



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO

Jeize de Fátima Batista¹ (jeize.batista@uffs.edu.br)
Ana Cecília Teixeira Gonçalves² (acgteixeira@uffs.edu.br)

Eixo temático: 1. Experiências e Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é considerado a etapa em que os licenciandos vão colocar em prática as teorias aprendidas durante o curso de graduação. É nesse momento que o futuro profissional vai experienciar e vivenciar efetivamente seu campo de atuação. No curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, as práticas estão divididas em três etapas: com início na 6ª fase, os alunos desenvolvem o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I, momento em que realizam observação, elaboração e implementação do planejamento e da prática educativa, por meio de monitoria e de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica, bem como avaliação, análise e reflexão do planejamento e da prática educativa. Na 7ª fase, os alunos passam ao Estágio Curricular em Língua portuguesa II, no qual realizarão o mesmo processo com turmas do Ensino Médio. E, por fim, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III, na 8ª fase, em que a abordagem teórica e metodológica volta-se para o uso do texto literário em sala de aula. Em todos os níveis de estágio são desenvolvidos trabalhos a partir dos temas transversais, como pluralidade cultural, direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, orientação sexual, trabalho e consumo, fomentando discussões e debates acerca de questões sociais que permitam o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos.

Diante disso, este relato busca apresentar a experiência da prática de orientação dos Estágios Curriculares em Língua Portuguesa, desenvolvidos a partir de abordagens metodológicas que priorizam um ensino contextualizado e significativo. Nesse caminho, a leitura ganha um papel de destaque nos planejamentos. Para haver o processo de leitura, o leitor tem que estar envolvido com o texto, interagindo e manifestando-se enquanto sujeito que produz sentidos, que se posiciona e, nessa relação, constitui-se ideologicamente.

¹ Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino na Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus de Cerro Largo.

² Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus de Cerro Largo.

Conforme Grigoletto (2002, pp. 87-88), “o texto não tem sentido fora de suas condições de produção e a tarefa de leitura é uma construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras”. Portanto, não se pode considerar o leitor como um ser acrítico, vazio, como se não tivesse uma história de leitura, como um ser mecânico. Ao contrário, deve-se possibilitar a interação, algo que o leve para além do texto, que permita a associação, a reflexão e a manifestação.

Durante a prática, o licenciando, ao elaborar suas aulas, utiliza-se dos conhecimentos que adquiriu durante sua caminhada no Curso de Letras. Sabe-se também que, por trás de seu planejamento, existe o orientador de estágio, que cumpre um papel de ajudar o aluno estagiário a efetivar na sua prática as aprendizagens adquiridas ou as que estão a construir. Nesse sentido, o papel do professor-orientador de estágio é supervisionar e dar apoio para que o estagiário tenha um bom desempenho frente as suas atividades docentes, alertando-o para a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com determinadas situações diante da sua turma de alunos. Sob essa perspectiva, identifica-se se existem insuficiências ou não de ensino, mediante as atividades planejadas, assim como se orienta para soluções que promovam a melhoria das propostas de ensino do estagiário.

É importante destacar, ainda, que o orientador não exerce uma posição de poder em relação ao estagiário; o processo é de trocas, de intermediação de saberes, de construção. Segundo Foucault (1996, p. 8), “o que faz com que uma orientação seja positiva é simplesmente que ela não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ela permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

No momento da sua prática de ensino, o estagiário arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a situação de estar frente a uma turma e ter em suas mãos o papel de guiá-la. É, portanto, nesse momento, que o orientador se faz presente, para auxiliar o estagiário a lidar com seus medos e inseguranças, ajudando-o a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que ele se depara no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caminho, a partir de várias experiências de orientação de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, busca-se apresentar algumas metodologias e perspectivas de ensino que colaboram para a formação dos licenciandos durante suas práticas. Para isso, num primeiro momento, apresentam-se o contexto e o detalhamento que envolvem as atividades de planejamento das aulas; em seguida, focaliza-se a análise e discussão do relato; por fim, tecem-se as considerações finais.

2. CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O componente curricular de Estágio, segundo o PPC do Curso de Letras da UFFS, organiza-se da seguinte forma: aulas teórico-práticas presenciais, elaboração do plano de estágio e do relatório de avaliação, atividades de estágio desenvolvidas pelo estudante. Desse modo, as atividades de estágio mesclam períodos de leitura e discussão teórica com situações de reflexão e organização metodológica. Por fim,

todos esses aspectos estudados materializam-se na prática, ocasião em que o estagiário entra em sala de aula. É relevante ressaltar que essas atividades são orientadas pelo professor de estágio, o qual guia os estudantes a elaborarem o plano de estágio, a desenvolverem a atividade no campo de estágio e a compartilharem suas reflexões por meio do relatório e do seminário de socialização da prática.

Nesse ínterim, as discussões teórico-metodológicas se dão a partir do contexto coletivo de sala de aula, circunstância que privilegia a interação. No que se refere ao momento de orientação, em específico, os encontros se dão de maneira individualizada. Nessa situação, o estagiário, primeiramente, apresenta sua proposta de ensino e, em seguida, parte para sua materialização; o orientador, por sua vez, intermedia esse processo, respeitando, sempre, a autonomia do discente.

Assim, o planejamento, respeitando os fundamentos teóricos estudados nas aulas (e no decorrer do Curso de Letras), deve partir do uso do texto como unidade de ensino:

no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 134).

Com isso, privilegia-se uma prática sociointeracionista, a qual focaliza a abordagem da língua a partir de seu uso, em contextos específicos que relacionam atividades sociais com atividades de linguagem, ou seja, a partir do estudo dos gêneros textuais (ANTUNES, 2009). Nesse sentido, ressalta-se a leitura interpretativa, entendida como essencial para a formação do sujeito, o ensino contextualizado de gramática e a produção (e refacção) de textos.

Sob esse viés, o planejamento parte de uma temática social (meio ambiente, preconceito, racismo, empatia, respeito etc.), entendida como um assunto sobre o qual é importante se refletir nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo-se disso, busca-se usar o contexto de sala de aula para propiciar o debate acerca de problemáticas cuja reflexão auxilia na formação do cidadão crítico. Esses temas sociais, de alguma maneira, estão relacionados à realidade dos alunos e, por isso, fazem sentido para eles. Dessa forma, entende-se que essa abordagem de ensino, a qual prevê como foco atividades de linguagem que promovam a reflexão, consegue atingir “a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Os gêneros, nesse caso, funcionam como instrumentos que possibilitam a abordagem dos temas sociais, fazendo com que a aula de língua torne-se um espaço rico de interação, de questionamentos, de reflexão e de construção. Os saberes linguísticos trabalhados são aqueles considerados relevantes para a formação do cidadão crítico e reflexivo; isto, inclusive, torna-se o objetivo principal da área de Língua Portuguesa:

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o plano de aula elaborado pelo estagiário deve organizar-se da seguinte forma: escolhe-se a temática social que será trabalhada; a seguir, elegem-se diferentes gêneros textuais que apresentarão o tema à turma; além disso, delineiam-se as atividades de linguagem que serão trabalhadas a fim de explorar o assunto: leitura, interpretação, produção textual, reescrita/refacção e análise linguística. Com essas informações, é possível traçar os objetivos geral e específicos do plano.

No que diz respeito à organização dos procedimentos metodológicos, a aula organiza-se em etapas. Primeiramente, trabalha-se com as estratégias de pré-leitura, momento em que se procura incentivar a atividade de leitura que virá a seguir. Nessa parte, levantam-se hipóteses sobre os textos que serão lidos, apresentam-se os autores, ou, ainda, trabalha-se com dinâmicas para inserção do assunto.

No momento seguinte, parte-se para as estratégias de leitura. Aqui, dependendo do objetivo do plano, pode-se trabalhar com a leitura de diferentes textos: argumentativos, informativos, literários, enfim, textos que versem sobre a temática escolhida.

Logo, passa-se para as estratégias de pós-leitura, as quais configuram-se como um momento de integração. Nessa etapa, problematiza-se o tema por meio de questões de interpretação e de rodas de conversa, por exemplo. Outras atividades que auxiliem na obtenção de mais informações sobre a temática podem ser desenvolvidas. Destaca-se, aqui, o trabalho com textos multimodais: vídeos, imagens, textos, infográficos etc.

Solé (1998) chama a atenção para a importância dessas três etapas no processo de interação entre texto e leitor. Segundo a autora, essas estratégias – pré-leitura, leitura e pós-leitura – são determinantes para a compreensão:

no primeiro momento se permite situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permite construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispõem-se em unificar as etapas anteriores de forma concreta (SOLÉ, 1998, p. 70).

Subsequentemente, parte-se para a produção textual. É interessante destacar que o gênero solicitado na produção passa por um processo de internalização: os alunos leem e interpretam vários exemplos do gênero e o professor trabalha com a sua caracterização sociodiscursiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Esse conhecimento é essencial para que os estudantes consigam produzir textos do gênero depois. Ademais, destaca-se que, ao pedir uma atividade de produção textual, é importante motivar o aluno, criar uma função social para o uso da linguagem, conforme propõe Geraldini (1984, p. 65):

é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor [...] A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

A fim de mudar esse entendimento de produção textual do aluno, o professor precisa encontrar formas de dar um significado social a essa atividade. Nesse

sentido, pode-se, por exemplo, criar panfletos para distribuição na comunidade, poemas para uma amostra literária, um artigo de opinião para ser apresentado à outra turma etc.

A etapa seguinte volta-se para a avaliação do texto do aluno. Dessa maneira, nas aulas de estágio, trabalha-se com um instrumento de avaliação denominado bilhete orientador: “instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno” (BUIN, 2006, p. 122). Sob esse enfoque, as produções são avaliadas e devolvidas aos estudantes com bilhetes cuja função é o melhoramento do texto. Conseqüentemente, ao se trabalhar com essa perspectiva de correção textual-interativa, “estabelece-se uma interlocução não codificada com o aluno, apontando-se problemas do texto e encaminhando-se soluções para a reescrita” (FUZER, 2012, p.218).

Uma outra etapa foca nas atividades de análise linguística, essenciais para o desenvolvimento de capacidades discursivas.

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 1984, p. 74).

Assim, os tópicos trabalhados devem propiciar aos alunos a construção de conceitos essenciais para a leitura, interpretação e produção textual. Para exemplificar, ao pedir a produção de panfletos, o professor pode trabalhar com a turma a observação da estrutura da oração, dando-se ênfase ao uso do verbo no imperativo enquanto ferramenta de persuasão, uma vez que esse conhecimento é de suma importância para a produção do gênero.

Desse modo, partindo-se dessa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, os estagiários elaboram seus planos, os quais passam pelo olhar criterioso do orientador.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A partir das atividades apresentadas, cabe uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nas duas últimas décadas do século XX iniciaram-se críticas relacionadas ao ensino de gramática tradicional, que visava somente ensinar e aprender a estrutura da língua e utilizá-la segundo a norma-padrão. Segundo Martelotta (2009, p.45), “a gramática normativa é aquela que busca a padronização da língua, estabelecendo as normas do falar e escrever corretamente e só”. Entre as críticas ao ensino tradicional, destacavam-se a falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conteúdos gramaticais; a exclusividade do tratamento escolar da norma-padrão escrita; a constatação de inconsistências teóricas e a inadequação da teoria gramatical subjacente às gramáticas pedagógicas; e a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (BRITTO, 1997).

Cabe ressaltar que esse movimento foi patrocinado pelas ciências linguísticas e educacionais no país, que buscavam um ensino de gramática de forma contextualizada, que significasse para o aluno a função e uso na língua. Também, essa nova abordagem, considera a formação crítica do sujeito a partir da leitura, de

debates e de reflexões acerca de diferentes gêneros textuais que tratam sobre temas sociais.

Diante disso, evidenciou-se, no âmbito acadêmico, uma rejeição ao antigo modelo de ensino de língua, que atingiu esferas oficiais. Dessa forma, diante dos debates realizados na academia, o texto passou a ser o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim (ANTUNES, 2009, p. 110).

A gramática, nesse sentido, é entendida apenas como uma garantia à eficiência na fala, na leitura e na escrita. Contudo, vale ressaltar, é um elemento de grande relevância na efetivação e compreensão do ato comunicativo, até porque, internamente, o falante da língua, de forma inconsciente, já se utiliza dela para se comunicar.

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas de gramática, das diferentes classes de palavras, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não suficiente (ANTUNES, 2009, p. 80).

Segundo essa perspectiva de um ensino contextualizado, que considera o sujeito como agente no processo de ensino e aprendizagem, é que se conduzem as leituras, os debates, as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, as orientações de estágio, bem como os planejamentos feitos pelos estagiários.

A finalidade maior no ensino de Português baseado na expressão livre do aluno não é somente favorecer-lhe o domínio do código linguístico, mas é também e principalmente por meio desse domínio criar condições favoráveis para que ele – indivíduo e ser social co-detentor e co-construtor de uma cultura – possa tornar-se cada vez mais independente e capaz de enfrentar com o máximo de realização, o seu destino de homem e cidadão (SANTOS, 1996, p. 25).

Segundo essa abordagem de ensino, os diferentes gêneros textuais passam a ser ferramentas valiosas, se bem utilizados, para construção dos saberes. Entretanto, não podem ser reduzidos a um simples trabalho de apresentação de estruturas linguísticas; o texto não pode ser um pretexto simplesmente para o ensino de gramática, reduzindo seu uso a pequenas identificações de personagens ou transcrições de falas e/ou trechos.

Ocorre que o trabalho, a partir do texto, vai muito além disso. A língua deixa de ser entendida como uma estrutura da qual os alunos necessitam apropriar-se mediante sua sistematização e passa a significar algo que precisa ser adequado a várias situações de funcionamento.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e

adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. [...] Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (BRASIL, 1998, p. 23).

Fala-se aqui de caminhos que proporcionem a produção de uma leitura crítica, que permita, no encontro entre texto, autor, leitor e mundo, uma integração que desponte para novas concepções, novas descobertas, novos conhecimentos em relação à língua, à linguagem, à cultura e à formação de sujeitos aprendizes.

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou conversação. Tudo se resume a este objetivo: ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ela a fazer seja lá o que for (MARCUSCHI, 2001, p. 30).

Assim, ao trabalhar a gramática de forma contextualizada, pode-se levar o aluno a aprender não conceitos prontos e mecânicos, mas o funcionamento da língua em uso, mostrando como as ideias se amarram e como se eliminam redundâncias por meio de elementos coesivos, verificando a diferença enfática no uso das pontuações, parágrafos, acentuações e reconhecendo estruturas textuais, próprias da nova língua num processo de construção de sentidos. Sobre esse ponto, Geraldi (1984, p. 47) destaca

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua, em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

Desse modo, todas as atividades de estágio se baseiam em um ensino contextualizado da língua, que busca formar sujeitos a partir de reflexões, interpretações, compreensões e, até mesmo, produções textuais que autorizem a ressignificação do mundo atual e dos mundos possíveis. O ensino volta-se para o uso da língua na sua funcionalidade, abrindo espaços para a construção dos saberes e das estruturas linguísticas, bem como para a constituição dos alunos na qualidade de sujeitos aprendizes e agentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, este relato buscou apresentar as experiências vivenciadas nas orientações da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* de Cerro Largo. O Estágio é o momento em que os alunos vão se formando e se constituindo enquanto profissionais de Letras, nesse processo, o orientador tem o papel de mostrar caminhos em busca de um ensino que se proponha mais dinâmico e transformador.

Diante disso, optou-se por uma concepção pautada na perspectiva

contextualizada de ensino da Língua Portuguesa, que parte do texto para trabalhar leitura, interpretação, compreensão, análise linguística e produção textual, propiciando o desenvolvimento de práticas que atribuam (novos) significados à realidade dos estudantes. Dessa maneira, abrem-se espaços para a construção dos saberes e das estruturas linguísticas, além de possibilitar e favorecer o processo de constituição dos alunos na qualidade de sujeitos aprendizes e agentes a partir de diferentes temáticas sociais que podem ser abordadas em sala de aula.

Assim, as orientações são voltadas para práticas que trabalham o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na sua funcionalidade, na efetivação e compreensão do ato comunicativo. Nesse sentido, o estagiário, durante o processo de construção dos saberes, perpassa pelos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 06 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10/08/2021.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo de aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n.44, p.213-245, jan/jun. 2012.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Maria Lúcia dos. *A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.