a respeito do tema. A proposta do estágio e do projeto de extensão para discentes do curso de graduação de Língua Portuguesa em licenciatura na Universidade Estadual de Londrina é extremamente satisfatória e proporciona uma experiência profunda do ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS:

ACEVEDO, J. **Como fazer história em quadrinhos**. Global Editora: São Paulo, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**: linguagem e semiótica. Criativo: São Paulo, 201

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

Realização



Apoio



Londrina

Patrocínio

