



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**PLANEJAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS: AS ARTICULAÇÕES ENTRE OS EIXOS**

LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA

Campina Grande - PB

2021

LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA

**PLANEJAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS: AS ARTICULAÇÕES ENTRE OS EIXOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Professora Doutora Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Campina Grande - PB

2021

A447p Almeida, Larissa Marcelly Farias.
Planejamento do ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado de letras : as articulações entre os eixos / Larissa Marcelly Farias Almeida . - Campina Grande, 2021.
112 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) -
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades,
2020.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de
Macedo Reinaldo".
Referências.

1. Eixos de Ensino de Língua Portuguesa. 2. Planejamento de
Ensino. 3. Estágio Supervisionado. I. Reinaldo, Maria Augusta
Gonçalves de. II. Título.

CDU 821.134.3(043)

LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA

**PLANEJAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LETRAS: AS ARTICULAÇÕES ENTRE OS EIXOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Professora Doutora Maria Augusta G.de M. Reinaldo

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo. (PPGLE/UFCG)
(Orientadora)

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (PPGLE/UFCG)
(Examinador)

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)
(Examinador)

Campina Grande - PB

2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina
Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **284** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Larissa Marcelly Farias Almeida**.

1. Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, UFCG, orientadora, e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Manassés Morais Xavier, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Linduarte Pereira Rodrigues, (UEPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Larissa Marcelly Farias Almeida, intitulada: "**Planejamento do Ensino de Língua Portuguesa no Estágio Supervisionado de Letras: As Articulações Entre os Eixos**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(a) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **8,5 (oito e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SI 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 24/02/2021, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MANASSES MORAIS XAVIER, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/02/2021, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA AUGUSTA GONCALVES DE MACEDO REINALDO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 26/02/2021, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Linduarte Pereira Rodrigues, Usuário Externo**, em 11/03/2021, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1292245** e o código CRC **0442381E**.

Referência: Processo nº 23096.003089/2021-82

SEI nº 1292245

Aos meus pais, que me incentivaram e me apoiaram sempre. E a todos que acreditam na educação como instrumento transformador da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A *Deus* por permitir que eu chegasse até aqui, amparando-me com Seu amor, guiando-me com Sua mansidão, sustentando-me com Sua força, e lembrando-me da sua ordenança: “Seja forte e corajosa! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.” (Josué 1:9)

Aos meus *pais*, que apoiaram todas as minhas decisões nesse processo com seu amor e dedicação diários. A minha mãe, que me inspirou na profissão e que nunca me deixou desistir. Ao meu pai, por proporcionar a realização dos meus sonhos. Vocês são a razão e a inspiração de tudo.

Aos meus *irmãos*, Rafael, Nayara, Júnior e Brenda, que me estimulam e acreditaram em mim quando nem eu acreditei.

Aos meus *sobrinhos*, Caio, Laurinha e Dante, por me mostrarem que o amor é gratuito e por me animarem nos dias difíceis.

A minha *família* que direta e indiretamente participaram dessa fase, torcendo por mim.

Às *amigas de infância*, Larissa, Nayara e Sabrina, que souberam compreender as minhas ausências, ouvir as minhas queixas e me apoiaram em todos os momentos.

Aos *amigos do trabalho*, Joanderson, Jocélio, Jaíne e Evelinne, por me substituírem quando precisei faltar, por trocar de horário quando foi necessário e que me estimularam em todo esse processo.

À *coordenação do Colégio 11 de Outubro*, em especial a Cristina, por todas as oportunidades e pela compreensão durante essa fase.

Aos meus *amigos do mestrado*, Rickison, Dani e Jéssica, por tornarem essa fase leve, com muito riso, e por estarem sempre dispostos a me ajudar e compartilhar as dificuldades e sucessos. Vocês fizeram a diferença.

A minha *orientadora* Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, por todos os ensinamentos, pela paciente orientação, pelas contribuições nas disciplinas, pelo empréstimo de material e por todo carinho.

Aos *professores e funcionários* que fazem o PPGLE, pelos conhecimentos compartilhados, pela disponibilidade e atenção.

À professora Dra. *Denise Lino*, pelos carinhos pós modernos, por me lembrar que estamos inseridos no paradigma da complexidade.

A *Renato* pelo carinho, amor, paciência e principalmente por se alegrar comigo em todas as coisas, incentivando-me sempre.

Aos *professores arguidores*, pela disponibilidade, dedicação e contribuições. Vocês são inspiradores.

A *todos* que contribuíram para que essa dissertação fosse concluída,

GRATIDÃO!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Influências do sistema didático.....	28
Figura 2: Ciclo do planejamento	32
Figura 3: Níveis de planejamento segundo Libâneo (2013)	33
Figura 4: Fluxograma de componentes pré-requisito para estágio supervisionado em Letras – UFCG.....	68
Figura 5: Correlação de dados.	70
Figura 6: Percurso recursivo de análise de dados	73
Figura 7: Seção resumo do relatório de André	81
Figura 8: Esquema – Processos metodológicos segundo André	89
Figura 9: Recorte do planejamento de ensino de Júlia	90
Figura 10: Previsão de atividades feita por Pâmela	93
Figura 11: Sequência com duração das atividades – Pâmela	93
Figura 12: Avaliação – Plano de aula 10 de Júlia.....	101
Figura 13: Trecho do relatório de Pâmela	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas...	45
Quadro 2: Objetivos dos instrumentos de pesquisa.....	69
Quadro 3: Perguntas da entrevista semiestruturada	70
Quadro 4: Normas de transcrição de acordo com Pretti (1999).....	79
Quadro 5: Critérios para análise	74
Quadro 6: Estrutura composicional dos planos de aulas.....	87
Quadro 7: Utilização dos livros didáticos.....	98
Quadro 8: Síntese dos encontros de André	99
Quadro 9: Síntese dos encontros de Júlia.....	99
Quadro 10: Síntese dos encontros de Pâmela	100

LISTA DE SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

HUAC – HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LP – LÍNGUA PORTUGUESA

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2003)

RESUMO

As competências de ler, produzir textos e analisar a língua têm sido foco de muitos estudos no âmbito da educação principalmente no ensino de línguas. Isso porque a dimensão do ensinar e do aprender é complexa e singular. Para dar conta dessas duas dimensões, é no estágio supervisionado que o graduando deve associar os conhecimentos teóricos com a vivência em sala de aula. A fim de organizar as ações e objetivos, além de buscar prever particularidades para minimizar os imprevistos, o estagiário deve elaborar o planejamento, atividade por meio da qual se estabelecem os parâmetros, metas e métodos de um período de ensino. Nesta dissertação discute-se sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa com foco no gênero e nas articulações entre os eixos de leitura, análise linguística e escrita. As questões norteadoras da pesquisa foram: 1) Como os licenciandos em estágio compreendem planejamento de ensino? 2) Como planejam o trabalho de ensino de língua portuguesa? 3) De que modo se dá a articulação entre os eixos desse ensino? O objetivo geral da pesquisa foi investigar a articulação entre os eixos de ensino de língua em planos de aula elaborados por discentes em estágio supervisionado do curso de Letras – Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu: 1) Confrontar a(s) concepção(ões) de planejamento de ensino subjacente(s) aos dizeres desses estagiários nos planos de ensino e nos relatórios por eles redigidos. 2) Comparar a(s) concepção(ões) de ensino dos eixos de Língua Portuguesa subjacente(s) aos dizeres desses estagiários, nos respectivos planos de ensino e relatórios. 3) Verificar nos planos se há articulação e como ela se dá entre os eixos de ensino. As bases teóricas são interdisciplinares, e estão constituídas por dois campos: 1. campo educacional, reunindo contribuições dos estudos de didática geral, com destaque para noção de planejamento de ensino (VASCONCELLOS, 2002, LUCKESI, 2011, LIBÂNEO, 2013; MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014), e dos estudos sobre formação inicial de professores, com ênfase no estágio supervisionado, componente curricular da licenciatura (FILHO, 2001, DIDONE, 2007); 2. campo dos estudos aplicados com destaque para a didática de línguas (DOLZ, 2016; RAFAEL, 2019) e para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica (FRANCHI, 1987, GERALDI, 1997, TRAVAGLIA, 2001, BEZERRA; REINALDO, 2019). Os procedimentos metodológicos para coleta e geração de dados foram entrevistas semiestruturadas com três licenciandos de Letras – Língua Portuguesa, matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado; recolha dos planos de ensino e dos relatórios individuais de estágio supervisionado. Os resultados das análises mostram que, embora os colaboradores pertençam a uma mesma instituição formadora, apresentam visão diferente sobre a relevância do planejamento enquanto escrita praxiológica, revelando certa incoerência entre a concepção de planejamento manifestada na entrevista e a manifestada nos planos e relatórios. Os resultados mostram a tendência dos estagiários a se aproximarem das práticas da leitura e da análise linguística, e se distanciarem da prática da escrita e sua articulação com a análise linguística.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Eixos do Ensino de Língua Portuguesa. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The competences of reading, producing texts and analyzing language have been the focus of many studies in education, especially in language teaching. This is because the teaching and learning dimensions are complex and unique. In order to deal with these two dimensions, it is in the supervised internship that the student must associate theoretical knowledge with classroom experience. In order to organize the actions and objectives, in addition to trying to predict particularities to minimize the unforeseen events, the trainee must prepare the planning, an activity through which the parameters, goals and methods of a teaching period are established. In this Thesis discusses the importance of teaching Portuguese Language with a focus on genre and on the articulations between the axes of reading, linguistic analysis, and writing. The guiding questions of the research were: 1) How do undergraduate students in internship understand the planning of teaching? 2) How do they plan the work of teaching Portuguese? 3) How is the articulation between the axes of this teaching? The general objective of the research was to investigate the articulation between the axes of language teaching in lesson plans developed by students in supervised internship in the course of Letras - Portuguese Language. As specific objectives, the research intended to: 1) Confront the conception(s) of teaching planning underlying the words of these trainees in the teaching plans and reports they wrote. 2) Compare the conception(s) of teaching of the axes of the Portuguese Language underlying the words of these trainees in their respective teaching plans and reports. 3) To verify if there is articulation in the plans and how it occurs among the teaching axes. The theoretical bases are interdisciplinary, and are constituted by two fields: 1. the educational field, bringing together contributions from general didactic studies, with emphasis on the notion of teaching planning (VASCONCELLOS, 2002, LUCKESI, 2011, LIBÂNEO, 2013; MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014), and from studies on initial teacher training, with emphasis on the supervised internship, a curricular component of the undergraduate degree (FILHO, 2001, DIDONE, 2007); 2. field of applied studies with emphasis on language didactics (DOLZ, 2016; RAFAEL, 2019) and on the teaching of Portuguese Language in basic education (FRANCHI, 1987, GERALDI, 1997, TRAVAGLIA, 2001, BEZERRA; REINALDO, 2019). The methodological procedures for data collection and generation were semi-structured interviews with three undergraduates of Letras - Portuguese Language, enrolled in the curricular component Supervised Internship; collection of teaching plans and individual reports of supervised internship. The results of the analysis show that, although the collaborators belong to the same educational institution, they have different views about the relevance of planning as a praxeological writing, revealing a certain incoherence between the conception of planning expressed in the interview and the one manifested in the plans and reports. The results show the tendency of the trainees to approach the practices of reading and linguistic analysis, and to distance themselves from the practice of writing and its articulation with linguistic analysis.

Keywords: Teaching planning. Axes of Portuguese Language Teaching. Supervised Internship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - PARADIGMAS DE ENSINO E PLANEJAMENTO DE ENSINO	20
1.1 Paradigmas: vertentes tradicionais e contemporâneas	20
1.2 Planejamento de ensino: definição, componentes e níveis	30
1.3 Planejamento de ensino de língua	22
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO NOS EIXOS	35
2.1 Língua Portuguesa como objeto de ensino e aprendizagem	35
2.1.1 <i>Eixo Análise Linguística</i>	39
2.1.2 <i>Eixo Leitura</i>	45
2.1.3 <i>Eixo Oralidade</i>	46
2.1.4 <i>Eixo Escrita</i>	49
CAPÍTULO 3 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURA	52
3.1. Breve histórico sobre estágio na formação inicial	52
3.2 Estágio supervisionado como componente curricular da licenciatura	54
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
4.1 Caracterização da pesquisa	59
4.2 Contexto e instrumentos de geração e coleta de dados	67
4.3 Sistematização de dados de análise	73
CAPÍTULO 5 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTAGIÁRIOS DE LETRAS	76
5.1 Como os estagiários concebem planejamento e ensino	76
5.1.1 <i>Nas entrevistas</i>	76
5.1.2 <i>Nos relatórios</i>	80
5.2. Como os estagiários concebem e organizam o planejamento de ensino de LP	83
5.2.1 <i>Concepções de ensino de LP reveladas nas entrevistas</i>	83
5.2.2 <i>Organização e fontes de referência reveladas nos planos de aula e de ensino</i>	87
5.3. Como os estagiários articulam análise linguística com os demais eixos... ..	98
5.3.1 <i>Articulação com a leitura</i>	98
5.3.2 <i>Articulação com a escrita</i>	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	109
ANEXO.....	112

INTRODUÇÃO

Os atos de conhecer e usar a língua materna são competências de extrema importância para o indivíduo, pois é através delas que ele se expressa, argumenta, justifica e participa ativamente das diversas atividades que pratica socialmente. Assim, entendemos que é por meio da linguagem que se liberta e constrói o indivíduo. Durante muito tempo, o ato de ensinar os eixos da língua (leitura, análise linguística, oralidade e escrita) foi – e por vezes ainda é – pautado em exemplos de frases que não estão contextualizadas com a realidade do aluno, nem com um gênero textual que circule nas suas práticas sociais. Trata-se de uma abordagem descontextualizada, cuja metodologia dificilmente leva o estudante a refletir, significar e ressignificar o que está construindo no processo ensino/aprendizagem da língua.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ganhou forças, a partir da década de 1990 (BRASIL, 1997; 1998), o ensino de língua portuguesa baseado em gêneros textuais. Nesse documento há um posicionamento que aponta para um ensino que priorize a contextualização dos conteúdos. Alinhando-se a esse documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em 20 de dezembro de 2017, direciona ações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Prescreve que os conhecimentos sobre os gêneros, textos, língua, norma-padrão, diferentes linguagens devem ser mobilizados em função das capacidades de leitura, escrita e tratamento das linguagens visando plena possibilidade de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o domínio do código e da sua norma passa a ser uma exigência nas mais diversas esferas sociais, consolidando as discussões sobre o ensino de língua organizado na articulação dos eixos leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

No âmbito da leitura, a orientação oficial, em particular a BNCC, propõe um trabalho progressivo com a incorporação de estratégias de leitura compartilhada e autônoma, em textos de diferentes complexidades e linguagens. Entendemos aqui a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

Quanto ao eixo escrita, o documento propõe a construção do domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, objetivando e enfatizando a interatividade e a autoria.

Em relação ao eixo oralidade, como defendido nos PCN, a orientação da BNCC enfatiza que o que vai além do escrito também é objeto de estudos. Nesse caso, é necessário compreender e estimular a aprendizagem do aluno com foco nas características discursivas e interacionais das estratégias de fala e escuta.

Da mesma forma, ampliando a orientação dos PCN, o novo documento direciona o processo de aprendizagem da reflexão sobre a língua nos níveis textual, discursivo, estilístico e metalinguístico.

Alinhando-nos a essas orientações oficiais, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito de maneira que desenvolva leitores e produtores de textos (orais e escritos) adequados a cada contexto, não se limitando (nem desconsiderando) à forma ou a questões de natureza gramatical, mas também dando conta do uso dos gêneros textuais demandados nas situações comunicativas. Nesse sentido, a articulação contextualizada entre os eixos de ensino constitui um requisito central para uma metodologia de ensino mais adequada.

Entendemos que essa questão está relacionada com a formação do professor de língua, tendo em vista que é por meio dela que as concepções teóricas e metodológicas são transformadas em práticas. Sabendo que o estágio supervisionado é o primeiro espaço onde essa relação se concretiza na formação do professor, consideramos relevante torná-lo objeto de estudo.

O estágio supervisionado, em minha experiência, foi um momento desafiador e complexo. Foram etapas de ansiedade e expectativas sobre o que iria vivenciar. Além da expectativa da turma que acompanharia, era necessário dar conta de um contexto de planejamento, elaboração de atividades e leituras teóricas que a graduação exigia. Uma etapa de lapidação dos objetivos e métodos, de discussão e compartilhamento de ideias com professores da graduação e colegas de estágio. Dada esse encadeamento de possibilidades experiências, elaboração de material e ações didáticas, acredito nesse contexto como válido e necessário para ambiente de pesquisa.

Trata-se, então, de um momento basilar da formação docente: por meio a experiência nele vivida, nos vemos pela primeira vez como professores em sala de aula. Assumir a mediação da turma, ser a figura de autoridade, compartilhar a sala

dos professores, planejar aulas, organizar e corrigir atividades, de maneira nunca vivida, naturalmente, gera ansiedade. Essa é uma etapa indiscutivelmente enriquecedora em virtude da grande troca de experiência (com os nossos pares, com os professores supervisores e com o professor da disciplina Estágio Supervisionado) e do aprendizado prático e diário.

Institucionalmente, o estágio supervisionado em licenciatura refere-se ao componente curricular que propõe a vivência dos alunos de graduação como professores nas escolas. Em geral, o estagiário de Letras observa, por um período, uma sala de aula; simultaneamente, faz um plano de ensino sob a direção do professor orientador e do professor supervisor; e, em seguida, realiza o planejamento na turma que acompanha. Após o período de vivência como professor no ensino básico, o graduando deve redigir um relatório de estágio no qual registra a sua experiência durante a prática.

Uma das atividades centrais no estágio supervisionado é a elaboração de um planejamento das aulas a serem ministradas, pois planejar é uma exigência do ser humano, é um “ato de pensar sobre um possível e viável a fazer” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2014, p.15). Trata-se de um processo de previsão de necessidades e racionalização das estratégias e recursos para atingir um objetivo de ensino concreto, devendo constar no componente curricular estágio.

Planejar, como avaliar, são dois processos indissociáveis e imprescindíveis na rotina escolar, pois esta se constitui de planejar, avaliar e (re)planejar. Nessa perspectiva, o planejamento compõe um dos instrumentos da articulação dos eixos de ensino de língua portuguesa como língua materna. Nesse instrumento há os objetivos e métodos que refletem as concepções de ensino que orientam a atividade docente.

Considerando que o estágio supervisionado é um componente curricular dedicado à relação entre teoria e prática na formação docente, surgem as perguntas que norteiam nossa pesquisa:

- 1) Como os licenciandos em estágio supervisionado compreendem planejamento de ensino de Língua Portuguesa?
- 2) Como esses licenciandos planejam o ensino de Língua portuguesa?
- 3) De que modo se dá a articulação entre os eixos desse ensino?

Visando responder a essas questões, fizemos o levantamento no banco de

dissertações e teses no portal da Capes com os descritores: “leitura e análise linguística”; “leitura e escrita” “escrita e análise linguística”; “ensino de escrita e análise linguística”; “articulação de escrita e análise linguística”; “produção textual e análise linguística”; “ensino de produção textual e análise linguística”; “articulação de produção e análise linguística”. Alguns trabalhos apresentam análise ou proposta de articulação entre “leitura” e “escrita”, e em menor expressão “leitura” e “análise linguística”. Na nossa busca, não encontramos, no entanto, trabalhos que proponham reflexões sobre a articulação “escrita” e “análise linguística”, justificando assim a necessidade de investigar o planejamento com foco nos eixos.

Considerando relevante responder às questões mencionadas, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a articulação entre os eixos de ensino de Língua em planos de aula elaborados por estagiários do curso de Letras – Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu:

- 1) Confrontar a(s) concepção(ões) de planejamento subjacente(s) aos dizeres dos estagiários nos planos de ensino e nos relatórios por eles elaborados.
- 2) Comparar a(s) proposta(s) de ensino dos eixos de ensino de Língua Portuguesa subjacente(s) aos dizeres desses estagiários, nos respectivos planos de ensino e relatórios.
- 3) Verificar se há articulação entre os eixos do ensino de Língua Portuguesa e como ela se dá nesses planos e relatórios;

Esta dissertação apresenta a seguinte organização. No Capítulo 1 discutimos sobre os paradigmas de ensino e formação inicial do professor, com reflexões sobre as vertentes tradicionais e contemporâneas e a relação com o ensino de língua. Concernente ainda à primeira parte do escopo teórico, as discussões têm foco no planejamento de ensino, em que se defende plano de aula marcado pelos traços flexível, democrático, autoral, exequível, contextualizado e atualizado. Associada ao planejamento está a avaliação, para ressignificá-lo sempre que necessário.

O capítulo 2 prioriza a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nessa reflexão o planejamento é tomado como basilar para o ensino orientado por gêneros textuais e pela articulação dos eixos análise linguística, leitura, oralidade e escrita¹.

¹ Compreendemos a importância da oralidade como eixo de ensino da língua portuguesa. No entanto, para esta pesquisa foi necessário fazer um recorte e por essa razão, esse eixo não foi evidenciado em análise.

No capítulo 3 é apresentada a discussão sobre o estágio supervisionado em licenciatura, apontando a sua criação e principais mudanças ao longo do tempo. Evidenciamos ainda como se constitui atualmente esse componente curricular e refletimos sobre o gênero textual relatório de estágio supervisionado.

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado no Capítulo 4, que a descreve como uma abordagem qualitativo-interpretativista, além de exploratória e documental (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.70). Os dados foram entrevistas semiestruturadas com os alunos matriculados em estágio supervisionado, os planos de aulas e de ensino, bem como relatórios por eles elaborados, instrumentos através dos quais são interpretados os significados atribuídos pelos estagiários colaboradores (MOREIRA E CALEFFE, 2008). Nesse capítulo são apresentados o processo metodológico para a coleta e geração dos dados, bem como as categorias de análise.

No capítulo 5 é apresentada a análise dos dados com base nas concepções teórico-metodológicas, com foco na triangulação dos dados obtidos nas entrevistas, planos de aulas e de ensino, além de relatórios escritos e disponibilizados pelos estagiários. Os dados foram analisados e categorizados tomando como base a análise de conteúdo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os objetivos e questionamentos norteadores da pesquisa e apontando possíveis caminhos para ampliação deste estudo.

CAPÍTULO 1

PARADIGMAS DE ENSINO E PLANEJAMENTO DE ENSINO

O presente capítulo discute a relevância e os reflexos dos paradigmas de ensino na educação, abordando as vertentes tradicionais e contemporâneas. No segundo ponto a reflexão tem foco em planejamento de ensino e sua importância no processo de didatização para o ensino de língua.

1.1 Paradigmas: vertentes tradicionais e contemporâneas

O termo paradigma origina-se do grego *parádeima*, que designa modelo ou padrão (BEHRENS; OLIARI, 2007). É possível ver, no percurso da humanidade, como os paradigmas foram construídos, estabelecidos e, muitas vezes, invalidados ou ressignificados.

Ao discutir sobre os paradigmas nas revoluções científicas, Kuhn (1996) defende que ciência é uma construção humana, influenciada pelo contexto, o que lhe confere uma dimensão técnica e uma dimensão sócio-histórica. Nesse sentido, a ciência não deve ser entendida como um acúmulo de informações, pesquisas, conhecimentos engessados, mas sobretudo como complexa relação entre paradigmas – leis – teorias – aplicações – instrumentações.

Kuhn (1996, p.13) considera como paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas” que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. O autor defende que o estudo do paradigma é o que permite a consolidação da pesquisa, no entanto, reitera que quando fenômenos não se encaixam dentro do padrão ou modelo, ocorrem – o que nomeia de – anomalias, motivando crise na ciência. A crise, por sua vez, provoca condições para as revoluções científicas, e a partir desse contexto surgem as novas descobertas que podem suscitar o aparecimento de um novo paradigma. Quando um paradigma que vigora passa a não dar conta das questões que surgem, configura-se o momento de crise que pode culminar com novo paradigma, surgindo, substituindo o anterior.

Considerar os paradigmas é relevante porque “uma ciência sem paradigmas pode ser prejudicial ao desenvolvimento das ciências por validar permanentemente

o discurso científico e por não questionar métodos e verdades absolutas” (COSTA JUNIOR, 2018, p.104). É possível, portanto, afirmar que os paradigmas são mutáveis e que os sujeitos são perpassados e influenciados pelos paradigmas social, cultural, histórico, científico em que estão inseridos, portanto, são também mutáveis e dinâmicos.

Essa perspectiva revela-se também no processo de ensino-aprendizagem, em que distintos paradigmas (ancorados em teorias e estudos da educação) são influenciados pelo contexto e influenciadores da prática dos professores. Nesse sentido, torna-se relevante discutir sobre os paradigmas de ensino tradicionais e contemporâneos, refletindo acerca da sua importância e seus reflexos para o ensino.

Costa Junior (2018, p.103) afirma que os paradigmas são “aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma ciência madura e comprometida com a atualização dos saberes e das verdades comprovadas”. Por isso, faz-se necessário discutir os paradigmas tradicionais e contemporâneos da educação para refletir sobre a formação e a prática docente na atualidade.

Jordão e Fogaça (2012) ancoram-se nas metáforas da árvore e do rizoma e discutem sobre o reflexo dos paradigmas que norteiam as práticas dos professores, conforme exposição a seguir.

Esses autores afirmam que a “metáfora da árvore” é empregada ao longo dos anos, em diversos contextos. Como exemplo, temos a “árvore da vida” ou “árvore do conhecimento” que, de acordo com a Bíblia, é colocada por Deus, no Éden, e esta garantia a vida eterna para os seus filhos. Outro exemplo citado por esses autores é o da “árvore genealógica”, em que esta é a representação gráfica da história familiar de um indivíduo, mostrando a sua base e ramificações. De modo amplo, as árvores transmitem a mensagem de que possuem uma estrutura sólida, partindo de um único tronco, mas que se ramifica nas extremidades, sendo “símbolo da vida, do desenvolvimento humano, ligada à ideia de solidez e longevidade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 496).

O paradigma arbóreo assume a metáfora da árvore como base, e essa metáfora está ancorada em um pensamento ocidental, que segundo Jordão e Fogaça (2012, p. 498),

significa dizer que nosso pensamento, nossos desejos, nossas visões de mundo no Ocidente (entendido como categoria de pensamento, portanto não geográfica) se pautam por tal paradigma, ou seja, pela vontade de solidez, de segurança, de coerência, enfim,

de ideias que metaforicamente nossas culturas relacionam à imagem da árvore.

É possível afirmar então que o “pensamento arborescente” tem foco em um fundamento sólido e não atende a uma visão de multiplicidade, pois “opera com uma lógica binária ou com relações biunívocas, partindo sempre de uma unidade comum, que lhes dá suporte” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 498). Para a prática do professor, a metáfora da árvore é um caminho para pensarmos nas fases/etapas que acontecem na carreira docente (ainda que de modo não linear ou parcial), pois quando o desenvolvimento se completa, a fase final é inevitavelmente de declínio. Ou seja, há uma noção de “morte” arraigada nesse paradigma.

O rizoma busca a noção de pensamento construída por meio da multiplicidade. Nessa perspectiva, a lógica binária, linear, genealógico, estrutural, previsível (do paradigma arbóreo) não dá conta de uma proposta que pense no múltiplo. Diferentemente, o paradigma rizomático “dá lugar ao desenvolvimento imprevisível, flexível, não hierárquico. [...] é uma ‘antigenealogia’, sem princípio e sem fim, mas sempre no meio das coisas, intermediando e construindo relações” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 499).

Ao discutir a visão rizomática, Ferreira (2008, p.33) assegura que “definir o que está sempre em movimento seria estagná-lo, retirar do acontecimento o que ele tem de mais rico: o devir. Assim, ao invés de submeter a multiplicidade à unidade, deve-se extrair o conceito de uno da multiplicidade”. Nesse sentido, reiteramos que o paradigma rizomático é aquele que não tem estrutura definida, não é aprisionado em uma forma, antes ele “se constitui de novas formas a todo instante, escapando de configurações prévias” (FERREIRA, 2008, p.34).

Comparativamente, o paradigma arbóreo tem uma visão de estrutura, linearidade, hierarquia, continuidade, reprodução e ciclos. De forma menos previsível, o paradigma rizomático opera com a ideia de multiplicidade, rupturas, antigenealogia. Com base nessa conceituação, podemos afirmar que o paradigma arbóreo está para o paradigma tradicional/dominante, e o paradigma rizomático relaciona-se com o paradigma construtivista/emergente.

Considerando os paradigmas de ensino, vemos que a escola tradicional está fundamentada na filosofia da essência de Rousseau, a qual consiste em acreditar na igualdade essencial entre os homens. Esse é o pilar social que influenciou a visão

escolar: os alunos de uma determinada série devem aprender o conteúdo exposto pelo professor. Nessa composição, o professor é razoavelmente preparado, transmissor de conteúdo, e o aluno tem postura passiva, sendo o receptor do conhecimento. Leão (1999, p.188) explica a origem burguesa dessa visão sobre o ensino e a educação:

A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática.

No processo de redemocratização do Estado, a educação passa a ser vista como uma maneira de transformar súditos em cidadãos, como forma de superar as situações de opressão, vencendo a ignorância para constituir uma sociedade melhor (SAVIANI, 1991 apud LEÃO, 1999). Nesse momento, após a revolução industrial, a escola era um instrumento de consolidação da ordem democrática e mantedora da mão de obra qualificada.

De maneira ampla, Leão (1999, p.189) assegura que a história da educação

mostrou que tudo não passou de um sonho embora não saibamos quem realmente o sonhou. A universalização da educação é uma realidade na maioria dos países ocidentais; porém, no dizer de Gadotti (1995), *uns recebem mais educação do que outros*. A igualdade entre os homens permanece um sonho ainda muito distante do nosso planeta.

Ainda que distante, a escola como instituição destinada a todos os indivíduos (de obrigação da família e do Estado como postulado em lei) surgiu nesse momento histórico, e faz parte ainda da realidade atual. Nesse sentido, Leão (1999) afirma que a universalização da escola é uma conquista, porém, a sua base (representar igualdade entre os homens) não é real, pois

temos certeza de que a escola, por si só, não é redentora da humanidade. Acreditamos que vamos entrar no terceiro milênio com uma escola tradicional nada revolucionária se comparada as suas origens. (LEÃO, 1999, p. 189)

No que se refere aos aspectos epistemológicos, vemos que a escola inserida no paradigma tradicional parte da proposição que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de assimilar e armazenar informações e dados (dos mais simples aos mais complexos). Assim, é trabalho do professor organizar o conteúdo

(lê-se informações e dados) e transmitir ao aluno, que, por sua vez deve armazenar e acumular essas informações. Vemos esse paradigma é aquele que prioriza uma visão de fragmentação do conhecimento, uma supervalorização da racionalização, prioridade da razão em vez da emoção, foco na coerência lógica, oposto a imprecisão, ambiguidade e contradição. (LEÃO, 1999).

Essa perspectiva tem caráter majoritariamente classificatória que evidencia a separação de conteúdos em que não se considera a aprendizagem como um *processo* flexível, mas como um *produto* homogêneo e acabado. Os alunos são vistos como iguais, e as suas diferenças e singularidades não são consideradas.

Em direção contrária ao paradigma dominante, o paradigma emergente é aquele que acolhe as diversidades e reconhece a multiplicidade de saberes, em que na “contemporaneidade o(s) conflito(s) entre saberes e as chamadas ignorâncias são processos que redimensionam a noção de saber e produzem novos conhecimentos” (COSTA JUNIOR, 2018, p. 109). Nessa concepção, esse paradigma científico é também social, pois só há constituição e legitimação dos saberes e das ignorâncias a partir do momento em que o indivíduo concebe o paradigma como verdade. Reitera Costa Junior (2018) a relevância dos atores sociais, pois o conhecimento só se materializa por meio da prática pelos sujeitos.

No contexto de paradigma emergente não cabe a construção de professor detentor de todo o conhecimento e de aluno passivo. Nessa conjuntura a visão do docente pertence à mediação dos saberes, em que

o professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática ‘de transmissão de conhecimento e prescritiva’ para outra construída na perspectiva da relação. (ARRUDA, 2012, p. 296)

Contempla-se uma mudança de paradigmas para educação: o docente, no processo, aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.25). Nesse contexto do paradigma emergente compreendemos que ensinar é, essencialmente, criar condições para a experiência de aprendizagem (ARRUDA, 2012).

O professor ainda tem o seu papel de didatizar os conteúdos, organizar a turma, influenciar concepções, estar à frente da dinâmica escolar, sendo assim, diferente do seu aluno. No entanto, essa diferença não é autoritária, nem tem como objetivo evidenciar uma relação de poder, ou detenção de conhecimentos. Nos espaços de

aprendizagem deve haver uma (co)criação de saberes, em que o professor seja mediador da construção do conhecimento em que ele e os educandos produzem em conjunto o aprendizado (que é mútuo).

Nessa perspectiva, segundo Arruda (2012),

o mediador que problematiza a realidade com os educandos é, ao mesmo tempo, mediado pelo movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987), no qual todos os sujeitos se transformam, porque educandos e educadores serão capazes de ressignificar os próprios saberes e a própria leitura da realidade. Por esse caminho, fica claro que o educador não é apenas um facilitador, mas um mediador implicado no processo que medeia.

É possível perceber que no espaço escolar a aprendizagem é recíproca, pois tanto os professores quanto os alunos são sujeitos ativos na produção do conhecimento. O professor não é considerado um facilitador, mas um mediador, que influencia e é influenciado no processo reflexivo do ensino-aprendizagem.

Logo, educação é humana, política, social, contextualizada, reflete e é refletida. Vasconcellos (2002, p.31) assevera que “além de influir sobre nossas percepções, nossos paradigmas também influenciam as nossas ações: fazem-nos pensar que o jeito como fazemos as coisas é o ‘certo’ ou a única forma de se fazer”. Ou seja, quando estamos enraizados em um determinado paradigma ele não só influencia o que fazemos e como fazemos, mas também como enxergamos o mundo. Por isso é relevante investigar quais os paradigmas que firmam os docentes, afinal, eles ecoam como o professor encara o mundo e a sua prática em sala.

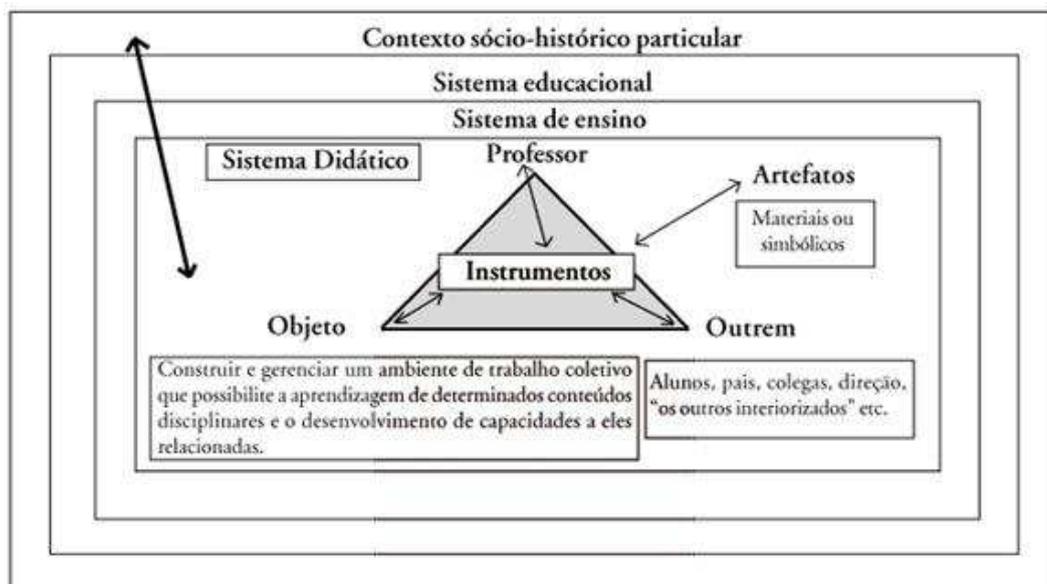
Tomando como base Costa Junior (2018, p.114), acreditamos no ambiente didático como o espaço que

ilustra o conceito da ecologia dos saberes, segundo o qual em um paradigma emergente o professor não é o validador do discurso científico, mas um mediador entre os saberes que os alunos trazem através de suas experiências e os novos saberes serão apresentados na escola. Entende-se portanto que a educação bancária (FREIRE, 1974) há muito tempo não acolhe a ecologia dos saberes e a multiplicidade dos conhecimentos que circulam no ambiente escolar.

Em outras palavras, a aprendizagem é feita de sujeitos ativos, multiculturais, complexos e os múltiplos saberes devem ser considerados nesse processo. O professor, sujeito que compõe o cenário complexo de ensino-aprendizagem, é um agenciador da democratização do conhecimento. Assim, sabemos que o professor não se encontra isolado, e é resultado de experiências pessoais (físicas, cognitivas,

emocionais...) e aspectos impessoais (orientado por tarefas e documentos prescritos), como afirma Machado (2010) e sintetiza no esquema abaixo:

Figura 1: Influências do sistema didático



Fonte: Machado (2010)

Nessas influências, situam-se os paradigmas, pois eles são “lentes que nos permitem atuar e interagir no mundo” (COSTA JUNIOR, 2018, p.116) e por isso revelam onde o fazer docente está centrado. É possível saber, a partir da análise cuidadosa da sua *prática* (métodos – materiais – planos – ação em sala) em qual paradigma o professor está localizado, e assim inferir se atende às necessidades dos seus alunos no mundo contemporâneo.

O termo *prática* é apresentado por Bourdieu (1989) evidenciando a relação do que é socialmente difundido e enraizado e as pessoas que estão inseridas na sociedade. Para isso, pondera sobre o conceito de *habitus*, que é o gerador das práticas. As determinações da estrutura social propõem comportamentos regulares que se enraízam como aspectos estruturantes para a sociedade. Ou seja, os sujeitos internalizam normas e práticas e as perpetuam como ações automáticas e mecanicistas. No entanto, é importante esclarecer que, mesmo inserido em situações engessadas pela sociedade, não se nega a possibilidade de mudança. Qualquer que seja o cenário, ele é mutável.

E é nesse complexo conceito de *habitus* que se situa a prática de alguns professores inseridos somente no paradigma tradicional. Atualmente, considerar

apenas o tradicionalismo em contexto de ensino-aprendizagem é considerado inadequado, pois ele não dá conta da multiplicidade de saberes e das novas práticas necessárias na escola. Como afirma Costa Junior (2018, p.113), “todos os conhecimentos são importantes e devem ser validados como saberes que representam as culturas e as sociedades que validam tais conhecimentos”, logo, se todos os conhecimentos são importantes, não é mais viável que a escola se restrinja aos aspectos que não dão conta dessa multiplicidade, das multifaces do conhecimento.

Consideramos que, no contexto atual, o professor deve estar no seio do paradigma emergente, sem negar o tradicional, pois como afirma Santos (2002), a contemporaneidade é permeada por uma transição paradigmática em que se afasta do modelo de analisar o mundo como partes independentes, dissociadas e desconexas para adentrar em um paradigma que considera o mundo como um todo complexo em constantes transformações.

Por fim, consideramos importante compreender o ensino como prática social, para além dos limites da aprendizagem que ocorre na tríade professor, aluno e conteúdo. Trata-se de uma prática que ocorre de forma articulada a outras práticas, como a elaboração das diretrizes oficiais, a divulgação científica, os projetos pedagógicos, tendo em vista a formação social e educacional do país. Assim, procura-se construir explicações de realidades de ensino em salas de aula do ponto de vista de suas relações com o sistema educacional e com o sistema social mais amplo.

1.2. Planejamento de ensino: definição, componentes e níveis

“Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende agir.” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2014)

Historicamente, o ato de planejar acompanha a trajetória da humanidade, pois, o homem primitivo, no seu contexto, criou estratégias de como fazer para superar os obstáculos corriqueiros (na caça, pesca, colheita, ataques...) e para isso, utilizou-se da habilidade de pensar, que “não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2014, p.13). Trata-se de um processo de

previsão de necessidades e racionalização das estratégias e recursos para atingir um objetivo concreto. Desse modo, “são os objetivos que vão dar toda orientação e direção à dinâmica do processo de planejamento, como também à sua execução”. Eles são o cerne do ato de planejar, devem ser claros, concretos e explícitos, construídos para atender plenamente a meta traçada. Segundo Vasconcellos (2002, p.16-35),

planejar é uma atividade que faz parte do ser humano[...]. Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é fazer algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal [...]. Planejar ajuda concretizar o que se almeja (relação teoria-prática); aquele algo que planejamos é possível acontecer: podemos, em certa medida, interferir na realidade [...].

Sabemos que os professores são indivíduos perpassados por experiências singulares e conhecimentos plurais ao longo de sua formação que se refletem na sua prática. Nesse sentido, as concepções que norteiam a organização de ações docentes revelam-se na prática, em particular no planejamento de ensino.

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, a definição de planejamento de ensino, a partir dos estudos de Didática, campo no qual buscamos as categorias que compõem o processo de ensino e que devem ser contempladas em qualquer planejamento. Na sequência, apresentamos os componentes e os níveis de planejamento no contexto escolar.

Para definir planejamento recorreremos ao conceito de Didática cunhado por Libâneo (2006), disciplina que estuda a execução do processo de ensino como um todo: objetivos – conteúdos – metodologia. Didatizar um conteúdo é organizar e transformar o conhecimento de modo a torná-lo compreensível ao aluno. Didatização é também um termo associado à expressão transposição didática, que metaforicamente consiste em tomar o diamante em seu estado bruto e lapidá-lo, transformando-o em pedra preciosa. De forma semelhante, o professor seleciona o conhecimento teórico a ser ensinado e o didatiza de modo que atenda aos objetivos de ensino previamente planejados.

Para Luckesi (2011), planejar “é (uma) atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (p.124). Alinhando-se a essa perspectiva, Tormenta e Figueiredo (2010) também defendem que o planejamento didático é a parte mais

importante do processo docente. Os autores enfatizam que a ausência do planejamento não promove “uma visão geral do todo, e isso muitas vezes se revela e reflete contra o próprio docente”. (TORMENTA E FIGUEIREDO, 2010, p.03).

Defendemos com Rafael (2019), com os estudiosos da didática e da didática de língua, no caso do português, que planejar ensino é uma ação do processo formativo do profissional professor. Para isso, faz-se necessário compreender os conceitos de educação e de ensino para depreender aspectos necessários ao estudo de planejamento.

Em sentido amplo, concebemos educação como um processo de formação, intencional ou não, dos indivíduos com vista à participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social, por meio da assimilação, da apropriação, da reprodução, da sistematização e da renovação de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes. Em sentido restrito, a educação intencional é a que se realiza a partir de objetivos definidos por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (RAFAEL, 2019).

Portanto, o objetivo de ensino é o que caracteriza a situação didática, porque orienta a definição do objeto a ser ensinado (o conteúdo de ensino), a elaboração das atividades, a seleção dos materiais e os instrumentos de avaliação.

Nesse sentido, os objetivos constituem o componente/etapa principal do planejamento, pois orientam a dinâmica do processo e a sua execução. Por serem o cerne do planejamento, devem ser claros, concretos e explícitos, construídos para atender plenamente a meta traçada. Assim o ato de planejar envolve selecionar e organizar não só atitudes, mas também materiais para atingir um dado objetivo, podendo este ser flexível, dinâmico e complexo. Nesse processo torna-se necessário o acompanhamento da execução e a sua avaliação, e o conseqüente (re)planejado para atender os objetivos (prévios ou novos)

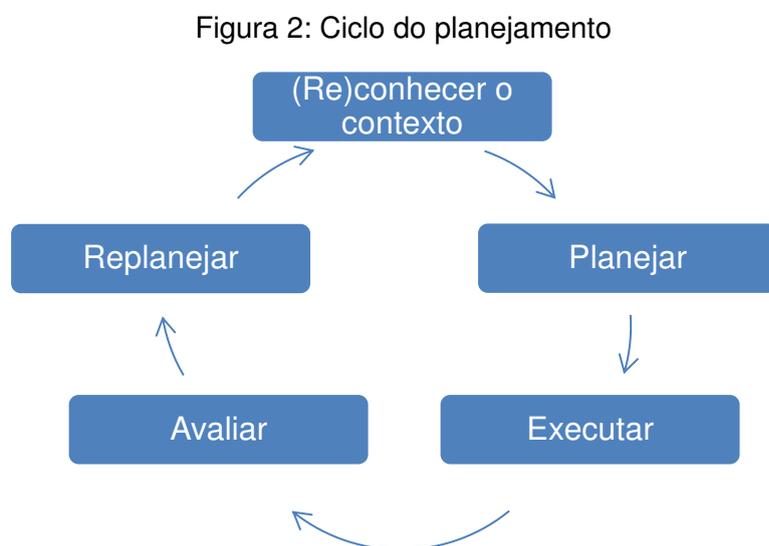
Rafael (2019) defende dois componentes fundamentais na constituição do planejamento: os objetivos e o conteúdo/objeto de ensino. Essa compreensão apoia-se nos princípios de ensino-aprendizagem defendidos por Coll (2000), que dizem respeito às finalidades do processo: o que se deve saber? (conteúdo conceitual), o que se deve saber fazer? (conteúdo procedimental) e como se deve ser e agir? (conteúdo atitudinal).

Considerando o seu caráter flexível, dadas as necessidades, mudanças no planejamento devem ser feitas levando em conta a racionalização do objetivo. Nesse

sentido, os conteúdos devem ser organizados para atenderem às necessidades dos alunos.

Vasconcellos (2002) defende que o planejamento é um instrumento teórico – metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de modo refletido, consciente, sistematizado, orgânico, científico e essencialmente participativo. Trata-se de uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar ação de todos os agentes da escola. Isso quer dizer que o planejamento deve ser real em função das aulas, não apenas um documento para fins burocráticos, elaborado de forma arbitrária e sem a pretensão de sua execução. Tomando como base Vasconcellos (2002), vemos que planejar é a antecipação mental de uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas de acordo com o previsto. Ou seja, planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. (p.79)

Essa interrelação entre o pensar e o agir é enfatizada por Libâneo (2013), para quem o planejamento escolar é uma tarefa docente que abarca não somente a previsão de atividades, mas também a avaliação do que está sendo proposto e executado, visando à adequação no decorrer do processo de ensino. Esse ciclo do planejamento pode ser representado na figura 2:



Fonte: A autora (2020).

Na Figura 2, está representada a relevância do planejamento válido, flexível, democrático, autoral, exequível, contextualizado e atualizado. Essa escrita

praxiológica, que o professor produz para a prática docente (CARNIN, 2015), deve passar por constante avaliação no documento de planejamento para ressignificar sempre que necessário.

No contexto escolar, Libâneo (2013) estabelece, para fins didáticos, três níveis de planejamento. O primeiro, de caráter mais abrangente, global, consta de um documento com orientações gerais que relacionam a escola com o currículo vigente (documentos oficiais e leis), uma correlação com o projeto político pedagógico da instituição. Nesse nível, o ato de planejar deve partir de uma avaliação diagnóstica da realidade, sondando que se pode estabelecer com mais exatidão quais as necessidades devem ser priorizadas.

O segundo nível é representado pelo plano de ensino (ou plano de unidade), a organização do trabalho docente para o semestre ou ano. Nesse documento deve constar a sequência de conteúdos, os objetivos específicos e o desenvolvimento metodológico: uma previsão de atividades, com a visualização da distribuição de conteúdos, considerando paralizações e feriados.

O terceiro nível está representado pelo planos de aulas são detalhamentos dos planos de ensino. As subunidades são organizadas e sistematizadas para uma situação específica: a aula. Essa preparação é tarefa indispensável que possibilita revisão e aprimoramento sempre que necessário. Trata-se de prever e organizar um conjunto de ações em torno de um objeto central, resultando em um todo significativo que possibilita ao aluno avançar no processo de aprendizagem.

Para melhor representamos esses níveis de planejamento, elaboramos a figura 3:

Figura 3: Níveis de planejamento segundo Libâneo (2013)



Fonte: A autora (2020)

Considerando que os níveis de planejamento apresentados não são dissociados, mas influenciados mutuamente, vemos que para os planos de aula há

mais nitidamente a necessidade de um detalhamento do processo didático para o conteúdo.

Por fim, consideramos, com Luckesi (2011, p. 165), planejamento de ensino como “um ato decisório político, científico e técnico”, sendo o caráter político responsável pelo estabelecimento de uma finalidade, que será realizado por um ato técnico e esse, por sua vez está enraizado em um posicionamento filosófico-ideológico.

1.3. Planejamento de ensino de língua

Trazendo a compreensão de planejamento de ensino esboçada em (1.2) para situar o planejamento de ensino de língua, recorreremos às contribuições dos estudos orientados pela Didática de Língua, de inspiração interacionista sociodiscursiva.

Esse campo é constituído pelo que Dolz (2016) denomina de engenharia didática. O autor chama a atenção para esse campo, evidenciando que ele reúne dois domínios de conhecimento: o da educação (situada entre a ciência da educação e psicologia) e o da linguagem (linguística e teoria literária) (BRONCKART, 2007 apud DOLZ, 2016).

A engenharia didática visa contribuir com a “elaboração de produtos, de objetos, de ferramentas profissionais e de atividades escolares destinadas ao ensino e à aprendizagem das línguas” (DOLZ, 2016, p. 238). Assim, a discussão se dá na interface das ferramentas didáticas que são concretizadas pela mobilização de saberes teóricos e os saberes práticos utilizados pelo professor. Dolz (2016, p. 241) descreve o papel da engenharia didática nos seguintes termos:

organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos.

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que a engenharia didática é uma base teórica agregadora para concepção e organização do planejamento de ensino de língua. Ainda segundo esse autor, esse campo também contribui para a invenção de ferramentas que facilitem as aprendizagens e a orientação das intervenções profissionais do professor. Constitui-se um campo de pesquisas sobre as inovações

introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

Entendemos, conforme a perspectiva interacionista sociodiscursiva, que o planejamento de ensino de língua deve tomar como base a didatização dos gêneros textuais, garantindo a articulação dos eixos de ensino, previstos na orientação nacional para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997 e 1998; BRASIL, 2017). Logo, a prática educativa com foco na didatização, como aponta Zabala (1998), deve ser um encadeamento de diferentes atividades no processo de ensino de uma unidade didática. Assim, tem como função principal, estabelecer, organizar e articular atividades para alcançar objetivos previamente estabelecidos no planejamento.

Cafiero (2013), orientando sobre o planejamento de ensino de Língua Portuguesa, defende que os gêneros são uma forma de organização do planejamento, mas adverte que eles não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa a não recomendação de atividades que solicitem ao aluno a identificação das características de cada gênero, um exercício puramente metalinguístico. O importante é levar os alunos à leitura de muitos textos exemplares dos gêneros que produzam sentidos para eles e que aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem. Logo, um planejamento micro (da aula) deve pôr em destaque as capacidades de linguagem (de ação, linguísticas e discursivas) a serem desenvolvidas pelos alunos, nas práticas de leitura e de escrita, esta entendida como produção de texto.

Assim entendemos, com Rafael (2019), o planejamento, de um ponto de vista contemporâneo, dentro dos estudos sobre ensino como prática social. Essa perspectiva considera que os aspectos técnicos e metodológicos (elaboração de planos, seleção e elaboração de materiais e de atividades e aplicação de instrumentos de avaliação) devem estar atrelados a um conhecimento da realidade social mais ampla e dirigidos a um contexto local (uma região, uma escola, uma turma).

Em língua portuguesa, como em outros componentes curriculares, é importante “evitar a banalização do ensino pelo uso de atividades meramente espontâneas, assistemáticas, repetitivas, rotineira ou piegas, pois estas pouco ou nada irão contribuir para o desenvolvimento da expressão escrita do educando.” (LIMA, 2006, p. 188)

Assim, pensar planejamento de ensino de língua, na interface Educação,

Estudos de Língua / Linguagem, envolve objetivos e conteúdos. Nesse caminho, chegamos a dois objetivos fundamentais de ensino e, portanto, orientadores de todo e qualquer planejamento: perceber/compreender e produzir língua/linguagem, o que nos conduz a dois grandes eixos de conteúdo: Leitura e Produção (RAFAEL, 2019).

Trata-se de um recorte para situar planejamento em relação a conteúdo como componente do processo de ensino. Nesse caso, conteúdo é o que se deve saber sobre “planejar ensino de língua”. (RAFAEL,2019)

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO NOS EIXOS

O presente capítulo objetiva discutir pontos relevantes do ensino de língua. Para isso, apresentamos um breve histórico da evolução do foco centrado na gramática para a prática de análise linguística (2.1 e 2.1.1); em seguida, abordamos os eixos leitura (2.1.3) e escrita (2.1.3) expondo os seus conceitos, articulações e singularidades.

2.1. Língua Portuguesa como objeto de ensino e aprendizagem

Desde a colonização, principalmente por meio dos jesuítas, a língua portuguesa foi objeto de ensino, no Brasil. Segundo Favero e Molina (2017), com a necessidade de padronizar os procedimentos de ensino, dada a demanda, surgiu uma “sistematização da pedagogia jesuítica” que tinha

467 regras e recomendava que os professores nunca se afastassem de Aristóteles e de Sto. Tomás de Aquino. Trazia um currículo humanista, ensinavam eles, no secundário, 5 classes: Retórica, Humanidades, Gramática superior, Gramática média e Gramática Inferior. (FAVERO; MOLINA, 2017, p.2)

Essa perspectiva pedagógica norteou o ensino de língua portuguesa por séculos. Assim, o modelo de ensino de língua enraizou-se numa concepção de que havia uma língua correta e superior, e o que se distanciasse disso não deveria ser levado em consideração. Nesse sentido, o ensino de língua restringia-se a ensino de gramática. Por sua vez, a gramática era diretamente associada às regras e construções clássicas e formais, como podemos observar em

A) Gramática portuguesa é a arte de falar e escrever corretamente a língua portuguesa. (Sotero dos Reis - 1866)

B) Gramática portuguesa é a arte de falar, e escrever corretamente a língua portuguesa. (Freire da Silva - 1877)

C) Gramática é a arte de falar e escrever corretamente: o seu objeto é, portanto, a palavra. Fala e escreve corretamente quem se conforma com as regras sancionadas pelos ditames da boa razão, e segundo os usos respeitáveis pelo assenso que granjearam dos doutos. (Grivet - 1881) (FAVERO; MOLINA, 2017, p.3)

Fica claro o privilégio da norma padrão e essa concepção se reflete no ensino. O modelo de ensino centrado na gramática tradicional perdurou no século XIX, tendo

mudanças apenas no final do século XX.

Nesse último período, as teorias linguísticas que consideram a enunciação, o texto e o discurso, começaram a chegar às universidades brasileiras, assim como as teorias que focam na aprendizagem do aluno e não só no ensino que parte do professor.

Essas mudanças nos estudos linguísticos foram incorporadas pelas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, materializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), e provocaram pesquisas e reflexões acerca do ensino dessa disciplina, a ser organizado em torno dos eixos Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística. Mais recentemente, novas orientações acerca do ensino centrado nesses eixos foram oficializadas com a homologação da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental (BRASIL 2017). , considera-se o ensino de língua com base em eixos: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística/semiótica.

Nos anos 2000, ganham força os estudos que defendem o ensino com base nos gêneros textuais. Para essa abordagem foi adotada a concepção bakhtiniana de gênero como enunciados relativamente estáveis, realizados dentro de um contexto e de caráter dialógico.

Essa perspectiva compreende a linguagem não apenas como materialização do pensamento, mas principalmente como instrumento de interação verbal, uma vez que o diálogo é entendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.125). As esferas humanas elaboram um número variável de gêneros que se constituem a partir das condições específicas e finalidades de cada uma delas, em que nessa produção os indivíduos não necessariamente precisam estar conscientes das normas que as regem.

Ao considerarmos a esfera hospitalar, por exemplo, podemos elencar diversos gêneros que circulam nesse âmbito como receita, prontuário, lista de pacientes, ata, ficha de cadastro, e outros que visam ao funcionamento adequado da instituição. Já na escola, teríamos alguns gêneros diferentes que circulam nessa esfera, a exemplo dos históricos escolares, diários de classe, anotações, ficha de advertências/suspensão e outros. Podemos constatar que os gêneros atendem ao andamento e organização de cada esfera e estão diretamente relacionados as atividades sociais desempenhadas respondendo as necessidades comunicativas. Desse modo, os gêneros são reconhecidos por quem os utiliza, pois mantêm uma

certa estabilidade, o que não significa afirma que são rígidos, afinal, em geral a sua finalidade é atender uma demanda comunicativa e quando ela se altera, o gênero também se transforma.

Essa concepção de língua, linguagem e comunicação sob um viés social e interacional, contribui para as novas metodologias e abordagens teóricas para o ensino de língua. O interacionismo sociodiscursivo (ISD), por exemplo, considera que olhar para o texto apenas como um conjunto de palavras organizadas não é suficiente. Deve-se tratar da produção linguística levando em consideração os fatores externos que a envolvem e caracterizam socialmente, assim como a recepção dos interlocutores.

Em Bronckart (1999), os gêneros constituem ações de linguagem e elas exigem do agente produtor decisões: a primeira é a ação de escolher o gênero, a partir do rol de gêneros existentes, que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que está sujeita a acréscimos ou recriações.

Dessa maneira, o gênero não está dependente apenas da realização linguística (falada ou escrita), mas também das percepções dos seus produtores e receptores, constituindo um fato social que se realiza na construção de sentidos. Assim, "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". (MARCUSCHI, 2010, p.29).

Dolz e Schneuwly (2004, p.30) defendem que a dinâmica ensino/aprendizagem, estabelecida a partir de gêneros textuais, permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante a ação didática. A partir do confronto com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos, o professor leva os alunos progressivamente a dominar os gêneros, pois estes apresentam características distintas (estrutura, tempo verbal, temas possíveis...).

Mais recentemente, as tecnologias de informação assumiram papel de destaque no ensino de Língua Portuguesa, pois passaram a ser indicadas como auxiliares ao ensino dessa disciplina. O computador, o *tablet*, o telefone celular tornaram-se instrumentos integrantes da metodologia do professor, permitindo-lhe explorar os eixos da leitura, da escrita e da oralidade e, assim, abordar a língua em sua diversidade. (BEZERRA; REINALDO, 2019, p.5).

Por isso, há a necessidade de uma prática de ensino voltada não apenas para prescrição de regras do falar e escrever “corretamente”, mas principalmente, lançar um olhar de adequação aos contextos da utilização da língua. Dados os novos estudos e perspectivas nas áreas de linguística e ensino, esse tratamento didático limitador não é mais suficiente para o trabalho com a língua portuguesa.

2.1.1 Eixo análise linguística

De acordo com a história, o ensino de português confunde-se com o ensino da gramática do português, esse último considerado tradicionalmente a parte privilegiada da disciplina de Língua Portuguesa (BORGES NETO, 2012). Assim, por muito tempo enalteceu-se a norma padrão, e o ensino teve como foco a gramática, hoje denominada tradicional por ser “uma visão teórica sobre a linguagem surgida na antiguidade clássica e que constitui a base teórica da quase totalidade das gramáticas até praticamente o século XXI” (BORGES NETO, 2012, p. 3). É possível perceber que ao longo do tempo, mudanças teóricas pertinentes aconteceram influenciando assim as abordagens metodológicas.

Na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960, o ensino de língua portuguesa focava na gramática tradicional (GT), abordagem que tinha como critério a aprendizagem das classes e categorias gramaticais, pois a partir delas era possível dominar a sua metalinguagem. Havia uma relação de proximidade entre a origem social dos alunos e a apropriação da variedade linguística ensinada na escola, conforme pontuam Bezerra e Reinaldo (2019) :

os alunos, em geral, oriundos da classe social que falava/compreendia a mesma variedade linguística que a escola explorava, se apropriavam das análises morfológicas e sintáticas que a GT propunha, seguindo a visão normativo-prescritivista herdada dos estudos gramaticais greco-romanos. (p.3)

Nessa mesma década, o Brasil estava passando pelo processo de ditadura milita, conjuntura em que o governo vigente, motivado pelas pressões sociais, promoveu a democratização do ensino, que consistiu na ampliação da rede escolar pública. As instituições escolares passaram a receber um grande número de alunos vindos das classes sociais menos favorecidas economicamente. Diferentemente do

contexto “pré-ditadura”², o advento da chegada desse público nas escolas exigiu “emergência da heterogeneidade linguística em sala de aula e a necessidade de o professor lidar com essa nova realidade.” (BEZERRA; REINALDO, 2019, p. 3).

Há nesse momento a concepção de que na sociedade tínhamos os que falavam “certo” e os que falavam “errado”. Logo, a escola permaneceu com os métodos e princípios que vigoravam e adicionaram a sua metodologia o “intuito de tornar esses novos alunos falantes da língua “correta”, já que a variedade que falavam era ‘errada’”. (BEZERRA; REINALDO, 2019, p. 3).

De acordo com Borges Neto (2012), na década de 1970, iniciou-se o discurso de mudança no ensino com o foco na gramática, para o ensino com foco em atividades ligadas ao texto. Porém, apesar de despertar reflexões, não houve mudanças na abordagem do ensino de língua, e a gramática tradicional continuou sendo privilegiada. Reinaldo e Bezerra (2019, p.4) salientam que

por influência da linguística estrutural (que centralizava seus estudos na estrutura e organização da língua), exercícios de repetição, transformação e substituição de estruturas linguísticas, em frases, passaram a ser utilizados com recorrência, como recurso para a aprendizagem da língua “correta”.

Essa perspectiva refletia a base teórica do ponto de vista da aprendizagem: o foco em estímulo-resposta-reforço. Assim, os exercícios estruturais que privilegiavam a repetição, transformação e substituição proporcionariam esse aprendizado. Continuava em evidência o ensino da gramática tradicional (enfatizando a metalinguagem e a prescrição) e a crença de que o aprendizado dessa gramática era condição necessária ao domínio da leitura e da escrita.

Borges Neto (2012) enfatiza que a permanência da gramática tradicional na escola está diretamente associada ao material de apoio de que dispõe o professor, constituído por livros didáticos e dicionários, sempre elaborados à luz da perspectiva teórico-metodológica da gramática tradicional. Nesse contexto, o autor aponta um momento de caos para o ensino de língua portuguesa, pois

professores que não são preparados para ensinar outra coisa que não a gramática, materiais didáticos e de consulta que privilegiam a teoria tradicional e, contraditoriamente, um discurso de que não se deve ensinar gramática na escola são fatores parcialmente responsáveis pelo caos a que o ensino de Língua Portuguesa atingiu. (BORGES,

² Antes, o foco do ensino era na gramática porque só quem tinha acesso à escola era o público de classe social mais abastada. Assim, via-se que os alunos já dominavam a norma padrão em língua falada e enfoque da abordagem no ensino deveria ser nas regras gramaticais. (BORGES NETO, 2012).

2012, p. 4).

Nessas abordagens observamos uma “uniformidade linguística sendo reforçada na instituição escolar, refletindo uma posição político-ideológica de ideal linguístico a ser alcançado” (BEZERRA; REINALDO, 2019, p.4). Assim, na sala de aula, o estudo tinha como objetivo a prescrição de regras, ao invés de um estudo descritivo e reflexivo da língua.

Nesse contexto, a academia passou a preocupar-se com alternativas metodológicas para ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos, ilustradas pelas autoras com as referências às contribuições de Kato e Geraldi para o ensino da leitura e da escrita, respectivamente:

O fracasso na aprendizagem da leitura, escrita e gramática tradicional começou a ser avaliado e, entre as alternativas em busca de solução, os estudos acadêmicos, influenciados pela linguística aplicada ao ensino (que se restringia à aplicação de teorias linguísticas em evidência na época), defendiam um trabalho didático com teorias cognitivas de leitura, com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora dos alunos (KATO, 1985, 1986), e de escrita, propondo-se a reescrita dos textos pelos alunos (GERALDI, 1984). (p.4)

Essa passagem evidencia que os estudos e pesquisas da academia mostravam a inadequação de estabelecer a língua materna pautada em regra hegemônica e única. Por conseguinte, seu ensino passou também a ser questionado e propôs-se “a prática de análise linguística (GERALDI, 1984) como alternativa para levar o aluno ao domínio da língua escrita culta.”

Surgia assim a análise linguística como eixo de ensino, fruto da necessidade de se estabelecer um termo novo que constituísse uma distinção entre o que era feito anteriormente na escola em termos de gramática e o que se sugeria a partir dos novos estudos. (GERALDI, 1984). De acordo com esse autor, a prática de análise linguística seria a unidade de ensino em que se analisariam os recursos expressivos da língua, considerada a partir de uma prática discursiva, que objetivasse condicionar o aluno, principalmente, nas suas atividades de reescrita. A passagem a seguir atesta o objetivo de Geraldi quando propôs esse eixo de ensino de língua portuguesa:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997, p.189)

Nessa passagem, infere-se que a linguagem está situada num contexto real, e enquanto objeto de ensino não deve limitar a características meramente prescritivas.

A origem dessa reflexão sobre a linguagem tem o texto como unidade básica de ensino e pressupõe três tipos de atividades do falante que devem ser consideradas no ensino de língua: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Essas atividades estão descritas em Franchi (1987), Geraldi (1997) e Travaglia (2001), e brevemente retomadas no Quadro 1:

Quadro 1: Descrição das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
LINGUÍSTICAS	São as realizadas no processo de interação comunicativa do dia a dia. Geraldi (1997) aponta que tais atividades demandam certo tipo de reflexão “automática”.
EPILINGUÍSTICAS	Atividades também realizadas durante o processo de interação. Está associada à possibilidade de comparar as expressões, transformá-las, experimentar novas formas de construção.
METALINGUÍSTICAS	Aquelas que sistematizam um saber sobre a língua, ou seja, tomam a língua propriamente dita como objeto de análise. A língua, nesse sentido, se torna o conteúdo/o assunto da situação de interação; de modo consciente, recorre-se à construção de conceitos, a classificações, descrições, teorias gramaticais.

Fonte: A autora (2020)

Observando esse quadro, podemos inferir que o aluno que consegue refletir sobre a língua é também capaz de compreender a gramática da língua. No entanto, aquele que nunca foi levado a refletir sobre a linguagem de modo amplo e contextualizado, considerando as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, torna-se capaz de decorar as regras da gramática, mas não compreenderá seu sentido contextualizado.

Esse posicionamento pode ser observado em Mendonça (2006, p.204): “a análise linguística possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”.

Da mesma forma, Bastos (2009) reconhece que a prática de análise linguística não é uma nova nomenclatura para um velho objeto ou uma antiga prática, mas um novo modo de ensinar a língua:

uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico do português, sobre as estratégias discursivas e sobre os usos do idioma, consistindo numa reflexão explícita e organizada sobre o funcionamento da linguagem para o desenvolvimento da competência comunicativa.

(BASTOS, 2009, p.53)

A partir dessa apreciação, entendemos que o trabalho de análise linguística propõe a reflexão recorrente e organizada, que tem interesse na produção de sentidos ou na compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico. Logo, o ensino pautado na prática da AL contribui para a formação de leitores e escritores de gêneros textuais diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Essa discussão foi oficializada com os PCN, documento que elegeu como objetivo principal da prática de análise linguística “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita quanto oral” (BRASIL, 1998, p.53). Encontra-se aqui a oportunidade de aproximar o aluno das diferentes formas que a linguagem pode assumir, contribuindo para que este amplie o seu vocabulário e reflita sobre a língua e seus usos.

Segundo o mesmo documento, o trabalho com a análise linguística deve ser reflexivo, pois

implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1998, p.53)

Nessa passagem recomenda-se que o trabalho de língua não deve dissociar a escrita da análise linguística, o que nos leva a inferir que o processo de escrita não deve ser entendido como pretexto para trabalhar apenas regras gramaticais. O texto escrito pelo aluno pode ser o diagnóstico do que é necessário desenvolver nas aulas com foco na análise linguística.

Assim, o texto é o ponto de partida e de chegada para as reflexões sobre a linguagem que o aluno deve fazer no seu processo de aprendizagem. O que deve ser ensinado, de acordo com os documentos, não se restringe às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos da linguagem que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Portanto, torna-

se necessário propor ao aluno a análise da língua sem separá-la de seu contexto enunciativo, buscando garantir as relações significativas estabelecidas pelos elementos linguísticos analisados.

A partir da ebulição dessas discussões, na década de 1990, vê-se uma quebra de paradigmas tradicionais. Nota-se o destaque ao ensino de leitura e da escrita. Para o ensino de escrita, registra-se a preocupação em ir além das regras gramaticais, enfatizando-se não só a norma, mas também os aspectos pragmáticos e interacionais dos textos.

2.1.2 Eixo leitura

A leitura como eixo de ensino da língua portuguesa tem sido objeto de estudo de muitos autores (BARROS e CORDEIRO, 2017; KLEIMAN, 1995, ROJO, 2004, KOCH e ELIAS, 2006) e essas contribuições refletem no olhar para a aula de leitura. Nesse sentido, a aula que envolve leitura deve tomar como base o repertório sociocultural do aluno, sendo dinâmica, interativa e produtiva, objetivando formar um leitor que busca significados, constrói sentidos, e faz usos dessa competência nas suas atividades sociais. Assim, o leitor proficiente é aquele que ultrapassa a decodificação e entende que a leitura não é apenas um ato mecânico ou superficial.

Por isso, o docente, antes de tudo, deve ser um leitor proficiente, afinal

todo professor deve estar plenamente consciente da importância da leitura para todas as áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, [...], visto que a aprendizagem de diversos conteúdos demanda necessariamente o trabalho com a leitura e compreensão de textos. (SILVA, 2019, p.15)

Podemos ver que nessa passagem que a leitura é um eixo de ensino que perpassa não só os demais eixos de ensino da língua portuguesa, mas os diferentes componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento. Logo, se o trabalho com a leitura não for sistemático, proficiente, organizado e orientado, há grande possibilidade de o aluno ter dificuldades na sua aprendizagem como um todo.

Essa afirmação pode ser comprovada com os dados do relatório Pisa 2018³,

³ O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos, em diferentes séries, por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Informações retiradas do site oficial do INEP. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-

segundo o qual 50% dos estudantes brasileiros não possuem nível básico de leitura, o mínimo para o exercício pleno da cidadania, índice esse estagnado desde 2009, pois, considerando o ranking sul-americano, o Brasil apresenta o segundo pior resultado em leitura, 413 pontos. Associado a esse resultado, o PISA 2018 mostra que o desempenho em matemática e ciências também foram insatisfatórios e que esse índice está ligado às situações de incapacidade na compreensão de textos e na resolução de cálculos e questões científicas simples e rotineiras. Desse modo, é indiscutível a importância da leitura proficiente, considerando não só a aprendizagem da língua materna e demais componentes curriculares, mas também a atuação do aluno como cidadão reflexivo.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), o foco da leitura está na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais ou multissemióticos que são produzidos nas mais diferentes esferas de atividade humana. Visar o aprimoramento da compreensão leitora, planejar aulas que proporcionem ao aluno diferentes experiências de ler, ouvir, comentar textos. Para isso, a aula deve objetivar reflexões que considerem uma visão macro do texto escolhido de forma que analise-se os aspectos estruturais, temáticos e contextuais. É nesse processo, de ampliação do conhecimento buscando uma visão de desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã que amplia-se o conhecimento de mundo do aluno ao estimular a sistematização de conceitos, a aquisição de informações e a discussão sobre valores.

Por meio das práticas sociais e da leitura que o aluno apropria-se progressivamente de diversos gêneros textuais, e é função da escola incentivar o estabelecimento de relações com outros gêneros de maneira consciente dos sentidos que produz. Por isso, ensinar a ler é possibilitar a autonomia do aluno tanto em reconhecer a importância do escrito como também a interpretar imagens que são e/ou constituem diferentes gêneros.

O papel do professor, nesse processo de ensino do eixo leitura, deve associar as teorias sobre esse ensino com as suas vivências de leitura, porque “não basta apenas o saber fazer do leitor, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha um saber fazer profissional específico da sua função de professor, de formador de leitores”. (LEURQUIN, 2001). Logo, destacamos a complexidade do processo, e a necessidade de um professor-leitor no percurso.

2.1.3 Eixo oralidade

A língua é um processo de interação humana (GERALDI, 1984) e essa relação pode ser estabelecida por meio da escrita/leitura ou da fala/escuta. Assim como é relevante tratar da leitura e escrita, também é inquestionável a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Marcuschi (1996) aponta quatro premissas basilares relevantes para o trabalho com a oralidade. A primeira premissa é que a língua é heterogênea e variável; razão pela qual três aspectos devem ser levados em consideração: 1) o sentido é estabelecido pelas condições de uso da língua; 2) os usuários interagem por meio de textos e discursos; 3) o ensino deve enfatizar o uso da língua e a análise textos (não somente o código).

A segunda premissa consiste em que a fala deve ser considerada em paralelo com a escrita, de modo a construir uma dupla face de trabalho: compreender a relevância da oralidade como ponto de partida e da escrita como ponto de chegada.

A terceira premissa diz respeito à *bimodalidade*. Ou seja, o aluno deve dominar as duas modalidades: a falada e a escrita. Assim, afirma o autor que

tomo "bimodalidade" para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em "dialeto", mas num sentido um tanto impróprio, como observou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua. É necessário não sufocar a variante dialetal não-padrão. As crianças de classe média iniciam o contato com a escrita antes da escolarização e mantêm em casa. As de classes populares não. Elas iniciam o contato com a escrita só na escola e quase não o mantêm em casa. (MARCUSCHI, 1996)

A quarta premissa se refere ao uso da língua em textos contextualizados. Como defendido pelos documentos oficiais e outros estudos da área deve-se romper com a prática de ensino que foca em unidades isoladas como frases, palavras e sons, indo ao encontro da concepção de língua como interação social. Assim, a produção e compreensão de textos orais é colocada em evidência em contraponto ao foco na análise de exercício analítico de palavra ou frases descontextualizadas.

Nessa linha de reflexão, Castilho (2000) defende que a língua falada e a língua escrita não devem ser vistas como apostas, mas deve haver um "emparelhamento da língua falada e da língua escrita". Reitera a relevância da oralidade como eixo de

ensino, pois “via de regra o aluno não procede de um meio letrado. (...), o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação” (CASTILHO, 2000).

Essas reflexões teóricas foram incorporadas às orientações oficiais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) asseguram como necessário o trabalho com a modalidade oral, atentando para o fato de que os alunos também serão – e devem ser – avaliados nesse aspecto. Defendem que a abordagem da oralidade na escola não é deve ser arbitrária ou sem critérios estabelecidos, mas orientada para o domínio de gêneros que possibilitem os usos mais formais, importantes para o exercício da cidadania, como afirma o excerto:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p.67)

Desse modo, é missão da escola possibilitar ao aluno situações de comunicação em que ele possa aprender a planejar e praticar a linguagem oral em gêneros mais e menos formalizados como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais e outros gêneros.

O documento destaca ainda que as atividades têm dois pontos basilares: a escuta e a produção de textos orais. Para o primeiro devem ser consideradas as atividades que promovam os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Os elementos não-verbais como gestos, expressões faciais, postura corporal, tom voz, velocidade da fala, e outros, também devem ser enfatizados.

O segundo ponto basilar (a produção dos textos orais) deve, segundo o documento, articular o planejamento prévio da língua oral à escrita. Para tanto, elementos como a intencionalidade do locutor, das características do receptor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos devem ser reforçados.

Em suma, a escuta foca em promover situações reais de interlocução –

simultâneas ao processo ou gravadas/autorais ou não –, apenas ouvindo ou participando ativamente com interferências, anotações, análises, e reconhecimentos dos aspectos estruturais e temáticos do gênero focado. Para a produção de textos orais o foco estaria nas atividades em que os alunos são orientados tanto para o planejamento – como elaboração de slides, cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos... – quanto para o uso em situações reais de interlocução.

Assim como os PCN, a BNCC reforça a compreensão de ensino de Língua Portuguesa para além das regras gramaticais, como uma ferramenta de desenvolvimento crítico e reflexivo, de modo que o aluno seja um agente social que compreende e produz diversos gêneros textuais falados e escritos.

Esses avanços dos estudos e a incorporação nos documentos oficiais são importantes para fortalecer propostas de ensino inseridas no paradigma emergente. Desse modo, é cada vez mais urgente ao professor a preparação para compreensão e articulação dos eixos do ensino desse componente curricular.

2.1.4 Eixo escrita

As concepções de linguagem que embasam as atitudes e reflexões do professor, estão ligadas às concepções de ensino que ele assume. Três concepções de linguagem são resenhadas por esse autor e associadas a suas respectivas práticas de ensino: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. (GERALDI,2006),

A concepção de linguagem como expressão do pensamento considera a língua como um sistema imutável e a gramática normativa como base para o ensino, prescrevendo apenas a norma culta de falar e escrever. Nesse sentido, desconsidera os contextos em que a linguagem pode estar inserida, e por consequência, as experiências com as variedades linguísticas.

A perspectiva que considera a linguagem como instrumento de comunicação, de forma semelhante à da linguagem como expressão do pensamento, vê as normas da Gramática Tradicional como o único uso correto da língua, desconsiderando as variações linguísticas. Nessa vertente, a língua é apontada como um código que deve ser aprendido por seus usuários para que haja comunicação. O código, nesse contexto, deve estar alinhado a norma padrão

Historicamente, as influências dessas concepções no contexto brasileiro foram registradas a partir das reflexões realizadas por meio de pesquisas, trabalhos, documentos oficiais e materiais didáticos. Assim a concepção de linguagem como expressão do pensamento, mais remota, orientou os estudos próximos à década de 1960. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, mais inovadora, no meio da mudança de paradigmas, surgiu na década de 1970, centrada na reflexão jacobsoniana sobre as funções da linguagem. Já concepção de linguagem como forma de interação, mais contemporânea, surgiu no Brasil na década de 1990, influenciada pelos estudos de Bakhtin (1997) e de Bronckart (1999), com forte presença na orientação dos documentos parametrizadores do ensino nacional. A partir dessa década houve a ebulição dessa concepção, com foco nas teorias de gêneros textuais, que passaram a fundamentar o trabalho didático (BONINI, 2002).

Esta dissertação procura se alinhar à concepção interacional de linguagem aderindo à recomendação de Bonini (2002, p.34), para um trabalho didático coerente: “é essencial um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas, a de um sujeito enunciador e a de pelo menos um sujeito enunciatário”.

Relacionando essas concepções de linguagem com os paradigmas de ensino apresentados no capítulo 1, podemos inferir que um professor inserido no paradigma dominante privilegiará apenas a norma culta, desconsiderando contextos e utilizando textos como pretexto para análise linguística; enquanto o docente que compreende o paradigma emergente buscará didatizar gêneros textuais, contemplando os eixos do ensino de língua (leitura – escrita – análise linguística) e correlacionando-os.

Assim como para a profissão professor, a escrita foi estigmatizada por muito tempo como dom. Alguns escritores teriam nascido com a dádiva de escrever de forma plena, clara, coerente e que impactassem os seus leitores. Essa visão enraizada é um mito, no entanto, a escola perpetuou-o por muito tempo por meio de atividades autoritárias e incoerentes de escrita em que “simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas ‘dicas’ de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto.” (OLIVEIRA, 2004, p.07).

Mudanças aconteceram nas concepções de ensino em língua portuguesa ao longo dos anos, e é possível ver o reflexo dessas transformações por meio dos documentos oficiais, materiais didáticos e pesquisas na área. Assume-se nesse

trabalho a concepção – contemporânea – de escrita como processo, e esse pressupõe várias fases, uma vez que “envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2002, p.14).

Voltando à discussão sobre os documentos oficiais, vemos que esses defendem que as propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de textos e, portanto, ao desenvolvimento da *proficiência* em escrita. Por isso elas devem:

1. considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto;
2. abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos;
3. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
4. desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2014. p. 18).

Neste fragmento vemos que as aulas de produção escrita devem envolver etapas com objetivos definidos e ocorrer para promover a autonomia e proficiência do aluno. Sendo assim, devem ser planejadas considerando a realidade em que o aluno está inserido, com condições plausíveis para que ele possa realizar as produções seguindo uma linearidade nas etapas do processo, em que ocorra a revisão, correção e reescrita dos textos com a mediação do professor. Além disso, deve ser abordada em sala de aula uma diversidade de gêneros textuais, de acordo com o nível de ensino, para que o aluno esteja a par dos gêneros que circulam em nossa sociedade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) propõem à escola a possibilidade de uma educação continuada, oriunda de um planejamento sistemático. No que diz respeito ao objetivo da escrita, defendem que o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Definem escritor competente como aquele que produz um discurso conhecendo todas as suas possibilidades de gênero, e sabe escolher o mais adequado em sua função.

Alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. [...] que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe

esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. [...] é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1997, p. 48).

Nessa perspectiva, os PCN defendem que o texto é situado e funcional, devendo ser destinado a um leitor para cumprir a função do gênero escrito. O escritor proficiente tem a capacidade de avaliar o seu próprio texto e compreender as possíveis inadequações, conseguindo revisá-lo e reescrevê-lo sempre que necessário. Além disso, quando proficiente, o aluno tem condições de tomar como base outros textos (co)relacionando com sua própria produção. Propõem como a produção escrita deve ser ensinada, não recomendam a metodologia de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras, apontando que “é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola” (BRASIL, 1997, p. 48).

Assim, o aluno deve ver funcionalidade no que escreve, ultrapassando os muros da escola. Por isso, ‘a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê’ (BRASIL, 2006, p. 66). A escola, por sua vez, não deve inibir ou afastar seus alunos, e sim aproximá-los ao universo da escrita, tendo em vista que este é um caminho a ser trilhado para se estabelecerem como cidadãos da cultura escrita. Assim é preciso que o processo de escrita seja estruturado e bem planejado, sabendo que

se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 48).

Na escola deve ser solicitado ao estudante que produza seus próprios textos, para que ele compreenda a língua escrita como um complexo processo cognitivo e comunicativo. A escrita é uma atividade discursiva e sua execução em contexto escolar é indispensável. O aluno deve aprender a escrever, escrevendo.

A importância da revisão do texto não deve ser esquecida no processo ensino-aprendizagem. O rascunho deve ser entendido pelo aluno como primeiro passo do processo, e que ao produzir uma alteração, ele está afetando o texto como um todo, e não apenas aquela parte. Isso ensinará ao aluno a perspectiva de coerência e coesão do conteúdo por ele produzido. Em seguida, a primeira versão deve ser produzida, e após analisada e revisada pelo professor, deve ser reescrita. O processo da reescrita não visa copiar as correções, mas levar o aluno a tomar consciência das observações para cada vez mais tornar-se autônomo e proficiente.

Dando continuidade à concepção defendida pelos PCN, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta a escrita como linguagem que possibilita a *interação nas práticas sociais*, sendo uma modalidade da linguagem que é própria das atividades humanas. Assim o eixo Produção de Textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p.76).

Nesse sentido, há a defesa do uso-reflexão-uso, conforme já indicavam os PCN, buscando encaminhar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso permitidas pelo sistema da língua, oral ou escrita, e das múltiplas linguagens, deixando o aluno autônomo a aplicar o recurso mais adequado ao contexto em que está inserido.

Segundo Nascimento (2018, p. 50), comentando a BNCC, as ações corriqueiras, das mais complexas às mais simples, “são constituídas de linguagem e necessitam da escrita. Na atualidade, tal afirmação adquire ainda mais valor, pois numa geração que tem a informação e rapidez como fatores indispensáveis no dia a dia, a escrita se mescla às demais modalidades e se reinventa.” A escrita também é mostrada na BNCC como uma *prática* de linguagem, reforça o seu valor para a sociedade, reafirmando que não é uma ação isolada e sem funcionalidade, mas que ocorre em situações práticas reais. É definida também enquanto sistema, sendo assim, uma estrutura organizada a partir de princípios que combinam elementos.

Desse modo, a escrita não pode ter apenas o foco no escritor, pois reduziria o texto a uma transcrição do pensamento, logo, o ensino para essa vertente desconsideraria qualquer conhecimento sobre contexto e interlocução. A escrita também não deve ter com foco exclusivamente a norma da língua, assim, o ensino priorizaria o código de acordo com gramática normativa, o que nos faria compreender que o “bom texto” é aquele que está completamente de acordo com as regras, e só isso. Assim, a escrita deve ter o foco no processo, o ensino para esse viés tem

intenção direcionar estratégias para que o texto considere todos os aspectos temático, estruturais e contextuais já aqui mencionados, para cada situação comunicativa específica. (KOCH e ELIAS, 2012)

Logo, a linguagem escrita propõe a reflexão sobre o léxico e o conteúdo temático, a compreensão das relações de intertextualidade, a identificação da forma composicional, elementos ligados à organização textual e à construção da coesão e da coerência, além de todos os outros elementos que podem vir a constituir um gênero textual. De acordo com Nascimento (2018, p.51), “essa compreensão é relevante porque o conhecimento da estrutura da língua contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, ao passo que o seu desconhecimento pode gerar problemas na produção e recepção dos textos.” Assim, a escrita, antes de ser considerada um objeto de ensino, é um objeto social.

Por isso nas atividades de língua os diferentes aspectos da gramática devem ser abordados no momento em que se analisa o funcionamento da linguagem em suas variações. Assim, o estudante tem a oportunidade de aprender e decidir pelas formas adequadas a cada situação comunicativa a partir de situações reais de produção de textos verbais, não verbais, multimodais/ multissemióticos. Considerar a adequação linguística não é menosprezar as normas da gramática, visto que há alguns gêneros que são mais formais, e devem ser considerados, contribuindo assim, para o aprimoramento do domínio da norma-padrão.

Dessa forma, ensinar escrita é didatizá-la de maneira que o aluno possa compreender sua natureza processual, sua funcionalidade nos diversos eventos, e suas implicações sociais, articulando esse ensino a uma leitura proficiente e a prática de análise linguística.

Apesar de o ensino da escrita orientado por gêneros textuais ser uma metodologia que tem sido apontada, na última década, como eficaz, há ainda necessidade de que ela seja enfatizada na formação docente, focando a articulação da escrita com a leitura e principalmente com a análise linguística .

CAPÍTULO 3

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURA

O presente capítulo discute, a partir de um olhar ao longo do tempo, a constituição do estágio supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório na licenciatura de Letras.

3.1. Breve histórico sobre estágio na formação inicial

O papel do professor ao longo da história foi concebido em torno da premissa de que somente ele era o detentor de conhecimentos, enquanto os alunos eram passivos, em nada interferiam, não participando da construção do saber. Nessa conjuntura, quem ensinava era o que “mais sabia” sobre determinado assunto. Posteriormente, o papel do professor passou a ser definido a partir da vocação ou “dom” e assim poderia ingressar em sala de aula sem a necessidade de uma formação específica. Apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os professores da Educação Básica passaram a ter a obrigatoriedade do Ensino Superior para exercer a profissão professor. Desse modo, esse contexto interfere na inserção e mudanças que ocorreram no componente curricular estágio supervisionado.

Historicamente, o estágio na formação inicial de professores passou por várias fases, antes do modelo que vigora, por lei, atualmente. Segundo Didone (2007), o Brasil é considerado um dos pioneiros em escolas de formação de professores na América.

A partir de 2002, os cursos de Licenciatura começam a lidar com a necessidade de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, no tocante à articulação entre conhecimentos científicos e didáticos, na formação de professores. Conforme propõem as Diretrizes, os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino devem contemplar os seguintes aspectos: a construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade; a formação de competências; o princípio metodológico geral da ação-reflexão-ação; a formação geral e profissional; a interação sistêmica com as escolas da educação básica e a organização da matriz curricular em eixos.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação dos professores passou a ser foco de diversas discussões teóricas e legislativas. Na passagem a seguir da referida Lei é apontada a separação existente e evidente entre os eixos teoria e prática:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. [...] Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 1996)

Como se observa, a crítica à concepção sobre formação docente aponta para a precária relação, no decorrer das licenciaturas, entre teoria e prática. Entretanto, apenas em 2015, a associação da teoria à prática foi oficializada, quando o estágio nas licenciaturas passou a ter 400 (quatrocentas) horas, com a possibilidade de ser aplicado antes da metade do curso, como mostra o 1º parágrafo do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais⁴

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Com a obrigatoriedade do curso de licenciatura para habilitar o professor graduado, tornou-se necessário, como nos demais cursos de graduação, o cumprimento de um período de prática, fase, institucionalmente denominada de

⁴ Depois da LDB, outras normas e diretrizes com o objetivo de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores foram homologadas, por isso, a necessidade da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º 18, de 13 de março de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras que são norteadas pelos princípios da flexibilidade tendo em vista a diversidade/heterogeneidade do aluno, tanto acerca da sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2011).

estágio supervisionado.

3.2 Estágio supervisionado como componente curricular da licenciatura

A palavra estágio, do latim medieval, *stadium*, significa fase, período preparatório. Pimenta e Lima (2011) afirmam que esse componente curricular não necessariamente será a completa preparação para o trabalho docente, mas é possível correlacionar professores, alunos, comunidade escolar e a universidade para um trabalho que reflita não apenas sobre o conteúdo que será ministrado, mas também sobre as diversas faces da profissão docente: o sentido da profissão, o ser professor na atualidade, a realidade no cotidiana das escolas, o contexto social dos alunos e da escola em que estão inseridos, a representação do professor pela sociedade, entre outras questões.

Carvalho (2012) considera que existe uma linearidade no processo do estágio supervisionado constituída das seguintes etapas: estágio de observação, regência coparticipativa e estágio de regência.

O período em que o estagiário vai à escola para observar o espaço físico, os documentos e relações interpessoais, constitui o **estágio de observação**. Apesar de não ser o momento de intervenção, nessa etapa o aluno deve estar atento e reflexivo. Essa observação deve estar embasada em objetivos, intencionalidades e subjetividades, conforme recomenda a autora:

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (CARVALHO, 2012, p. 11).

No caso da licenciatura em Letras, campo da presente pesquisa, conforme aspectos legais⁵, o estágio supervisionado tem a duração de 420 horas (120 horas em Estágio de Língua e 90 horas em Estágio de literatura), e é supervisionado, pois passa pela avaliação e supervisão dos professores orientador e supervisor: o professor orientador pertence à instituição acadêmica de nível superior e o professor

⁵ Considerando o disposto na Lei nº 9.394/96 (que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 (a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras), como também a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior)

supervisor pertence à escola de educação básica (ensino fundamental e/ou médio).

A observação não é um momento apenas de “assistir aula”, mas de refletir criticamente sobre todo o contexto escolar, buscando, a partir desse momento diagnóstico, prever objetivos para o planejamento a ser executado na regência.

A *regência coparticipativa*, etapa posterior à observação de aulas, é constituída a partir da parceria professor supervisor e estagiário no dia a dia das atividades escolares, podendo caber ao estagiário desenvolver atividades como assessorar o professor na elaboração de materiais didáticos, participar da correção de atividades ou avaliações, mediar discussões nas aulas junto ao professor, entre outras atividades. (CARVALHO, 2012)

O *estágio de regência*, terceira etapa, prevê que o aluno tenha a autonomia para desenvolver suas atividades na aula, dessa vez, sem a participação direta do professor supervisor. Em alguns casos, pode chegar a realizar as atividades que competem ao professor regente (lançamento de notas, preenchimento de diários, elaboração e aplicação de avaliações...). Em todas essas etapas é fundamental o diálogo construtivo-reflexivo entre estagiário, professor orientador e professor supervisor.

A disciplina Estágio, nesse sentido, é estruturada a partir da participação de duas instituições distintas de ensino, relacionando os diferentes indivíduos, em diferentes posições sociais, tecendo uma rede complexa e dinâmica de (retro)ações. (SILVA, 2014). Metaforicamente, Pimenta e Lima (2011) conceituam o estágio como um “ritual de passagem”, processo em que se espera do estagiário a reafirmação de sua escolha por essa profissão e estabeleça esse componente curricular como oportunidade de crescimento, para que ao final possam dizer “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (p.100).

Nesse sentido, os alunos de estágio aprendem, com os professores em exercício do magistério, como é o ensino, o que é ensinar e os desafios de ser professor, construindo a identidade docente com base

no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.112)

Assim, a base de formação do aluno em estágio supervisionado deve estar fundamentada em uma graduação que, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, e conseqüentemente, suas disciplinas, permitam a apropriação de

teorias e métodos que preparem o aluno para realização das diversas atividades em sala de aula. É também necessário que o curso de graduação forme um professor, não só capaz de mediar um conteúdo, mas também de teorizar, planejar, avaliar e refletir criticamente sobre as teorias, métodos e sua própria prática.

Essa prática na formação inicial do professor é o espaço de confluência das experiências teóricas e pedagógicas adquiridas ao longo da graduação, e “principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.102).

É no estágio supervisionado que fica evidente o questionamento “como colocar em prática a teoria aprendida ao longo do curso?” Nesse momento há um confronto, pois no contexto de ensino superior atual vê-se como ensino adequado aquele que contempla um viés rizomático e o aluno de graduação é, muitas vezes, proveniente de um ensino tradicional. Nesse contexto, há uma articulação dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, elaboração de planos de aula e visitação da escola visando uma proposta planejamento e prática que sejam contextualizados e adequados para a turma em que o estagiário atuará. Rodrigues (2015) chama atenção para a dupla fase do estágio -acadêmica e social - afirmando que ela

revela, dentre outros aspectos, que o exercício docente é complexo, situado e sempre singular. Complexo porque o simples fato de entrar em sala, por exemplo, evidencia que é preciso transitar entre duas dimensões: a do aprender e a do ensinar. (RODRIGUES, 2015, p. 11)

Essa passagem evidencia o quanto o estágio supervisionado é desafiador, não só para os alunos em formação inicial, mas para todos que fazem parte do processo. Correlacionando essas afirmações com a epígrafe desse capítulo, percebemos que não há como ensinar prática de algo, quando não se tem a prática. Ainda que a teoria seja importante, não há como ensinar a prática considerando apenas o arcabouço de conceitos e estruturas teóricas. É preciso prática para ensinar sobre prática.

Essas considerações podem ser comparadas com o que as Diretrizes Nacionais para a formação inicial do professor (BRASIL, 2000, p. 4) apresentam como desafios do estágio supervisionado: a) a promoção de processos de mudança no interior das instituições formadoras; b) o aperfeiçoamento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) a atualização dos currículos face às novas exigências; d) a articulação da formação com as demandas da realidade escolar na

sociedade contemporânea.

Esses desafios pontuados pelas Diretrizes Nacionais podem ser considerados objetivos a serem alcançados no processo da graduação, culminando na prática do estágio docente. Logo o estágio como articulação de instituições e saberes possibilita a experiência reflexiva, proporciona que o aluno aprenda com aqueles que já estão atuando no magistério.

No entanto, é relevante destacar que nem sempre a experiência no estágio é natural ou branda. Segundo Pimenta e Lima (2011), relatórios de estágio revelam pânico e desorientação dos estagiários, além das várias barreiras físicas, como problemas de infraestrutura, ausência de organização, recursos e materiais.

Há ainda escolas que não possibilitam a integração real do estagiário, somado aos casos de violência, indisciplina dos alunos, entre outros aspectos. Alguns professores supervisores “abandonam” a sala de aula e entendem a presença do estagiário como momento para ausentar-se, ou mostram-se insatisfeitos com experiência (e por vezes, com a profissão), impondo mais obstáculos. Esses autores afirmam que a condição real das escolas, associada à contradição entre o escrito (pelas teorias e discursos oficiais) e o vivido (pelo aluno-mestre), é um dos primeiros impactos negativos que sofrem os graduandos em estágio na licenciatura.

O desencontro de calendários, hábitos, rotinas e atividades entre a escola e a universidade faz com que o período de observação e atuação em sala seja perpassado por várias inconstâncias e necessidades de (re)adaptações ao longo da prática. Nesse sentido, é vital a organização e planejamento do estagiário para que, dentro do possível, não seja prejudicado, nem afete negativamente a escola, durante a sua experiência.

Nesses casos, o distanciamento entre escola e universidade é percebido quando as práticas ideais e eficazes garantidas pelas teorias não são possíveis de ser colocadas, de fato, em prática. Por isso, o licenciando em estágio supervisionado deve estar atento a sua postura na escola, que deve ser investigativa e atenta para poder compreender o contexto do cotidiano escolar em que está inserido e projetar uma intervenção eficiente. Ou seja, o aluno-professor deve conhecer a escola e refletir amplamente sobre as possibilidades reais e eficazes para o seu contexto. Nas palavras de Pimenta e Lima (2011, p.111), “aprender a profissão docente durante o estágio é estar atento às particularidades e as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. O olhar crítico do estagiário é imprescindível para

compreender a realidade e ultrapassá-la.

O professor supervisor deve participar ativamente da experiência do estagiário, por meio da partilha de saberes, avaliação, aconselhamento, reconhecimento, questionamentos, sugestões e construção de soluções para possíveis problemas enfrentados durante o período de estágio. Nesse contexto, não há autoritarismo ou arbitrariedade, mas interação, parceria e compartilhamento de conhecimento.

Por meio do estágio supervisionado o estudante pode aliar as teorias à prática de maneira orientada e planejada, para contribuir não só com o seu aperfeiçoamento profissional, mas também com instituição formadora e com o ensino básico. Segundo Rodrigues (2015, p.11), para “formadores e estagiários, esse é o momento de identificar não só a aptidão para o exercício profissional, mas a possibilidade de ressignificar espaços e formas de atuação.”

O estágio é, portanto, um espaço de aprendizagem mútua, aberto para reflexão, dúvidas, ideias, no qual a teoria e a prática devem se manter em consonância. É lugar de (re)conhecimento e constante reflexão e retorno aos saberes práticos e teóricos, tornando-se um espaço de discussões, conflito, construção e reconstrução de teorias, materiais e formação da identidade do profissional professor

Nesse sentido, o estágio precisa ser uma parceria entre escola e universidade. Não deve ter o caráter de repetição de atitudes ou instrumentos, mas um momento de reflexão em que o objetivo ultrapasse “dar aula em uma escola”, visualizando a contribuição real e reflexiva para prática docente.

Considerando a licenciatura de Letras, é nesse contexto que o graduando deverá planejar as ações, didatizar, articular e mediar os conteúdos previstos em sala de aula. Além disso, deve associar todas essas atitudes à reflexão sobre sua prática.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa. Inicialmente caracterizamos o tipo de pesquisa; em seguida, apontamos o contexto de coleta dos registros e geração dos dados, por fim, elencamos as categorias de análise.

4.1. Caracterização da pesquisa

Estudar as práticas dos eixos que compõem o ensino de língua (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) tem sido o foco de muitas pesquisas embasadas na Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (2009) apresenta uma reflexão retrospectiva sobre esse campo, na qual podemos compreender que a base da LA surgiu com os avanços da Linguística como ciência no século XX, em que os estudos tinham como foco a área de ensino/aprendizagem de línguas. Nos anos de 1960, essa perspectiva também dá conta de questões referentes à tradução, e até então vê-se apenas uma teorização para aplicar a linguística.

No final dos anos 1970 aparece uma distinção pontual entre linguística aplicada e aplicação da linguística, feita por Widdowson (1979 apud MOITA LOPES, 2009, p. 16), na qual “o modelo que deve interessar ao linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário”, sendo a LA uma “área que faça a mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas”. Mesmo considerando a importância da Linguística, Moita Lopes defende que não é preciso limitar-se a essa área, pois reconhece que “os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além dos formulados” por ela.

Lembra esse autor que, no fim do século XX e no começo do século XXI, as mudanças sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e históricas “iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar à LA” (p.9)

Neste estudo, procuramos nos alinhar à posição de que “o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna ou de outra língua. Esse campo da LA se define como de pesquisa e de prática interdisciplinar que lida com os problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados e resolvidos com aplicação de

teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística, ou com o desenvolvimento de novos arcabouços teóricos e metodológicos (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009, p.37).

De acordo com essa orientação, os pressupostos apenas estruturais não são mais suficientes para estudar a língua, linguagem, comunicação, interação. Afinal, como acentua Leffa (2001), é preciso ter um olhar reflexivo e dialógico sobre a língua, em que esta pode ser vista não apenas como um conhecimento abstrato, governado por estruturas, restrições ou regras, em nível de hipóteses, mas como algo concreto que acontece entre as pessoas no mundo físico e real. Para o autor, o estudo da língua em uso é o campo privilegiado da Linguística Aplicada: (LEFFA, 2001, p.3)

Portanto, ancoramo-nos na LA interdisciplinar, perspectiva que reúne, de um lado, o campo dos estudos linguísticos sociointeracionistas sobre uso da língua/linguagem na vida social, e de outro, o campo dos estudos educacionais sobre as questões didático-pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

No que se refere ao tratamento dos dados, esta pesquisa caracteriza-se como documental, pois a fonte de coleta de dados está restrita a documentos (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.70). Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo uso de fontes primárias, escritas ou não, que fornecem ao pesquisador diversos elementos relacionados ao evento ao qual o documento se vincula. (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para tanto, recorreremos ao conceito de documento na perspectiva de Le Goff (1997) como produto situado, repleto de significados reveladores de relações de força e poder. Esse conceito ultrapassa a compreensão de documento como um papel com informações, para considerá-lo como um documento/monumento, pois

o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1997, p.103)

Como se vê nesta passagem, os documentos concretizam de forma material as intenções daqueles sujeitos (e sociedade) que os construíram, ainda que de maneira inconsciente ou involuntária. Nesse sentido, um documento materializa e revela o contexto e paradigmas que o nortearam e influenciaram, do que decorre sua durabilidade e significado histórico, como acentua Le Goff:

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento

(para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1996, p.536)

Essa perspectiva histórico-cultural sobre documento pode ser associada à concepção defendida por Cellard (1997), para quem documento é o registro físico e atemporal de atividades humanas, que carrega em si não só um aglomerado de palavras, mas “uma fonte extremamente preciosa” pela qual “pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamento, práticas...” (CELLARD, 1997, p.295)

Portanto, trata-se de uma pesquisa documental inspirada nos pressupostos da L A e no paradigma qualitativo de investigação, que considera o ser humano como atuante em constante processo de interpretar o mundo. A caracterização de qualitativa e interpretativista se aplica porque descrevemos e analisamos o processo de construção de diferentes aspectos do planejamento de ensino de Língua Portuguesa.

Como estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso que se refere à análise de aspectos específicos da situação escolhida para investigação (ROSE; SPINKS; CANHOTO, 2015), podendo ser analisado tanto algo concreto, como um conjunto de indivíduos, quanto abstrato, como uma conjuntura envolvendo determinado grupo, por exemplo. Em pesquisas centradas na descrição, como foi esta, o estudo de caso configura-se como uma estratégia de muita utilidade, já que apresenta “capacidade de investigar casos em profundidade e empregar múltiplas fontes de evidência” (ROSE; SPINKS; CANHOTO, 2015, p. 321), recaindo o foco no contexto específico.

A situação investigada relacionou-se ao processo de planejamento de ensino de língua portuguesa, envolvendo um grupo específico de indivíduos. Na obra “Estudo de caso: planejamento e métodos”, Yin (2001) afirma que as estratégias de pesquisa são variadas e apresentam tanto vantagens como desvantagens. Discorre sobre três aspectos cruciais que as distinguem, a saber: “a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos”. (YIN, 2001, p. 19).

No que concerne ao tipo de questão de pesquisa, o autor afirma serem

conhecidas cinco perguntas que regem os estudos (“O quê?”; “Quem?”; “Onde?”; “Como?” e “Por quê?”) e que são definidoras na escolha da estratégia de pesquisa que será utilizada. Sobre as perguntas, em geral, questões do tipo “o que” podem ser tanto exploratórias (em que se poderia utilizar qualquer uma das estratégias) ou sobre predominância de algum tipo de dado [em que se valorizaria levantamentos ou análises de registros em arquivo]. É provável que questões “como” e “por que” estimul[em] o uso de estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas (YIN, 2001, p. 26). Considerando isso, o autor aponta que questões do tipo “Como?” e “Por quê?” propiciam a utilização de estudo de caso como estratégia de pesquisa, uma vez que “lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências” (YIN, 2001, p. 27).

Their ability to investigate cases in depth and to employ multiple sources of evidence makes them a useful tool for descriptive research studies where the focus is on a specific situation or context where generalisability is less important and in applied research, for example in describing the implementation of a programme or policy.” (ROSE; SPINKS; CANHOTO, 2015, p. 3).

Além disso, sobre o controle do pesquisador em relação aos eventos, bem como sobre a sua temporalidade, o estudo de caso relaciona-se a estudos de fenômenos de diferentes ordens cuja complexidade é inerente a eles e que estejam situados na contemporaneidade, sem a possibilidade, no entanto, de interferência do pesquisador sobre o evento estudado.

A opção pelo estudo de caso se deu devido ao fato de esta pesquisa ocupar-se da necessidade de compressão de “fenômenos sociais complexos” (YIN, 2001, p. 21), ou seja, de se concentrar no planejamento de ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado de uma licenciatura de Letras, em um processo que contou com o uso de planos de aula e relatórios elaborados pelos participantes em situações reais de oferta desse componente curricular pelo Curso Letras de uma instituição pública de ensino superior – Universidade Federal de Campina Grande. A escolha dessa situação foi uma tentativa de aproximar o processo de elaboração do plano de ensino e do relatório para esta pesquisa com o que normalmente os voluntários estão acostumados a realizar em suas práticas acadêmicas de formação docente.

4.2. Contexto e instrumentos de registro e geração dos dados

O contexto de coleta e geração dos dados é o do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Esse curso oferece na grade curricular quatro componentes curriculares de estágios, que se distribuem por área e nível de ensino: Estágio Supervisionado em Língua e em Literatura, em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (UFCG, 2011), o Estágio Curricular Supervisionado está incluído nos conteúdos complementares obrigatórios e tem a duração de 420 horas. Os Estágios de Língua (I e II), cada um com 120 horas, são realizados, no turno diurno, no 5º e 8º períodos e, no turno noturno, no 5º e 9º períodos; o primeiro Estágio de Língua destina-se à prática de ensino de língua no Ensino Fundamental e o segundo, no Ensino Médio.

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I constitui o objeto de estudo da presente pesquisa. Contabilizando 8 créditos, esse componente curricular conta com pré-requisitos os componentes curriculares presentes no fluxograma da Figura 4.

Figura 4: Fluxograma de componentes pré-requisitos para estágio supervisionado de Letras/ UFCG (2011)



Fonte: A autora (2020)

Nota-se na Figura 4 que, para o estudante matricular-se no 5º período, no componente curricular em estudo, devem ter sido integralizados dez componentes distribuídos da seguinte forma: a) oito pertencem ao eixo da formação linguística, com a seguinte caracterização: dois (Estudos Linguísticos Contemporâneos, Semântica e Pragmática) tratam das correntes teóricas da Linguística; dois (Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas, Leitura e Escrita: Teorias Sociointeracionistas) se voltam para as teorias de leitura e escrita; três (Morfologia do Vocábulo, Morfologia de Classes, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa) enfocam níveis de descrição da língua objeto de conhecimento; b) dois pertencem ao eixo didático pedagógico da formação docente (Planejamento e Avaliação, Psicologia Educacional).

Escolhemos esse contexto, por ele representar, para muitos dos graduandos, o primeiro contato com a sala de aula enquanto professores, e conseqüentemente, com toda estrutura e dinâmica de planejamento de aulas e mediação de conteúdos.

Com esse critério de escolha, entramos em contato com nove alunos matriculados em Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas apenas três concordaram em colaborar com a pesquisa.

A fim de garantir a ética da pesquisa, o projeto desse estudo foi submetido previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro Da Universidade Federal De Campina Grande / HUAC – UFCG. Aprovado para início em 01 de agosto de 2019, sob o parecer de número 3.480.509 (ANEXO).

Os licenciandos estagiários participaram voluntariamente da pesquisa, e tiveram ciência dos objetivos e contribuições do estudo. Para que iniciássemos o registro e geração de dados, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – APÊNDICE). A identidade dos colaboradores foi preservada, de modo que os nomes aqui registrados são fictícios.

Junto aos três colaboradores, procedemos à coleta de registros e à geração de dados para análise, por meio dos seguintes instrumentos: A) Entrevista semiestruturada; B) Planos de ensino para estágio em Língua Portuguesa elaborados pelos estagiários colaboradores; C) Relatórios de estágio em Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - por eles produzidos.

A descrição dos objetivos dos instrumentos e momentos da pesquisa em que foram aplicados pode ser visualizada no quadro 2:

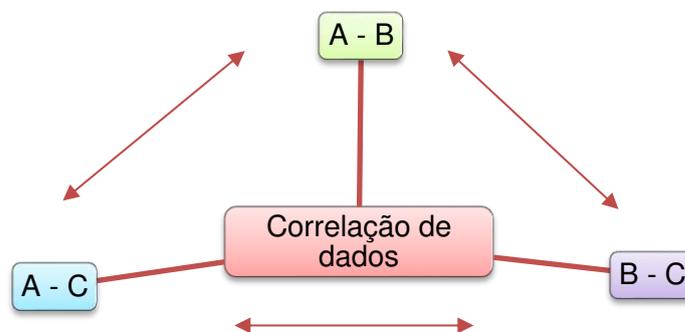
Quadro 2: Objetivos dos instrumentos de pesquisa

Instrumentos	Objetivos	Momentos da pesquisa
A) Entrevista Semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os conceitos bases que norteiam os estagiários sobre: ensino de língua e planejamento de ensino 	Nos primeiros contatos com os participantes.
B) Planos de aulas	<ul style="list-style-type: none"> Confrontar com os dados obtidos nos demais instrumentos. 	Durante a realização do Estágio Supervisionado
C) Relatórios	<ul style="list-style-type: none"> Identificar conceitos expressos nos relatórios. Confrontar com conceitos expressos nos demais instrumentos. 	Nos contatos finais com os participantes.

Fonte: A autora (2020)

Objetivando a triangulação dos dados, considerando: Entrevista como **A**, Planos de aulas como **B** e Relatório como **C**, a análise se dá nas seguintes relações:

Figura 5: Correlação de dados.



Fonte: A autora (2020)

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas porque elas permitiram que os entrevistados respondessem as questões de forma mais espontânea. Assim, houve um direcionamento inicial, com base no roteiro de questões, mas os entrevistados tiveram certa liberdade nas respostas, e a pesquisadora teve oportunidade de questionar algum aspecto que não estava previsto no roteiro inicial. As perguntas norteadoras da entrevista estão dispostas no quadro 3:

Quadro 3: Perguntas da entrevista semiestruturada

PERGUNTAS – ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIOS
1) Você acredita que a graduação em letras oferece o suporte teórico necessário para atuação no estágio em língua portuguesa? Explique a sua resposta.
2) Para você, o que é planejamento?
3) Você considera o planejamento de aulas: relevante, dispensável ou indispensável? Explique a sua resposta.
4) Como você elabora seus planos de aula? Há consulta de materiais? Se sim, quais?
5) Você considera relevante o uso de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Explique sua resposta. (se sim, cite os que você usa).
6) Para você, como deve ser o ensino de língua portuguesa?
7) O que você entende por ensino adequado de análise linguística?
8) O que você entende por ensino adequado de escrita?

Fonte: A autora (2020)

No quadro 3, a pergunta com o sombreamento vermelho é a mais abrangente, com o intuito de saber se os licenciandos sentiam-se preparados teoricamente o processo de estágio. As questões sombreadas em verde se referem ao tópico de planejamento nas quais intentamos conhecer as concepções de planejamento e os procedimentos dos estagiários ao planejar. E no terceiro sombreamento, em azul, estão dispostas as perguntas que se inserem no campo de discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, em que buscamos compreender como esses alunos concebem o processo desse ensino.

Quanto ao instrumento relatório de estágio, este é um gênero textual que documenta a experiência de estágio supervisionado na formação docente inicial. Como pressupõe a prática desse gênero, o estagiário deve relatar como foi o seu trajeto no componente curricular já mencionado, apontando a fundamentação teórica que o embasou no percurso, a contextualização e detalhamento da escola e turma que o acolheu e a descrição reflexiva de sua experiência evidenciando os pontos fortes e os aspectos de gênero catalisador: “um gênero catalisador na explicitação, organização e ressignificação da experiência passada à luz de indagações e inquietações do presente” (SIGNORINI, 2006 p.68). Ou seja, um gênero que proporciona a ampliação e potencialização dos aspectos considerados mais

produtivos na formação, tanto do professor quanto de seus alunos.

Silva (2012), com base em Burton (2009), mostra o relatório de estágio como um gênero que deve ter a *escrita reflexiva*,

que dentre outros ganhos para a formação inicial do professor, possa reduzir a probabilidade do aluno-mestre se esconder entre as **inúmeras vozes legitimadas na esfera acadêmica**, reproduzindo alguns discursos despercebidos ou que não sejam, necessariamente, por ele aceitos ou, até mesmo, produzidos. (SILVA, 2012, p. 05, grifo nosso)

Chamamos atenção acerca das “inúmeras vozes legitimadas na esfera acadêmica”, porque observamos que a escrita esperada nos tradicionais gêneros acadêmicos (artigo, ensaio, resenha, resumo, monografia...) é mais engessada e distancia-se mais da escrita reflexiva que propõe o relatório de estágio supervisionado. No entanto, é válido ressaltar que a escrita reflexiva não torna o gênero mais ou menos acadêmico.

Segundo Burton (2009 *apud* Silva, 2012, p. 06), a escrita reflexiva “não só apoia a reflexão e a aprendizagem profissional em muitos contextos de ensino, mas pode ser uma atividade prazerosa e socializável.” Revela-se então como um escrita versátil e que reflete ainda a oportunidade de resignificar-se, pois, como explica esse autor,

Há professores que, antes de escreverem sobre a própria prática profissional, não têm um posicionamento assumido diante da prática, mas percebem que escrever sobre sua prática profissional traz novos insights e entendimentos, além do senso de realização pessoal e profissional. A escrita reflexiva permite a troca de experiências e saberes com outros profissionais. (BURTON 2009 *apud* Silva, 2012, p. 06-07)

É importante salientar que o período de formação inicial é uma etapa marcante na vida do graduando, por isso deve ser o espaço de constantes observações críticas, reflexões, avaliações e reorganizações de materiais e atitudes. No entanto, segundo Silva (2012, p.06), “os prováveis ganhos podem não se materializar, caso essa atividade de escrita não seja acompanhada por alguma orientação mais elaborada ou sistematizada.” Isso implica dizer que esse tipo de escrita não é menos acadêmica, ou que deve ser feita de forma arbitrária. Sem a escrita reflexiva, o relatório de estágio é gênero predominantemente narrativo e descritivo, e não evidencia as características mais subjetivas ou singulares daquele que escreve.

Outros estudos no Campo da Linguística Aplicada mostram que o estágio

supervisionado proporciona ao graduando o contato com o seu futuro ambiente de trabalho, mas “muitas vezes, o estágio se constitui em uma mera obrigação burocrática, desconsiderando seu potencial na formação” (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009, p. 208). Essa burocratização também se reflete nos relatórios de estágio, quando o aluno-mestre o organiza somente para comprovar: carga-horária cumprida, atividades planejadas, fotografias, fichas e outros documentos. Não é um problema a catalogação desses documentos.

A questão relevante para reflexão está no seguinte fato: se o aluno-mestre burocratiza o seu relato final apenas para compilação desses registros, o relato situa-se na fronteira com o gênero portfólio, deixando à margem o seu caráter que deve ser essencialmente consciente e reflexivo.

Entendemos que no relatório de estágio há uma situação de interlocução entre a escrita reflexiva (SILVA, 2012) e a escrita praxiológica (CARNIN, 2016): a *escrita reflexiva* registra e ressignifica a *escrita praxiológica* que conduziu uma ação (práxis) didática (docente). Nesse sentido, os planos de ensino representam situações de construção da escrita praxiológica, uma vez que prescrevem a ação docente a ser desenvolvida na sala de aula. E na escrita do relatório, “o aluno-mestre recontextualiza práticas sociais experienciadas nas atividades teóricas e práticas dos estágios supervisionados obrigatórios.” (SILVA, 2012, p.25). Assim, esse registro acadêmico formal precisa ter uma função reflexiva para formação inicial docente e para o complexo processo de ensino-aprendizagem.

4.1. Sistematização dos dados de análise

Metodologicamente, para sistematização de dados, a pesquisa atende a um percurso recursivo para análise de dados: A partir da pergunta de pesquisa, geramos os objetivos geral e específicos; em seguida, tomando como base os objetivos, planejamos a geração dos dados que por sua vez geraram as categorias de análise as quais visam responder à pergunta de pesquisa. Para visualização desse ciclo, elaboramos o fluxograma detalhado na Figura 6:

Figura 6: Percurso recursivo de análise de dados

COLETA E GERAÇÃO DE DADOS



Fonte: A autora (2020)

Câmara (2013) afirma que a pesquisa de abordagem qualitativa não pressupõe hipóteses pré-estabelecidas e, conseqüentemente, não busca dados que comprovem ou refutem essas pressuposições. Parte então de questões amplas que se delineiam ao longo da pesquisa.

Para a transcrição das entrevistas tomamos como base Pretti (1999), considerando os elementos e sinais dispostos na tabela abaixo:

Quadro 4: Normas de transcrição de acordo com Pretti (1999)

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	----
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"

Fonte: Pretti (1999)

Tomamos como base a técnica de análise de conteúdo para elaborar as

categorias de análise dos dados. Essa ferramenta de análise compreende três fases, a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização, a partir do primeiro contato com os documentos, e a partir desse procedimento, há a elaboração dos indicadores objetivos que nortearão a interpretação do material (CÂMARA, 2013). No caso das entrevistas, planos de aulas e relatórios, o processo de análise deve obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, aprofundadas na tabela abaixo:

Quadro 5: Critérios para análise

Critério	Procedimento
Exaustividade	Deve-se esgotar a totalidade da comunicação, sem omissão
Representatividade	A amostra deve representar o universo
Homogeneidade	Os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes
Pertinência	Os documentos precisam estar de acordo com conteúdo e objetivo da pesquisa
Exclusividade	Um elemento deve ser classificado em sua categoria

Fonte: A autora (2020)

Contemplamos o primeiro critério (*exaustividade*) buscando mais de uma fonte de geração de dados para estabelecer a triangulação das informações. A *representatividade* ocorreu considerando uma amostra de 33,33% dos graduandos disponíveis e 100% dos que aceitaram colaborar com a pesquisa. O critério *homogeneidade* foi estabelecido pois utilizamos os mesmos questionários e critérios de análise nos documentos. Tendo em vista que buscamos compreender como os graduandos planejam o ensino de língua, coletar os seus planos e relatórios, bem como entrevistá-los mostrou-se como suficiente para contemplar o critério *pertinência*. Após todos os processos, organizamos os focos de análise e estabelecemos as categorias de análise relacionadas à pesquisa mantendo a *exclusividade*.

Considerando a segunda fase da técnica de análise de conteúdo (exploração do conteúdo) adotamos os procedimentos de codificação, classificação e agregação. Assim, no contexto de geração de dados, a segunda fase deu conta da organização e sistematização das categorias estabelecidas na primeira fase.

A terceira fase, o tratamento dos resultados – que diz respeito à interpretação

- buscou atribuir significados (ou seja, a correlação com as inferências e aportes teóricos) aos dados identificados, organizados, selecionados e categorizados das duas fases anteriores. Para esse momento do processo, o foco está na inferência e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas e nos planos de aulas e nos relatórios.

Como procedimentos de análise, buscamos:

1) Identificar e analisar a(s) concepção(ões) de planejamento subjacentes ao dizer dos estagiários nas entrevistas e confrontá-las com os planos de ensino e/ou os relatórios por eles elaborados;

2) Comparar a(s) proposta(s) de ensino de língua subjacente(s) aos dizeres desses estagiários nos planos de ensino e relatórios por eles elaborados;

3) Analisar nos planos se há articulação e como ela se dá entre os eixos do ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 5

PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTAGIÁRIOS DE LETRAS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos através da coleta descrita no capítulo 4. Para isso, está organizado em seções orientadas por categorias que contemplam as perguntas e os objetivos específicos da pesquisa.

Na primeira seção refletimos sobre o planejamento, buscando compreender como os colaboradores concebem esse componente de ensino: na primeira subseção observamos, por meio dos dados da entrevista, como eles o definem; na segunda, observamos como o definem, com base nos relatórios.

Na segunda seção nos atermos à reflexão sobre o ensino de língua; analisando como os estagiários defendem, planejam e relatam a experiência com o ensino de língua portuguesa nesse componente curricular da licenciatura: na primeira subseção, são observados os dados obtidos na entrevista; na segunda, são observados os dados nos planos de ensino.

Na terceira seção analisamos como os estagiários articularam o eixo análise linguística com os demais eixos: a primeira subseção tem foco na articulação com o eixo leitura, e a segunda enfoca a relação com o eixo escrita.

5.1 Como os estagiários concebem planejamento de ensino

Para essa seção tomamos como base os dados obtidos nas respostas às perguntas feitas na entrevista semiestruturada e em trechos do relatório de cada estagiário colaborador. Em ambos os instrumentos foram observados termos-chave relacionados com a concepção de planejamento de ensino.

5.1.1. Nas entrevistas

Observemos, inicialmente, a compreensão de planejamento esboçada pelo colaborador André:

Excerto 1:
o planejamento para o professor dentro da sala de aula, ele é **tudo**,

porque ele **vai embasar desde começo até o fim** do que você quer fazer. E o planejamento, que nem XXX, voltando à XXX, ela me/ela me orientou, ela falou que o planejamento você tem que ter o planejamento abrangente, que é aquele que pega todo/todo o plano e o planejamento para cada aula. (André, entrevista, 2019)

Nessa resposta o planejamento é caracterizado como *tudo*, pronome que nos revela a importância que o colaborador dá a esse componente de ensino, defendendo que ele *vai embasar* as ações do professor. Há, portanto, nesse dizer, a noção de que o ato de planejar é extremamente relevante, é basilar e não se limita a uma aula isolada ou um fragmento do processo, mas envolve todo o percurso do ensino: *desde o começo até o fim*.

Nessa mesma direção se apresenta a resposta de Júlia, que atribui ao planejamento o papel de orientador das ações do professor e da aprendizagem a ser alcançada pelo aluno.

Excerto 2:

é uma **atividade que todo professor** tem que ter antes de entrar em uma sala de aula, por que o/o **aluno percebe** quando você está dando uma aula embolado, assim... Você chegou lá, abriu o livro didático e fez e **uma aula que você pensou**, porque eu acho que quando a gente planeja uma aula, a gente está **visando o aprendizado do aluno**. Quando eu chego/quando eu sou aquele professor que eu chego na aula e pego o conteúdo que está no livro didático, seguindo aquela sequência, eu acho que eu estou fazendo meu trabalho como... Qualquer coisa. E se eu **planejar**, eu estou **visando a aprendizagem desse aluno**. Então planejamento é uma **atividade** que o professor tem que ter como **responsabilidade de/do processo de ensino e aprendizagem desse aluno**. (Júlia, entrevista, 2019)

Dois pontos são norteadores do planejamento para essa estagiária: atividade do professor e foco no aluno. Nesse sentido, Júlia compreende o processo de planejamento como oposto ao *habitus* (BOURDIEU, 1989), em que o professor repete um ato mecanizado e por vezes desvinculado dos objetivos que visam à aprendizagem do aluno: *quando eu sou aquele professor que eu chego na aula e pego o conteúdo que está no livro didático, seguindo aquela sequência, eu acho que eu estou fazendo meu trabalho como... Qualquer coisa*.

Outra evidência da concepção de planejamento como um componente indispensável de ensino que deve ser sistematizado se encontra nas afirmações de Júlia em relação ao cuidado com a busca de fontes, com antecedência.

Excerto 3:

Eu planejo o meu plano de aula, assim, **bem antes**, porque eu tenho uma questão de medo de dar muito errado. Então eu **pesquisei muito** na internet, peço ajuda ao meu orientador, ele me dá muitos livros, eu fico até perdida às vezes. Mas tipo, eu **planejo muito**, eu **pesquisei muito** para adequar aquele conteúdo, aquele texto... [...] Então eu **tenho essa/uma intensa pesquisa** que levar para sala de aula. (Júlia, entrevista, 2019)

A preocupação com a demanda de tempo, esforço e pesquisa em diversas fontes também está relacionada com a insegurança, própria da fase de adaptação e do processo de estágio: *uma questão de medo de dar muito errado*.

Diferentemente de Júlia, que esboça uma concepção de planejamento como uma atividade necessariamente sistematizada, Pâmela compreende esse componente de ensino de modo assistemático, como atesta a resposta que segue :

Excerto 4:

Como eu tive a cadeira de Planejamento muito recente, então eu tenho isso muito vivo na minha memória ainda, que planejamento é **simplesmente** a gente se organizar para fazer algo. Então isso quer dizer que **o planejamento não é um plano de ensino, o planejamento não é um Word aberto com atividades listadas de uma maneira como um gênero**, como a gente vê, né, o plano de ensino e tudo mais. Mas eu acredito que o planejamento ele é... **Uma estratégia que a gente usa durante todo o nosso dia e a nossa vida para se planejar de como fazer algo**. Então isso quer dizer que, é... Tudo o que nós fazemos durante o nosso dia necessita do planejamento... se eu hoje decidi vir na universidade, depois fazer algo depois da universidade, então é o planejamento do meu dia, então eu acho que é uma **organização** do que para você **pretende fazer**. (Pâmela, entrevista, 2019)

Essas afirmações revelam que a colaboradora, diferentemente dos dois estagiários anteriores, concebe o planejamento mais distante de um documento, ou seja, da prática do gênero textual escrito, e mais próximo de uma organização mental da sequência de atos a serem realizados. É por esse viés que ela compara o planejamento escolar, que: *não é um plano de ensino, o planejamento não é um Word aberto com atividades listadas de uma maneira como um gênero*, com o planejamento da vida cotidiana: *estratégia que a gente usa durante todo o nosso dia e a nossa vida para se planejar de como fazer algo*. Trata-se de uma concepção ampla, já que remete o ato de planejar à natureza intrínseca do ser humano, em todas as esferas da vida (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2014).

Desse modo, a compreensão de Pâmela se distancia da compreensão defendida

na literatura especializada: só pensar no que *você pretende fazer* não dá conta da demanda que o planejamento de ensino exige. Essa é uma visão arriscada quando se trata de planejamento escolar, planejamento de ensino, planejamento de aulas. Se o plano ficar exclusivamente no pensamento, se não houver um registro, há chances de detalhes importantes não serem objetivados ou levados em consideração. E isso é um prejuízo para o maior objetivo do planejamento: propor meios e métodos de um ensino de qualidade e pleno dos conteúdos e vivências. (VASCONCELLOS, 2002; TORMENTA E FIGUEIREDO, 2010; LUCKESI, 2011, RAFAEL, 2020)

A segunda pergunta da entrevista foi: “Você considera o planejamento de aulas: relevante, dispensável ou indispensável? Explique a sua resposta.” Para essa pergunta também tivemos respostas diferenciadas. De um lado se alinham as respostas de André (Excerto 5) e de Júlia (Excerto 6), que consideram o planejamento como uma ação indispensável. De outro, se situa a resposta de Pâmela (Excerto 7), que considera o planejamento como um gênero dispensável.

Excerto 5:

Para mim é **indispensável**, porque é... Eu não vou dizer é impossível, mas para uma aula só não é impossível, mas para uma sequência de aula, é impossível você/você conseguir realizar essa sequência de aula sem um planejamento. Porque como você vai ter embasamento em um assunto só sendo que você não tem planejamento? (André, entrevista, 2019)

Excerto 6:

Indispensável. Porque eu, agora com essa experiência de estágio, eu estou vendo que eu não sei como é que algum professor consegue chegar em sala de aula sem planejar. Porque a gente planejando a gente já acha dificuldade, a gente já fica desesperado. Então @@@ imagina uma pessoa que não planeja? Porque a sala de aula é uma surpresa. Você planeja uma atividade para meia hora, ela dura uma aula inteira, você planeja uma atividade para uma aula inteira, ela dura meia hora, então você tem que se planejar muito para ir dar uma aula. Então, para mim, é indispensável. (Júlia, entrevista, 2019)

No entanto, André assegura que para uma aula apenas, fora de uma sequência de ensino, é possível fazê-la sem planejar, dependendo mais do professor e da ciência que este tem do conteúdo da aula. Esse é um posicionamento controverso, pois mesmo em se tratando de uma aula, esta faz parte de um plano de ensino mais amplo.

Julia, diferentemente, não aponta exceções para o planejamento. Ele é imprescindível no contexto de ensino, necessário para a sistematização e organização dos conteúdos, para aulas eficientes e contextualizadas. (LUCKESI, 2011; LIMA,

2006). Assinala ainda que, mesmo com o planejamento, há imprevistos e dificuldades na realização das ações de ensino previstas.

Em oposição aos dois colaboradores anteriores, Pâmela adjetiva como dispensável, como atesta o excerto (7):

Excerto 7

O planejamento como um plano de aula eu acho **dispensável** no sentido de colocar objetivo geral, um objetivo específico, listagem de conteúdos. Eu acho o gênero em si dispensável no sentido de que não é prático. Na/no estágio pode até ser prático, porque é com uma turma específica, num período de tempo específico, mas vendo assim, a longo prazo, realmente na profissão de professor, eu não acredito que o planejamento como gênero seja algo relevante. Porém eu acredito sim que a gente não pode chegar na sala de aula só com coisas na cabeça, “Vou fazer assim, assim e assado”, mas tem que ir para o caderno, tem que ir para uma folha, tem que escrever a sequência do que pensa e quanto tempo isso vai durar mais ou menos para... É um planejamento de todo modo, porém não como gênero, mas sim como um plano de como atuar (Pâmela, entrevista, 2019)

Observa-se que *dispensável* para Pâmela aplica-se ao entendimento de um planejamento como gênero textual, burocrático, como um documento a ser preenchido. Essa concepção contraria o que é defendido na literatura como planejamento: sistematização e organização de conteúdo para fins reais de ensino-aprendizagem, não um papel a ser preenchido para fins meramente burocráticos (LUCKESI,2011). A colaboradora reforça essa perspectiva também na resposta sobre a elaboração de material, afirmando que “É... *Eu faço plano de aula como exigência, né, dos relatórios de estágio...*”

Em síntese, os colaboradores André e Júlia, embora de forma diferenciada, atribuem importância ao planejamento, tanto na previsão de ações quanto na elaboração do documento, enfatizando tratar-se de uma ação didática indispensável. Já Pâmela reforça o posicionamento de que o planejamento como documento físico/burocrático/institucional não é necessário para o andamento das aulas, pois apenas uma previsão mental de atividades seria suficiente.

5.1.2. Nos relatórios

Comparando o que foi dito na entrevista por André com o que foi por ele apresentado em relatório, percebemos que há uma diferença entre o dito em

entrevista e o relatado por escrito. Esse dado revela incoerência entre o dizer e o fazer do estagiário. No seu relatório vemos que não há anexado o *plano abrangente*, nem menção a ele.

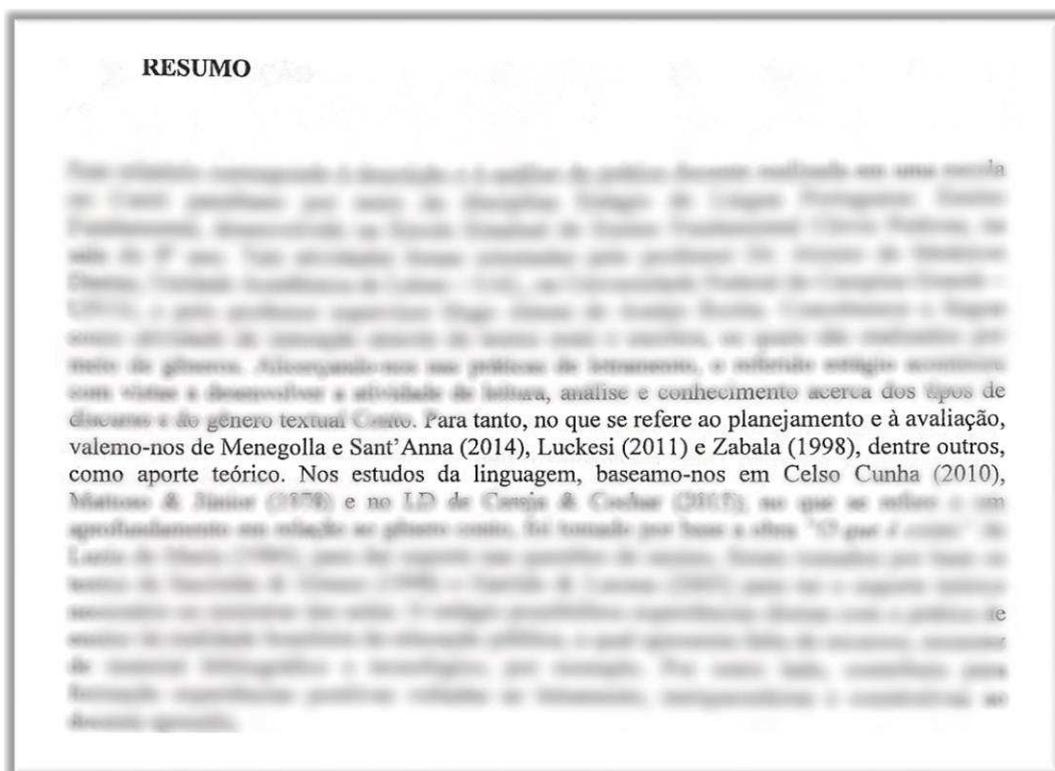
Observando o relatório, obtivemos o seguinte excerto da seção “Aportes teóricos”

Excerto 8:

[...] foram feitas algumas pesquisas em Mengolla e Sant’Anna (2002) e em Luckesi (2011) acerca dos aspectos de planejamentos e avaliação, com o intuito de obter suporte teórico necessário para elaboração tanto do plano de aula quanto do cronograma de atividades.

Neste excerto, constatamos que André não aponta no seu relatório o que entende por planejamento, nem quais foram os critérios e aspectos evidenciados no processo de estágio, informa apenas, de forma genérica, a referência teórica utilizada, como pode ser visto no resumo do relatório, transcrito na Figura 7.

Figura 7: Seção resumo do relatório de André



Fonte: Relatório de estágio de André (2019)

O estagiário mencionou a base teórica apenas na seção *resumo* do seu

relatório de estágio. No entanto, em seu dizer, podemos perceber a relevância por ele atribuída ao planejamento para o prosseguimento das aulas, considerando-o suporte para o trabalho do professor e do aluno. Nesse sentido, verificamos um hiato entre o que afirmou na entrevista e o que registrou no relatório.

De forma semelhante, a colaboradora Júlia não detalhou os conceitos/concepções sobre planejamento no seu relatório, mas mencionou Luckesi (2011) em citação indireta. No seu dizer na entrevista, considera o planejamento como a organização de atitudes e recursos para um determinado fim (VASCONCELLOS,2002): documento consciente, sistematizado, orgânico e científico. No excerto (9), Júlia relata como se deu o planejamento no estágio.

Excerto 9:

Considerando o estágio como etapas, encaro como o mais árduo, complexo e sem nenhuma garantia que vai dar certo, o planejamento. O planejamento aqui retratado é adotado por mim e por meu orientador, como algo que é totalmente passível de mudanças, ou seja, flexível e que seja uma atividade que requer bastante atenção, tendo em vistas os diversos pontos que desejamos alcançar, sendo ele fins e propósitos como bem aponta Luckesi (2011) [...] Apesar desse grande desafio o planejamento foi esquematizado em uma sequência para que logo após fosse estruturado em planos. (Júlia, relatório, 2019)

A colaboradora evidencia que o planejamento é necessário não só por causa do professor, mas tem a função de proporcionar um adequado processo de aprendizagem para o aluno. Ou seja, o planejamento é produzido pelo professor, faz parte da organização do professor, mas visa à ampliação de conhecimento do aluno (LIMA,2006; PADILHA,2011). Envolve o ato de pensar e refletir sobre o que fazer, como fazer e para que será feito, mesmo *sem nenhuma garantia que vai dar certo*. Além disso, a colaboradora reconhece planejamento como processo feito por etapas, complexo e flexível. Podemos ver ainda que há uma consonância entre as afirmações presentes na entrevista e o que é registrado no relatório.

Já Pâmela não menciona em seu relatório termo que faça referência ao planejamento, desse modo, não mencionou os aportes teóricos que fundamentaram o processo de planejamento. Consideramos esse apagamento significativo, na medida em que revela a desconsideração do importante papel atribuído na literatura da área a esse componente do ensino. Em comparação ao seu dizer na entrevista, vemos que essa ausência no relatório se dá porque a colaboradora não considera o

planejamento como um documento que merece ser registrado, e sim, como ato de pensar empiricamente. Ela reconhece que em tudo se precisa de planejamento, não como um suporte que precise ser formalizado em documento físico, só no plano da idealização. Esse modo de conceber o planejamento pode conduzir o professor a agir de forma improvisada. Em linhas gerais, não é viável planejar objetivos, conteúdos, atividades, métodos para uma sequência de aulas e confiar apenas na memória.

Nos dados verificamos que embora os estagiários pesquisados tenham cursado as disciplinas iguais, ministradas pelos mesmos professores, apontam concepções teóricas e metodológicas distintas. Além disso, verificamos a flexibilidade e a autoria do gênero planejamento de aulas.

Um ponto relevante que não foi mencionado nem nas entrevistas, nem nos relatórios é a avaliação como processo do planejamento. Esse momento não foi deixado à margem nos planos de ensino. Esse dado de ausência nos mostra que, ainda que as teorias educacionais/didáticas defendam as práticas de planejamento e avaliação como indissociáveis, na prática, a avaliação é vista como um momento final, aquele em que se atribuem notas e conceitos, e não como fase essencial do ensino e reguladora do planejamento.

Os dados aqui apresentados são reveladores de que os indivíduos são resultados de seus conhecimentos e vivências. Nesse sentido, é possível verificar, por meio dos seus dizeres nas entrevistas e nos relatórios, como as experiências muitas vezes se sobrepõem ao que é postulado em teoria. Essa constatação aponta para a necessidade de se dar atenção ao componente curricular estágio supervisionado, dada a sua relevância no processo de formação inicial do docente, particularmente na convicção de suas ações.

5.2 Como os estagiários concebem o ensino de LP e organizam seu planejamento

Para essa subseção de análise tomamos como base os dados obtidos por meio das perguntas sobre ensino de língua portuguesa, conforme descrito no capítulo 4.

5.2.1. Concepções reveladas nas entrevistas

Indagados sobre como deve ser o ensino de LP, os estagiários colaboradores

foram unânimes em termos da concepção revelada. Os excertos (10), (11) e (12) comprovam que a concepção que perpassa os dizeres dos estagiários é a de que o ensino de língua precisa ser contextualizado e dinâmico. Esse é um pensamento coerente com o paradigma emergente, que vem se fortalecendo nas últimas décadas por meios dos estudos teóricos e documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa.

Excerto 10:

Ao meu ver você tem que ter por base a gramática, que é o que a gente... O que vai cobrar do aluno pós escola. Só que você tem que ver como será o ensino dessa gramática, no caso, você tem que trabalhar totalmente a sua metodologia, você pode fazer aula didáticas, dinâmicas também com os alunos, e por mais que a gramática seja a base, você também pode trazer conteúdos literatura, principalmente para dinamizar um pouco a aula e quem sabe também trabalhar a gramática dentro/dentro dessa literatura, [...] (André, entrevista, 2019)

Excerto 11:

[...] Bom, eu acho que... Assim, tomando com base do ensino de Língua Portuguesa que eu tive, eu acho que tem que ser ao contrário do que eu tive, que foi uma coisa muito pautada no livro didático, uma coisa muito fechada. [...] Eu acho que a gente, como professor, a gente pode trazer coisas que vão acrescentar coisas que estão no livro didático, eu posso juntar aquele material obrigatório com coisas que vão fazer o conteúdo ser mais interessante, mais atrativo. [...] Então o ensino de Língua Portuguesa para mim tem que ser uma coisa que traga tanto a parte gramatical mesmo para ele conhecer aquela parte da norma culta da língua dele, mas que seja de diversas formas, tanto no livro didático como uma brincadeira, uma adedonha para trabalhar substantivo, um jogo de vocabulário para trabalhar adjetivo... Então acho que brincadeiras também podem entrar, existem diversas formas para se trabalhar. (Júlia, entrevista, 2019)

Excerto 12:

[...] eu acredito que realmente é importante a união de Língua Portuguesa ou da gramática em si com, é... Os gêneros, porque realmente é mais fácil um aluno identificar a função e a necessidade de um/de um conteúdo vendo ele na prática, do que como... Vendo isolado como uma frase solto no quadro que é como é ensinado normalmente. [...] A diferença, não é só ver ele solto, como eu mais uma vez estou trabalhando adjetivo, é... “O homem bondoso falou isso”, é muito mais fácil o aluno entender durante o gênero inteiro, é... Qual é a relevância daquele/daquele componente gramatical, do que uma frase solta no quadro que depois ele esquece. (Pâmela, entrevista, 2019)

No excerto (10), André pontua que não deve haver a negação da descrição e classificação da língua, pois isso será exigido do aluno ao concluir essa fase da

educação. Mas assegura que o procedimento metodológico, ou seja, como o assunto é abordado, fará diferença (*aproximará ou distanciará de um ensino mais rígido, menos dinâmico*). Essa posição também é defendida por Júlia como visto em *para ele conhecer aquela parte da norma culta da língua dele, mas que seja de diversas formas, tanto no livro didático como uma brincadeira, uma adedonha para trabalhar substantivo, um jogo de vocabulário para trabalhar adjetivo... Então acho que brincadeiras também podem entrar, existem diversas formas para se trabalhar*.

No excerto (11), o dizer de Júlia também demonstra o reconhecimento de como somos influenciados pelo contexto em que somos inseridos: *tomando com base do ensino de Língua Portuguesa que eu tive, eu acho que tem que ser ao contrário do que eu tive, que foi uma coisa muito pautada no livro didático, uma coisa muito fechada*. Logo, vemos o confronto de duas dimensões: a que a estagiária aprendeu e a que ela pretende ensinar.

Outro dado que revela esse alinhamento em termos da concepção é que os três colaboradores, em seus dizeres, referem-se aos conteúdos de análise linguística como “gramática”; “parte gramatical”, “gramática em si”; demonstrando a influência do paradigma tradicional.

Já Pâmela, no excerto (12) enfatiza a correlação dos conteúdos linguísticos com o trabalho a partir de gêneros textuais, apontando que o aprendizado será mais eficaz se realizado dentro de um contexto, pois *“é muito mais fácil o aluno entender durante o gênero inteiro, é... Qual é a relevância daquele/daquela componente gramatical, do que uma frase solta no quadro que depois ele esquece.”*

Consideramos também relevante compreender o que os estagiários entendem por análise linguística e como deve ser o ensino adequado para esse eixo. Analisaremos, inicialmente, o dizer de André:

Excerto 13:

É... Ah, não tem esse negócio, PARA MIM, não tem esse negócio de trazer a literatura só/só por trazer, porque eu acho bonito... Beleza, a gente vai estudar a literatura, mas vai trabalhar fundamento histórico também, né, no caso da literatura e trabalhar gramática, certo? Só que de uma forma bem dida/dinâmica, né, na verdade, com os alunos, que é o que eu peguei de orientação também com XXXX, que você, por mais que trabalhe gêneros textuais, se você quiser trabalhar gramática, pode trabalhar, só que de uma forma dinâmica, não aquilo seguindo só os livros didáticos ou só a gramática, certo? Tem que dina/fazer uma dinâmica entre literatura e a gramática. É, casar, fazer um casamento entre as duas. (André, entrevista, 2019)

Novamente, os aspectos metodológicos são enfatizados. Chama-nos a atenção o tratamento para literatura / gêneros textuais, em que, subjacente ao seu dizer podemos perceber marcas de referência ao ensino contextualizado, no entanto, a expressão *trazer a literatura só/só por trazer, porque eu acho bonito* nos dá indícios de que o texto pode servir apenas como pretexto para a análise linguística.

Nesse mesmo viés, Júlia entende que o ensino deve ser orientado pelo gênero textual, para que a aprendizagem seja plena, conforme ilustra o excerto que segue:

Excerto 14:

Eu acho que, pelo menos assim, de base que eu tive aqui na universidade de Planejamento e Avaliação, seria:: um trabalho junto ao gênero textual, gênero literário. Então é você recolher desse gênero aspectos, tipo, recorrentes neles, por exemplo, conto de fadas tem muito adjetivo. Então eu acho que é você se aproveitar desses gêneros e ir analisando esses aspecto, porque eles tanto vão aprender o gênero textual ou literário, como eles vão internalizar mais esses aspectos linguísticos, não vai ser uma coisa des/descontextualizada, é uma coisa que para eles vai ter uma ordem na mente, pelo menos para mim::: eu tenho essa direção que vai ter uma ordem. @@@ (Júlia, entrevista, 2019)

Neste excerto (14), Júlia exemplifica o conteúdo adjetivo associado ao gênero conto de fadas, em virtude da sua recorrência para caracterização dos espaços e personagens; e que essa estratégia – epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 1987, GERALDI, 1997, TRAVAGLIA, 2001) – será melhor internalizada do que os adjetivos relacionados só aos substantivos, sem um contexto.

Pâmela refere-se à gramática, para advertir sobre a limitação do trabalho isolado dos usos da língua e restrito aos interesses da avaliação escolar.

Excerto 15:

[...] sempre que for trabalhar gramática não trabalhar ela isoladamente, porque na verdade a gramática não é isolada no mundo. E o grande problema que as pessoas têm em aprender gramática, em assimilar, e não só decorar, porque para fazer uma prova, eles vão, decoram aqueles conteúdos, às vezes colam sem você perceber, tiram uma nota boa e tudo bem [...] (Pâmela, entrevista, 2019)

Em (15), a colaboradora acentua a importância do ensino de língua portuguesa adequado, não só para que o aluno seja capaz de descrevê-la ou categorizá-la, mas principalmente para que ele veja o uso significativo da língua no seu cotidiano.

Excerto 16:

só que o grande problema que eles têm é de associar que essa gramática que eles estudam é algo que está, é... Associado com a vida deles, porque todos nós falamos língua portuguesa, então quando

essa gramática é associada com algo do mundo:: físico, vamos dizer assim, quando sai do livro didático, daquele tópico que está falando adjetivo e passa a se materializar em uma conversa que eles têm em que os adjetivos se tratando... Contando uma história de algum lugar, de algum filme ou vai assistindo alguma coisa e quando sai do livro didático e passa para o mundo físico, eu acho que é a melhor forma, porque eles vão enxergar aquela gramática e aquele conteúdo no mundo em si. Então eu acho que é a melhor forma de trabalhar, análise linguística e associando com algo e não só isoladamente. (Pâmela, entrevista, 2019)

Os dados mostram que os colaboradores nomeiam o eixo como *gramática*, o que, a princípio, pode remeter a um conhecimento engessado de regras e normas; no entanto, todos defendem uma análise crítica e reflexiva da língua, aproximando-se da prática com *análise linguística*.

Os três colaboradores procuram associar o ensino da gramática com o trabalho com gênero textual e não com os demais eixos de ensino. É possível inferir que ao considerarem o gênero textual como base do ensino de língua, há uma probabilidade de apropriação do eixo leitura e do eixo de escrita, mas no dizer dos estagiários não há clareza dessa articulação entre os eixos a partir do GT.

5.2.2 Organização e fontes de referência reveladas nos planos de aula e de ensino

Nesta subseção atentamos aos aspectos organizacionais/estruturais do planejamento, bem como às fontes subjacentes à sua preparação.

A observação dos planos de aulas permitiu-nos verificar que há uma estrutura geral recorrente nos planos elaborados dos colaboradores. Essa estrutura contempla elementos similares como disposto no quadro 6 que segue:

Quadro 6: Estrutura composicional dos planos de aulas

Aula (n)	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Supervisor: Nome do supervisor	
Professor Orientador: Nome do professor orientador	
Professor estagiário: Nome do estagiário	
Turma: X ano	
Conteúdo: XXXXX	
Tempo: X minutos	Aulas: X
Objetivo:	

Objetivos específicos:

Procedimentos metodológicos:

Recursos:

Avaliação:

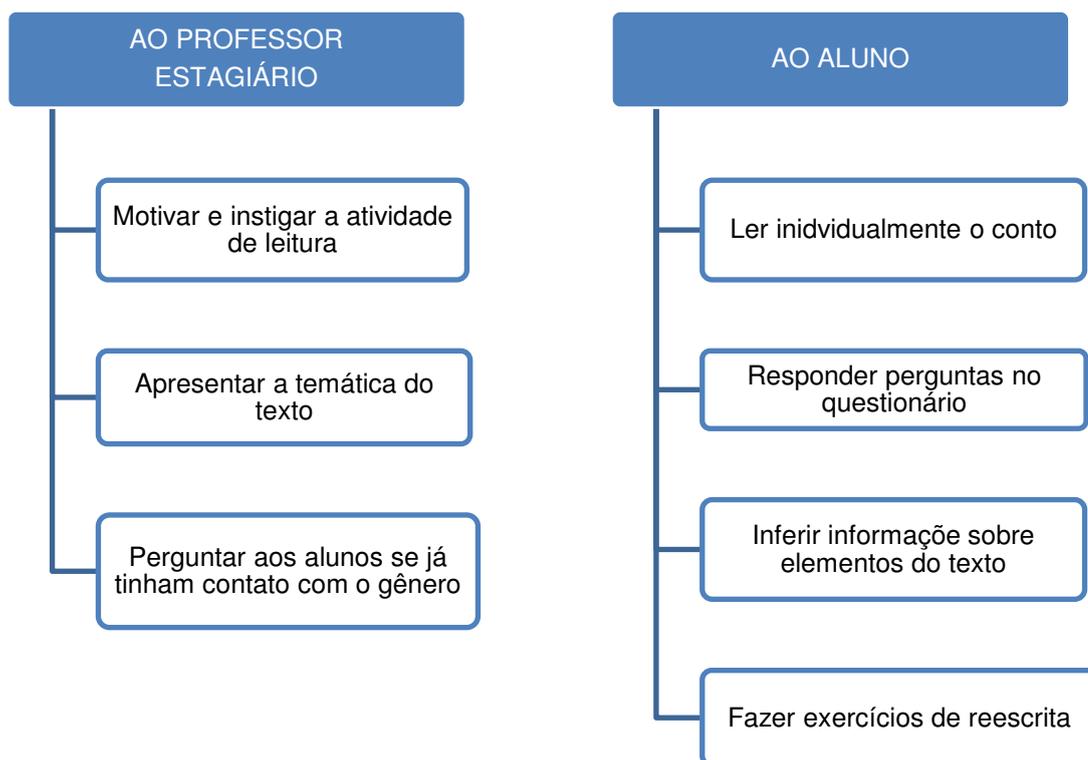
Fonte: A autora (2020)

Os tópicos constantes no quadro 6 são recorrentes nos planos dos três colaboradores. As diferenças são marcadas pelas escolhas de elementos visuais (como marcadores de listas) e outros traços distintivos como os elencados a seguir.

Essas diferenças nos planos decorrem da maior ou menor presença dos traços que a literatura aponta como característicos desse componente de ensino: autoria, clareza dos objetivos, exequibilidade, processualidade (VASCONCELOS, 2002; TORMENTA E FIGUEIREDO, 2010; LUCKESI, 2011; MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2014). A autoria é fruto da experiência na prática docente, a partir do planejado. Podemos inferir a autoria de cada estagiário, porque, apesar de contemplarem elementos estruturais similares (organização, objetivos e conteúdos), apresentam aspectos diferentes entre si.

Com relação ao padrão de organização dos planos, André subdividiu o tópico *Procedimentos metodológicos* em três subtópicos: *Eixo de leitura*, *Eixo de escrita* e *Eixo de gramática e análise linguística*; no entanto essa subdivisão foi contemplada apenas na primeira aula nomeada AULA 1. Outra particularidade dos planos desse colaborador é que os *procedimentos metodológicos* ora se referem aos alunos, ora ao professor estagiário, como podemos visualizar na Figura 8.

Figura 8: Esquema – Processos metodológicos segundo André



Fonte: A autora (2020)

Observamos neste esquema que não há distinção clara entre as ações que cabiam ao aluno e as que cabiam ao professor. Outra falta de clareza está na ação *Inferir informações sobre os elementos do texto*, que está mais próxima de objetivos específicos do que de procedimentos metodológicos (RAFAEL, 2019). Essa ausência de diferenciação parece resultar da confusão de conceitos relacionados aos elementos composicionais do plano de aulas, não sistematizando claramente as ações para atender aos objetivos (VASCONCELLOS, 2002; LUCKESI, 2011).

Diferentemente de André, a colaboradora Júlia apresentou, em conjunto, os três planos de ensino (planejamento abrangente/ de ensino) (LIBÂNEO, 2013) feitos durante o processo de planejamento anterior às aulas, nos quais constam os seguintes componentes:

Figura 9: Recorte do plano de ensino de Júlia.

ENCONTRO / DURAÇÃO	CONTEÚDO	ATIVIDADE
01º - 90 min	-	Observação da turma
02º - 135 min	-	Observação da turma
03º - 90 min	Interpretação Textual / Análise Linguística (Substantivo / Adjetivo) / Conto	Apresentação / Atividade diagnóstica / Discussão sobre a estrutura do conto
04º - 135 min	Acordo de convivência	Dinâmica " Tudo sobre mim" / Elaboração do contrato pedagógico / Confeção de plaquinhas / Leitura do conto "O conto da mentira - Rógerio Augusto"
05º - 90 min	Conto / Atividade diagnóstica	Exercício no caderno sobre o conto "O conto da mentira - Rógerio Augusto" / Discussão da atividade diagnóstica / Correção coletiva do exercício sobre o "O conto da mentira - Rógerio Augusto"
06º - 135 min	Substantivo / Adjetivo	Revisão sobre a função do substantivo / Discussão sobre a função da caracterização / Jogo da adivinha / Jogo dos sentidos

Fonte: Plano de ensino de Júlia (2019)

A imagem refere-se à versão três (aplicada), após duas elaborações, que sofreram alterações. Na primeira célula a colaboradora numera a quantidade de aulas com as respectivas durações (90 ou 135 minutos), que correspondem a 2 ou 3 aulas. A célula seguinte contempla os conteúdos previstos para cada encontro. E a terceira célula elenca as atividades a serem desenvolvidas tanto pela estagiária quanto pelos alunos. Os dados mostram que na célula *ATIVIDADE* não fica claro a quem se destinam essas ações, como: *Apresentar textos curtos do gênero/ Observar elementos recorrentes do gênero*. Podemos inferir que *apresentar* cabe à estagiária e *observar*, aos alunos.

Quanto à flexibilidade do plano de aula, tendo em vista adequar-se ao contexto de ensino, aquela pôde ser comprovada por meio do plano de ensino de Júlia, que realizou três versões do planejamento: a primeira – antes de apresentar ao professor orientador, a segunda – feita depois de apresentar ao professor orientador –, e a terceira versão, aplicada após as mudanças solicitadas pela professora supervisora. Esse aspecto pode ser observado nos ajustes realizados no conteúdo objeto de ensino, conforme resposta da colaboradora:

Excerto 17:

[...] Bom, com relação ao conteúdo foi totalmente um desastre, porque eu fiz todo o planejamento com o orientador... lá sobre conto de fadas. A pro/o primeiro contato que eu tive com a professora na escola, eu pedi, eu fiz “Professora, eu tenho um/uma sequência e tal”, ela fez “Não, pode ficar à vontade para escolher o seu gênero”, só que quando eu fui dizer “Professora, eu vou assumir a turma”, ela fez “Eu quero que você trabalhe isso, isso e isso”, então foi tudo por água abaixo. (Júlia, entrevista, 2019)

Apesar de tratar com a professora supervisora desde o início, e de esta (re)conhecer que o contexto em que a estagiária atuaria tinha sido contemplado (com observação de aulas), depois de finalizar a primeira proposta de planejamento a professora supervisora solicitou que Júlia o refizesse.

Ao observarmos a sequência narrada, constatamos que os planos sofreram alterações do gênero e conseqüentemente, outros pontos precisaram ser revistos. Júlia caracteriza esse momento como *totalmente um desastre*, revelando assim que, mesmo compreendendo que pode haver mudanças, estas foram consideradas como negativas, uma vez que representaram substituição de última hora dos conteúdos já selecionados: *então foi tudo por água abaixo*.

Jordão e Fogaça (2012), ao caracterizarem as fases da carreira profissional do professor, denominam o contexto de estágio supervisionado como **entrada na carreira**, fase que envolve não só aprendizado básico para manter-se na profissão, mas também a surpresa com as dificuldades iniciais. O ato de (re)planejar é intrínseco ao cotidiano da sala de aula, mas podemos ver que a estagiária aponta como *totalmente um desastre* o fato de precisar refazer o planejamento naquele contexto, compartilhando assim a surpresa com as dificuldades iniciais dessa fase da carreira docente.

Essas mudanças podem ser vistas nos planos de ensino anexados ao relatório. Inicialmente, Júlia nomeou: *Plano de aula: Primeira versão*, em que o gênero para estudo é o conto de fadas e os conteúdos para análise linguística são substantivo e adjetivos, há uma proposta de escrita a partir de uma reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho. No *Plano de aula: Segunda versão*, o gênero muda para conto e os conteúdos de análise linguística permanecem; para a escrita, o conto reescrito é “Aconteceu naquela Tarde – Doce Vita”. Já na *terceira versão*, que foi aplicada, a mudança está na parte de escrita, em que se planejou um conto autoral.

Ainda em relação à questão “Como você elabora o seu planejamento?”,

analisamos o modo de planejar adotado por Pâmela, a partir do seu depoimento:

Excerto 18:

Eu não costumo fazer o plano de aula em si. Eu sei que provavelmente no relatório eu vou precisar fazer esses planos de aula para anexar junto com o relatório, mas no meu estágio assim, real oficial, a prática eu:: planejo a sequência do que eu pretendo fazer na sala, o conteúdo, a parte dos conteúdos eu busco tanto na internet, como em materiais que o meu orientador XXXXX passou e que eu não me recordo agora desses materiais, do título, mas que falam do meu conteúdo do que eu estou passando, que é adjetivo. Então por ser um conteúdo que eu já tinha u/um bom conhecimento, eu pesquisei na internet algumas coisas e tive o aparato dele com alguns materiais também, então, é... (Pâmela, entrevista, 2019)

Da resposta acima podemos inferir que o plano de aula é visto pela estagiária por um viés burocrático. A intenção, desse modo, foi apenas documentar por meio de um gênero (o relatório) que serviria para avaliação. Trata-se de uma perspectiva não condizente com o que recomendam os teóricos do assunto já mencionados, os componentes curriculares formativos da graduação e os documentos oficiais. Predomina então, no dizer de Pâmela, uma perspectiva que concebe os planos de aulas como um documento burocrático desnecessário para o andamento pleno dos conteúdos nas aulas: *sei que provavelmente no relatório eu vou precisar fazer esses planos de aula para anexar junto com o relatório.*

É possível que as aulas funcionem pontualmente, como foi o caso de Pâmela. No entanto, considerando que geralmente o professor formado dá conta de diferentes turmas, por vezes de diferentes séries e escolas, é difícil crer que confiar apenas na memória pode ser o suficiente. Reiteramos assim que o planejamento tem como função ser base e guia, ele não é rígido ou prescritivo. No entanto, defendemos que é necessário ter metas, documentar e revisar o que se pensa sobre o que e como fazer na sala de aula.

De fato, a colaboradora precisou fazer os planos de aulas para anexar ao relatório de estágio e disponibilizou o seu material. No referido Planejamento consta um Plano de ensino, que compreendeu um plano geral de atividades para o período de atuação na turma. A Figura 10 descreve esse conjunto de atividades.

Figura 10: Previsão de atividades feita por Pâmela

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
ENCONTRO	ATIVIDADE	DURAÇÃO	DATA
1ª	Leitura das crônicas <i>A muralha e o bem-te-vi</i> e <i>O velhinho</i> para compreensão do gênero e da distinção dos tipos.	2 aulas	11/04
2ª	Explicação do conteúdo da classe do Adjetivo, identificação dos Adjetivos da crônica lida na aula passada, refletindo a importância destes e atividade de identificação ao final para assimilar as características da mesma.	3 aulas	24/04
3ª	Evolução do suporte/veículo da crônica (Jornal, blog e instagram) e visualização de exemplares nesses diferentes suportes.	2 aulas	25/04
4ª	Leitura e atividade sobre crônica no Livro Didático adotado na escola e dinâmica com perguntas acerca da crônica e adjetivo ao final da aula para prepara-los para atividade avaliativa.	2 aulas	09/05
5ª	Atividade avaliativa sobre crônica e adjetivo (5,0).	2 aulas	16/05
6ª	Retorno das atividades com correção coletiva e início da escrita da crônica (retornei para busca-las na escola na quarta-feira seguinte para dar retorno na quinta-feira).	2 aulas	23/05
7ª	Retorno da crônica e escrita da versão final (5,0).	2 aulas	30/05
8ª	Confecção do mural expositivo das crônicas e confraternização de despedida.	2 aulas	06/06
9ª	Mostra expositiva de trabalhos semestrais (evento da escola).	2 aulas	17/06
10ª	Circulação das crônicas de autoria dos alunos no São João da escola.	1 aula	19/06

Fonte: Planos de aulas de Pâmela (2019)

Depois desse cronograma, Pâmela anexa os seus planos de aulas. Nesses documentos constam o objetivo geral e específico, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação, justificativa, fundamentação teórica, cronograma de atividades e referências bibliográficas.

Chama-nos a atenção o tópico de conteúdos subdividido em: Conceituais; Procedimentais e Atitudinais (COLL, 2000). Os conceituais dão conta dos conteúdos com foco na estrutura composicional do gênero textual (crônica) e análise linguística (adjetivos). Os procedimentais têm foco nas estratégias metodológicas despertadas e manifestadas pelos alunos no processo. E os atitudinais enfatizam as ações feitas no dia a dia pelos alunos no contexto de sala de aula. Nesse sentido, vemos que a preocupação não se dá apenas no sentido de aplicar um conteúdo didatizado previamente, mas também de (re)conhecer os alunos enquanto indivíduos não passivos da comunidade escolar: para além do assunto mediado, há um ser humano em constante construção social e de aprendizagem do conteúdo.

Além dos componentes previstos em todos os planos de aulas (similares aos demais colaboradores), Pâmela adicionou o tópico *sequência das atividades*, no qual, além de organizar o encadeamento dos procedimentos, estipula um tempo de duração

para cada momento, como nesse exemplo extraído do plano de aula para o segundo encontro:

Figura 11: Sequência com duração das atividades - Pâmela

Sequências das Atividades:

Primeiro momento – Duração: 20 minutos

- Identificação de Adjetivos nas crônicas que lemos
- Reflexão acerca da função e importância dos Adjetivos

Segundo momento – Duração: 40 minutos

- Explicação do conteúdo Adjetivo (definição, tipos, gênero, número)

Terceiro momento - Duração: 50 minutos

- Atividade de identificação de adjetivos em frases
- Correção e reflexão sobre relevância destes nas frases

Quarto momento – Duração: 40 minutos

- Atividade no livro didático acerca de crônica e reflexão sobre adjetivo

Fonte: Plano de aula da colaboradora Pâmela, 2019.

Desse modo, identificamos no plano de Pâmela uma estrutura de plano diferente da estrutura adotada pelos demais colaboradores, traço que comprova a autoria e as singularidades dos planos de aulas.

As aulas registradas por Pâmela são divididas de dois a quatro momentos, dependendo da necessidade do que está sendo proposto a cada dia. Essa ação metodológica pode ser considerada positiva, pois além de estruturar, prevê uma noção de tempo estimado, possibilitando visualizar melhor a organização da aula. Essa organização, apesar de ser muito boa do ponto de vista da organização do trabalho docente/pedagógico, segundo a autora, não teve funcionalidade prática, pois foi (re)elaborada posteriormente a experiência em sala de aula.

Ainda assim, é possível perceber que os três colaboradores afirmam acreditar no planejamento de aulas como atividade importante e necessária para o professor, pois o contexto de sala de aula exige organização e antecipação do que será feito. Esse posicionamento evidencia a importância da teoria aprendida na graduação sobre Planejamento, seja por meio das aulas, seja por meio das leituras

preestabelecidas nas ementas dos componentes curriculares (ênfase para o componente Planejamento e Avaliação) do curso.

Reconhecer que há uma base teórica subjacente à construção do planejamento é muito importante (LIBÂNEO,2011), o que aponta para uma ação não neutra e cientificamente orientada. Podemos comprovar essas afirmações a partir dos excertos que seguem:

Excerto 19:

A aula, eu tenho duas horas de aula, os alunos resolvem as atividades em uma hora e meia e aí o que eu faço nessa meia hora, tá entendendo? Tem que ter um planejamento atrás disso. E a professora de Planejamento e Avaliação me deu umas dicas -- no caso também perguntei as outros alunos do curso -- que faça alguma brincadeira, certo? Faça atividades de revisão oral, assim, perguntando a eles... (André, entrevista, 2019)

Excerto 20:

Na/na graduação a gente vê áreas específicas, né, a gente vê semântica, vê fonética, vê morfologia, vê sintaxe, mas as questões realmente de gramática que nós possamos ter dúvida não é ensinado em uma disciplina obrigatória. Existe a optativa Gramática Tradicional que é... Ajuda muito no estágio, mas ela não é:: obrigatória, né, então não são todas as pessoas que pagam. Então eu acredito que é impossível a gente ir para escola estagiar sem, por conta própria, ir buscar um pouco mais de conhecimento com relação ao tema do nosso estágio. Então eu acredito que não dá o suporte necessário, ela dá um suporte de modo que a gente, ao longo das disciplinas, a gente vai, né, conhecendo, aprendendo mais, mas o suporte necessário, não. (Pâmela, entrevista, 2019)

Excerto 21:

Eu acho assim, que a gente na universidade, a gente tem um contato direto com, é... Assuntos sobre o ser professor, sobre refletir sobre a profissão, sobre formar o professor em si e nós temos cadeiras, como Morfologia, como Sintaxe que a gente está tendo agora, temos cadeiras que direcionam a gente a compreender um pouco da gramática, que é o estágio que nós estamos fazendo agora, né, de Língua Portuguesa, porém eu acho que não é suficiente, pelo menos a abordagem como é dada não é suficiente, porque tem vários assuntos mínimos, né? Assim, alguns conteúdos que a gente precisava rever, que a gente precisava, sei lá, ter uma cadeira ou uma TEL que pudesse nos auxiliar nesses assuntos gramaticais e coisas que influenciem no nosso/para que possamos ensinar e que não é visto, a gente vê mais teoria, que é o que eu acredito assim, que se espera de um curso, só que, é... Para colocar realmente a mão na massa para o estágio, não é suficiente. (Júlia, entrevista, 2019)

Os dados revelados por meio desses dizeres apontam que os estagiários

reconhecem os conteúdos teóricos, mas ainda sentem um distanciamento para aplicação no Ensino Fundamental. Ou seja, eles afirmam que durante a graduação se sentem amparados pelas teorias; no entanto, ao serem conduzidos para a didatização desses conteúdos sentem-se despreparados.

Nesse sentido, o foco das afirmações nos excertos (19), (20) e (21) gira em torno dos conteúdos específicos de análise linguística ligados à sintaxe e à morfologia. Nelas os estagiários reconhecem o que aprendem nas disciplinas da graduação, mas no momento de transpor esse conteúdo para educação básica, sentem falta dos conhecimentos da sua própria base de formação: *alguns conteúdos que a gente precisava rever, que a gente precisava, sei lá, ter uma cadeira ou uma TEL que pudesse nos auxiliar nesses assuntos gramaticais e coisas que influenciem no nosso/para que possamos ensinar e que não é visto; e mas as questões realmente de gramática que nós possamos ter dúvida não é ensinado em uma disciplina obrigatória* (excerto 21).

Assumir que há uma deficiência no conhecimento de aspectos gramaticais é um indicador de que os licenciandos se encontram com lacunas expressivas nos diversos níveis de descrição da língua portuguesa. E mesmo ao final do terceiro ano do curso de Letras – Língua Portuguesa - não se sentem seguros acerca desse conhecimento descritivo da língua, o que nos revela que a graduação precisa proporcionar mais situações e momentos nos quais os licenciandos vejam, de fato, a aplicabilidade da teoria linguística para o ensino.

André, em seu planejamento marca os eixos leitura – escrita – gramática e análise linguística. Para ele, o eixo leitura apresenta como metodologia motivação e instigação à leitura por meio da apresentação da temática do texto e a leitura individual do conto. O eixo escrita tem como procedimentos metodológicos análise dos aspectos composicionais do texto e a resposta das perguntas presentes no questionário. Já o eixo de gramática e análise linguística, metodologicamente, objetiva o exercício de inferência dos elementos do texto, exercício de reescrita, e “foi perguntado aos alunos se eles já haviam tido algum contato com o gênero” (Plano de aula de André). Nesse contexto, os dados apontam uma confusão acerca da delimitação do que compete a cada eixo, pois *reescrita do conto* e *inferência acerca dos elementos do texto* constam no eixo de gramática e análise linguística. Entendemos que o primeiro se enquadraria melhor no eixo escrita, enquanto o segundo pertence ao de leitura.

Outro aspecto a destacar na organização do plano é a utilização de verbos em

construções perifrásticas no passado como em “foi perguntado”. Em geral, o planejamento é a organização de ações futuras, logo não caberia para esse momento verbos no passado, relatando um acontecimento concluído.

Assim, vemos que para atingir os objetivos situados no contexto do estágio supervisionado, Júlia e os outros colaboradores precisaram rever conteúdos, métodos e estratégias, comprovando assim a contextualização e a flexibilidade que o processo de planejar pressupõe; no entanto, nos aspectos composicionais – objetivos; conteúdos; procedimentos metodológicos – que sugere Rafael (2019) ainda não há clareza de suas funções.

Quanto às buscas de fontes para a elaboração do planejamento, observamos que os alunos recorreram sempre a mais de uma fonte, como evidenciadas nos grifos assinalados nos excertos a seguir.

Excerto 22:

eu consulto principalmente na **internet** e:: **alguns livros** também que o professor me passou, no caso, o que é gênero conto, num livro que ele passou e... É o básico, o livro é o básico, tem umas cem páginas, mas é aquilo, né? O básico que vai dizer diretamente o que é o conto. E na internet eu pesquiso acerca do discurso direto e indireto, né, que são vídeo aulas que eu assisto e a partir dessas vídeo aulas, eu faço a minha parte escrita e depois eu transfiro para o que eu vou ensinar para eles, certo? E:: é isso. Sim, eu também consulto/eu também consultei o **livro didático** para a re/realização de uma atividade. (André, entrevista, 2019)

Excerto 23:

Eu planejo o meu plano de aula, assim, bem antes, porque eu tenho uma questão de medo de dar muito errado. Então eu pesquiso muito na **internet**, peço ajuda ao meu orientador, ele me dá muitos **livros**, eu fico até perdida às vezes. Mas tipo, eu planejo muito, eu pesquiso muito para adequar aquele conteúdo, aquele texto... (Júlia, entrevista, 2019)

Excerto 24:

É... Eu faço plano de aula como exigência, né, dos relatórios de estágio e normalmente os professores já nos passam **alguns livros** que vá abordar esse tema, mas normalmente eu faço consulta na **internet** em alguns sites seguros e consulta na **gramática** que eu gosto muito que é de Rocha Lima, também tem a de Azeredo, e consulta no **material que os professores indicam**. (Pâmela, entrevista, 2019)

A observação dos três excertos permite-nos constatar que os estagiários foram assistidos pelos orientadores e buscaram, pesquisaram, em diferentes fontes, materiais, textos e inspirações para produção dos planos de aulas e de atividades.

Todos eles recorreram à internet e aos materiais teóricos disponibilizados pelos orientadores. Apenas André mencionou o livro didático, e só Pâmela recorreu ao uso de gramáticas. No entanto, nos planos de aula, todos previam a utilização do livro didático, como informa o quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Utilização dos livros didáticos nos planos de aulas

COLABORADOR	AULA	USO DO LIVRO
André	4	Realização de exercício sobre discurso direto e indireto
Júlia	5	Conceituação de adjetivo
	7	Realização de exercício sobre adjetivo
Pâmela	2	Realização de exercício sobre crônica e adjetivo
	4	Leitura e realização de exercício sobre crônica

Fonte: A autora (2020)

Utilizar o material didático adotado pela escola é uma ação bastante importante no processo de estágio, e positivamente, todos os estagiários fizeram a escolha de associar o livro didático aos demais instrumentos de ensino. Dessa maneira, Júlia e Pâmela fizeram uso mais vezes do livro didático (dois encontros cada), tentando não só fazer exercícios, mas também a leitura e conceituação dos conteúdos.

5.2 Como os estagiários articulam análise linguística com os demais eixos de ensino língua portuguesa

Nos planos de aulas verificamos que os estagiários pesquisados providenciaram um acervo de textos exemplares dos gêneros previstos, com exercícios e dinâmicas em suas aulas. As subseções apresentam como foi proposta a articulação da análise linguística com leitura e com escrita, respectivamente.

5.3.1 Articulação de análise linguística com leitura

A observação da sequência de aulas proposta nos planos dos estagiários e dos relatórios da experiência desenvolvida no estágio supervisionado permitiu-nos elaborar um quadro síntese das aulas ministradas por cada estagiário. O quadro 8

sintetiza as atividades desenvolvidas por André em 12 aulas.

Quadro 8: Síntese dos encontros de André

COLABORADOR	GÊNERO NORTEADOR: CONTO
André	<ul style="list-style-type: none"> - Aula 1: leitura de um conto e atividade diagnóstica - Aula 2: leitura e discussão de um conto e conceituação do gênero - Aula 3: leitura e discussão de dois contos - Aula 4: transcrição de um conto (do discurso direto para indireto) - Aula 5: leitura de dois contos e correção de exercício - Aula 6: atividade sobre discurso direto e indireto - Aula 7: leitura de dois contos e correção de exercício - Aula 8: dinâmica para revisão de avaliação - Aula 9: realização da avaliação - Aula 10: confraternização

Fonte: A autora (2020)

É possível perceber que, corroborando o que foi dito e relatado, André buscou associar o conteúdo de análise linguística a um gênero textual; nesse caso, o conto. Houve, segundo o registrado, ênfase na leitura. Pode-se inferir que a análise linguística se deu com o conteúdo *discurso direto e indireto*.

É possível constatar, ao observar os planos de aula, que o ensino de conteúdos da análise linguística obedeceu ao seguinte percurso 1º - leitura e compreensão do gênero textual; 2º - exposição de um conteúdo de análise linguística (discurso direto e discurso indireto); 3º - associação do gênero ao conteúdo de análise linguística; 4º - exercícios.

Semelhante à sequência de procedimentos proposta por André, a sequência organizada em 11 aulas por Júlia também apresenta o seguinte percurso: 1º - leitura e compreensão do gênero textual (conto); 2º - exposição de um conteúdo de análise linguística (adjetivo); 3º - associação do gênero ao conteúdo linguístico; 4º - exercícios. O quadro 9 sintetiza esse percurso.

Quadro 9: Síntese dos encontros de Júlia

COLABORADORA	GÊNERO: CONTO
Júlia	<ul style="list-style-type: none"> - Aula 1: atividade diagnóstica e apresentação do gênero conto - Aula 2: dinâmica e leitura do gênero conto - Aula 3: leitura e exercício sobre conto - Aula 4: jogo sobre substantivo - Aula 5: leitura de um conto e exercício - Aula 6: avaliação - Aula 7: exposição e exercício sobre adjetivo - Aula 8: exposição e exercício sobre adjetivo

	<ul style="list-style-type: none"> - Aula 9: Realização da avaliação - Aula 10: Exercício de escrita: conto autoral - Aula 11: Confraternização
--	--

Fonte: A autora (2020)

Com o mesmo conteúdo linguístico (adjetivo), mas usando outro gênero textual (crônica), Pâmela procedeu com fases similares aos outros dois colaboradores, evidenciadas no quadro 10.:

Quadro 10: Síntese dos encontros de Pâmela

COLABORADORA	GÊNERO: CRÔNICA
Pâmela	<ul style="list-style-type: none"> - Aula 1: leitura e discussão de duas crônicas - Aula 2: explanação de adjetivo - Aula 3: leitura e discussão sobre suportes de crônicas - Aula 4: leitura de crônica e atividade no livro didático - Aula 5: atividade sobre crônica e adjetivo - Aula 6: correção de atividade e produção inicial de crônica - Aula 7: devolução de produção inicial e escrita da versão final - Aula 8: Confecção de mural expositivo de crônicas e confraternização - Aula 9: Evento da escola - Aula 10: Evento da escola

Fonte: A autora (2020)

Constatamos que há uma preocupação inerente a todos os colaboradores em articular o conteúdo linguístico com um gênero textual, e essa é uma ação didática respaldada pelos documentos oficiais e teóricos da área, como visto nos aportes teóricos. Os objetivos com relação à leitura, para os três colaboradores, são associados à compreensão do texto, reconhecimento da estrutura do gênero e identificação/aplicação do conteúdo linguístico, revelando que os estagiários conseguiram de fato fazer a aplicação da teoria na prática para esse aspecto.

Entendemos que a metodologia utilizada pelos três colaboradores não está distante do que se propõe atualmente para o ensino de língua, mas, se resumida a esse processo ao longo de cada bimestre letivo, podemos inferir que o eixo escrita tende a ser deixado à margem.

5.3.2 *Articulação de análise linguística com escrita*

Podemos perceber que nos quadro-síntese da subseção anterior o colaborador André não incluiu o eixo escrita no seu plano de ensino. Para a indagação sobre ensino de escrita,

o colaborador respondeu

Excerto 24:

[...] não me sinto preparado. Até aqui, a universidade deu suporte, mas não o suporte necessário, porque eu não posso pegar um texto de um aluno do oitavo ano e analisar da mesma forma que os professores analisam o meu aqui dentro universidade, sabe? E é isso, eu não posso corrigir uma coisa que eu posso pegar pesado demais ou até mesmo pegar leve demais e não corrigir. No meu caso, eu não preferi não trabalhar a questão de escrita com eles, porque o meu/o, meu... sou muito rigoroso em questão a correção de texto, certo? E até agora, o que eu vi no meu estágio, eu vi que eles erram muito, coisas básicas eles erram, concordância, colocação de vírgula, coisas simples, simples. Ou seja, se eu utilizar do meu conhecimento, eu vou pegar muito pesado com eles. E até agora a universidade me deu suporte até um certo ponto, não para colocar com eles. Já no meu caso, eu acho que você vai ter que trabalhar com a gramática em si, no caso, e trazendo, pegando exemplos, tanto de gêneros textuais, no caso, trazendo adjetivo e tal e pegando os exemplos da realidade, da nossa realidade e trabalhando em cima disso desses dois/dessas duas bases, no caso, desse gênero textual e a realidade de fala/da nossa fala. (André, entrevista, 2019)

O colaborador diz não se sentir preparado para propor escrita, pois não conseguiria avaliar no nível de desenvolvimento que os alunos se encontram. Ao dizer que *eles erram muito, coisas básicas eles erram, concordância, colocação de vírgula, coisas simples, simples*, revela que, apesar de preocupar-se com o ensino de regras e descrição da língua (como defendido na entrevista e no relatório), não consegue associar esse ensino ao texto escrito do seu aluno. Ele argumenta com a seguinte declaração: *seu eu utilizar do meu conhecimento, eu vou pegar muito pesado com eles. E até agora a universidade me deu suporte até um certo ponto, não para colocar com eles*. Nessa declaração André enfatiza que não saberia lidar com o texto do seu aluno, e que tem o conhecimento, mas não consegue didatizar/adaptar ao seu público.

Júlia, por sua vez, apresentou uma proposta de escrita inicial, mas não a devolveu após a correção aos alunos. No entanto, conforme a Figura 12, no elemento avaliação do plano de aula para esse dia consta apenas referência às habilidades de leitura e interpretação, associada ao funcionamento dos substantivos no gênero.

Figura 12: Avaliação – Plano de aula 10 de Júlia

Avaliação:

A avaliação será processual, levando em conta o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, serão avaliadas todas as etapas da aula, visando verificar se os alunos conseguiram desenvolver habilidades de leitura, interpretação do conto e como observa, nesse gênero, o funcionamento dos substantivos, classe de palavra que lhe é constitutiva e imprescindível.

Fonte: Planos de aulas de Júlia, 2019.

Assim observamos que há a intenção de articulação com a leitura do gênero textual escrito – conto – e com o conteúdo de análise linguística – substantivos. No entanto, o conteúdo adjetivo não foi mencionado, conteúdo esse também norteador dos planos de aula.

Indagada sobre o ensino de escrita, Júlia respondeu, no excerto (25), de forma semelhante a André

Excerto 25:

Eu não vou mentir para tu não, eu não sei para escrita. Eu acho que a universidade me preparou mais para leitura e para análise linguística, mas para escrita... É tanto que no meu planejamento, a escrita está como a última atividade. Não deu tempo fazer reescrita, não deu tempo, é... Avaliar essa escrita deles, foi a última atividade do meu estágio, foi... A elaboração de uma escrita, que eles pediram muito também, escrever um conto, então, deixei. O professor, meu orientador e eu, a gente entrou em consenso para fazer essa escrita. Só que eu não me vejo prepara/é tanto que quando ele sugeriu essa atividade eu fiz “Eu não estou preparada para analisar a escrita de um aluno”, então para mim, eu não sei te responder isso. (Júlia, entrevista, 2019).

Vemos que o ato de *avaliar o texto do aluno* é visto como um obstáculo no processo de ensino da escrita e isso é um problema, pois nessa fase o graduando já deveria ser capaz de avaliar um texto da educação básica. De forma direta, Júlia afirma: *Eu não estou preparada para analisar a escrita de um aluno*. Diferente de André, não aponta que esse despreparo é em virtude de ter um alto nível. Outro aspecto importante nesse dizer é o fato de a escrita ter sido solicitada pelos alunos: *a elaboração de uma escrita, que eles pediram muito também, escrever um conto, então, deixei*, demonstrando o desejo dos alunos em contemplar o eixo escrita.

Pâmela propôs as aulas 6 (produção inicial), 7 (devolução de produção inicial e escrita da versão final) e 8 (confecção de mural expositivo de crônicas), com foco

na escrita e exposição do material produzido pelos alunos. Esse é um dos procedimentos adequados para o trabalho com a escrita. Conforme a figura 13, a proposta de avaliação, mencionada no relatório, também conta com a articulação do conteúdo análise linguística – adjetivo – e escrita.

Figura 13: Trecho do relatório de Pâmela

Ainda neste dia, iniciamos o processo da escrita da crônica, onde os auxiliei na escolha temática, correção de ortografia, utilização das características do gênero, dentre outras coisas mais. Vale ressaltar que, com esta produção, não considerei, para correção, o teor literário dela, uma vez que não são todas as pessoas que possuem habilidade com a produção literária. Considerando, então, a compreensão e interiorização das características da crônica e relevância da descrição proporcionada pelos adjetivos. Na correção, utilizei as competências: (1) Registrar fatos do cotidiano (1,0); (2) Linguagem simples (1,0); (3) Espaço e personagens reduzidos (1,0); (4) Compreensão do gênero crônica (1,0); (5) compreensão da classe de palavra adjetivo (1,0).

Fonte: Relatório de estágio de Pâmela, 2019.

O dizer de Pâmela na entrevista condiz com o proposto e relatado por ela, pois ela afirma que a prática, o ato de escrever é necessário para que o aluno aprenda escrever, apesar de reconhecer não saber alguma teoria ou outra estratégia que embase o seu argumento, como se observa no excerto a seguir:

Excerto 26:

Eu não sei responder exatamente essa pergunta de como se deve ser o ensino adequado de escrita, porque eu acredito que eu não tive um ensino de escrita de dizer assim “Vamos aprender como escrever”, eu acho que realmente foi uma construção, ao longo da graduação, a partir de correção e tudo mais, né, de textos e da própria prática, @@ Mas se tem uma coisa que eu tenho certeza é de que para ter um bom desenvolvimento de escrita, tem que haver a prática. É impossível ficar... Aprender a escrever ficando apenas na teorização de como deve ser a escrita, de como é melhor a escrita, do que deve/do que deve conter na escrita, como deve ser a linguagem da escrita... Se não houver a prática, não vai ser cem por cento exitosa. Então acredito que a melhor forma de aprender a escrever é praticando. (Pâmela, entrevista, 2019)

Os dados revelaram as influências dos paradigmas de ensino em que os graduandos foram inseridos em sua educação básica, em confronto com as propostas de ensino que os documentos oficiais e estudos teóricos propõem. Desse modo,

vemos as singularidades e semelhanças das propostas, comprovando os aspectos composicionais do planejamento do ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ato de planejar é indispensável à atividade docente, e que é no estágio supervisionado que são colocados em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, a pesquisa aqui relatada foi orientada pelas questões: 1) Como os licenciandos em estágio compreendem planejamento de ensino? 2) Como planejam o trabalho de ensino de língua portuguesa? 3) De que modo se dá a articulação entre os eixos desse ensino?. Foram objetivos específicos: 1) Confrontar a(s) concepção(ões) de planejamento subjacente(s) aos dizeres desses estagiários nos planos de ensino e nos relatórios por eles elaborados; 2) Comparar a(s) proposta(s) de ensino dos eixos de ensino de Língua Portuguesa subjacente(s) aos dizeres desses estagiários, nos respectivos planos de ensino e relatórios e 3) Verificar nos planos se há articulação e como ela se dá entre os eixos de ensino de LP.

Em relação ao primeiro objetivo, os dados analisados demonstram que os estagiários colaboradores da pesquisa defendem uma perspectiva teórica que se aproxima do paradigma emergente, mas na prática de elaboração de planejamento do ensino de Língua Portuguesa, vemos aspectos que transitam entre o tradicional e o emergente. Consideramos que essa transição é fruto de interrelações de natureza histórica e cultural entre a formação docente e as práticas de planejamento e ensino de LP. O estagiário transita simultaneamente entre essas duas dimensões: a do aprender e a do ensinar.

Quanto ao segundo objetivo, a análise dos dados demonstrou que os estagiários têm concepções de planejamento que se aproximam e distanciam em alguns pontos. Os três reconhecem o ato de planejar como importante e necessário, porém, o modo como se planeja é singular. Os colaboradores André e Jéssica acreditam no planejamento como indispensável, e em seu posicionamento na entrevista defendem a estruturação dos planos para um ensino de língua eficaz. A colaboradora Pâmela entende o ato de planejar como importante, mas ligado ao *pensar o que fazer em sala*, e não necessariamente elaborar um documento com essa idealização. Compreendemos que a concepção defendida por Pâmela se aproxima do espontaneísmo, podendo distanciar-se da relação entre planejamento e avaliação, que caracteriza o ensino de modo pleno e eficaz.

A análise dos planos de ensino e de aula nos permitiu perceber que,

novamente, os colaboradores se aproximam e se distanciam, à medida que os pontos fundamentais do planejamento são analisados, situação em que a autoria marca as singularidades dos estagiários colaboradores. No entanto, os dados demonstraram que em todos os planos de aulas havia falta de clareza acerca do que deveria ser conteúdo, objetivos e métodos.

Com relação ao terceiro objetivo, os dados mostraram que os colaboradores contextualizam as suas propostas com gêneros textuais. E no que tange aos eixos de língua, os dados demonstraram ações diferenciadas: o colaborador André optou por não abranger o eixo escrita; Júlia propôs a produção escrita mas não corrigiu, nem devolveu; e Pâmela propôs, corrigiu, devolveu e expôs as produções escritas. Essa diferenciação das ações sinalizaram uma condição em comum dos estagiários: a da formação insuficiente para as ações de ensino da escrita.

Embora reconheçamos que nem sempre os planos precisarão articular todos os eixos de ensino de Língua Portuguesa, consideramos que essa articulação confere mais qualidade à formação inicial. Os estagiários pesquisados, embora reconheçam a importância dessa prática, no ensino orientado pelo gênero, não se sentem competentes (*seguros*) para a ação de ensinar sobretudo a escrita. Nesse sentido, os dizeres dos estagiários revelam o desejo de que sua prática seja inovadora, representativa do paradigma emergente, o que significa não adesão ao conformismo com práticas ultrapassadas.

Assim, o estudo aponta para a necessidade de pesquisas ação que mostrem formas mais eficazes de se estabelecer a relação entre teoria e prática na licenciatura de Letras-Língua Portuguesa, tendo em vista a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Mariana Patrício. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **Educação temática digital**. Campinas, v.14, n.2, p. 290-303, jul./dez. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

_____. VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. Ss. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Orgs). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 217-248.

BEHRENS, Maria Aparecida, OLIARI, Anadir Luiza Thoméi. A evolução dos paradigmas da educação: do pensamento científico tradicional à complexidade . **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: _____. et al. (Ed.). **Reflective Writing: a Way to Lifelong Teacher Learning**. Berkeley: TESL-EJ, 2009. p. 1-11.

BEZERRA, M. A. REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** V. 3. São Paulo, 2020. [no prelo]

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** –LDB 9394/96: Artigo de 12-14, 1996

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, 2000.

BONINI , A. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis : Insular,2002.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A, 1989.

BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999

_____. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

CAFIERO, D. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2013.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Rev. Interinst. Psicol.* [online]. 2013, vol.6, n.2, pp. 179-191. ISSN 1983-8220.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional**. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. 137 p.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

CELLARD, A análise documental. In: POUPART, J.; et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos; Petrópolis: vozes, 1997, pp. 295-316.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA JÚNIOR, J.V. Paradigmas de ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional. **Revista Letras Raras**. v.6 n. 1. , 2018.

DIDONE, A. M. Estágio: **Teoria e Prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>> Acesso em: 06 de junho de 2019.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. Revista Delta, 32.1, 2016. (237 – 260) Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2018.

_____; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. Ensino de língua portuguesa e produção escrita. **Revista Percursos linguísticos**. v. 7. n. 17. 2017.

FERREIRA, F. T. **Rizoma: um método para as redes?** Liinc em Revista. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 28-40, mar. 2008.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos

e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo: São Paulo: SE/CENP, 1991 [1987].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCEZ, L. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aulas**: leitura & produção. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. GIL, B. D. Ensino de vocabulário e competência lexical. In: Gragoatá, Niterói/RJ, n. 40, 1. sem. 2016.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: Romilda T. Ens; Dilmeire S. A. R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 201-215.

JORDAO, Clarissa Menezes; FOGACA, Francisco Carlos. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2012, vol.12.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006, p.09-56.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, 1999.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em educação). Universidade do Rio Grande do Norte. Natal: 2001.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e Ensino**: Aspectos Lógicos- Semântico-Cognitivos da Linguagem e o Desempenho Discursivo Escolar. São Paulo:UNESP, 2006

LOPES, M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicar Disciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed.São

Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**: uma homenagem a Ângela Kleiman. Vinhedo: Horizonte, 2010. v. 1, p. 148-156

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, V., SILVA, M. M., GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br]

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político- pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p

RAFAEL, E. L. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. **Revista Linguagem e Ensino**. n.1. v.12. UFP, 2019.

ROJO, R. Alfabetismo(s): Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p.73-83.

ROSE, S. SPINKS, N. CANHOTO, A. **Management Research**: applying the principles.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores, letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, A. B. S. **Planejamento de atividades de leitura no contexto da formação inicial do curso de letras**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 97-123, 2012.

RODRIGUES, M.C. Estágio Supervisionado. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. R.. (Org.). **Professor, pra quê serve português?**. 1ed. João Pessoa: IDEIA, 2015, v. 1.

TORMENTA, A.A. e FIGUEIREDO, J.A. **Planejamento**: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, v.1, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFCG. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras**: Língua Portuguesa. Campina Grande: Unidade Acadêmica de Letras, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002, p. 33-58, v. 9.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESTUDO: “A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO PLANEJAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA”**

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o ensino de escrita e análise linguística, por meio dos planos de aulas elaborados por você, estagiário do curso de Letras – Língua Portuguesa. Esta pesquisa inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, é de natureza qualitativa de base etnográfica, propondo contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Nome da Pesquisadora: Larissa Marcelly Farias Almeida

Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo.

1. Natureza da pesquisa: O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os planos de aulas elaborados por alunos em estágio para investigar o ensino dos eixos de escrita e análise linguística. *Esta pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa de base etnográfica, pois propõe contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que objetivamos fornecer reflexões e interpretações acerca do material analisado. É de base etnográfica, porque o pesquisador além de dá ênfase no processo da pesquisa, possibilitando-lhe inserção no contexto da investigação, e utilizar técnicas características da etnografia: observação participante, entrevista e análise de documento, o pesquisador revela ao leitor os significados atribuídos pelos colaboradores através de suas experiências, vivências e crenças ao longo do seu trajeto formativo enquanto professores de língua de língua portuguesa.*

2. Participantes da pesquisa: Alunos de graduação em Letras – Língua Portuguesa, cursando o componente curricular Estágio Supervisionado.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o Senhor(a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O Senhor(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.

4. Sobre a geração e coleta de dados: A participação nesta pesquisa promove a realização questionários e análise dos planos de aulas produzidos nessa etapa, no período de março a julho

de 2019. Ao início e ao final do componente curricular “Estágio Supervisionado” será realizado um questionário com questões objetivas e subjetivas, e ao longo do período a solicitação dos planos de aulas elaborados para a disciplina.

5. Riscos e desconforto: Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes da pesquisa ao longo das etapas, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa transcorra com conforto e sem constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à saúde.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa, o Senhor (a) estará contribuindo com a sua formação acadêmica e com a formação profissional de professores de língua portuguesa num contexto colaborativo. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.

8. Pagamento: O Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, porém, garantimos aos participantes o direito de indenização por eventuais danos causados pela divulgação dos dados coletados, bem como pela ação dos pesquisadores que oferecem a possibilidade de provocar danos à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados:

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF: _____ nascido(a) em ____ / ____ / ____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. “Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2019.

<p>Pesquisadora: Larissa Marcelly Farias Almeida Tel: (83) 9 9140-5520 E-mail: almeidalarissa-@hotmail.com</p>	<p>Orientadora: Prof. Dra Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo. Tel: (83) 99826-0246 E-mail: augusta.reinaldo@gmail.com</p>
--	---

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO PLANEJAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE LETRAS 2 LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16799019.4.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.480.509

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está ancorada em dois eixos: o primeiro é o de formação do professor de língua portuguesa. Nesse eixo, a pesquisadora reflete sobre os paradigmas de ensino tradicionais e contemporâneos, tais como o estágio supervisionado e planejamento e avaliação. No segundo eixo, considera o ensino de língua materna dando enfoque às discussões concernentes às concepções e à articulação entre escrita e análise linguística.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Investigar a articulação entre os eixos da escrita e análise linguística em planos de aula elaborados por discentes em estágio supervisionado do curso de Letras – Língua Portuguesa.

Específicos:

- a) Confrontar os paradigmas de ensino subjacentes ao dizer dos estagiários com aos planos de ensino por eles elaborados;
- b) Comparar a concepção de escrita e de análise linguística subjacente aos dizeres desses estagiários e aos planos de ensino por eles elaborados;
- c) Verificar nos planos se há articulação e como ela se dá entre os eixos de escrita e análise linguística
- d) Analisar possíveis reconfigurações conceituais e procedimentais registradas nos planos durante a realização do componente curricular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, pode haver o risco de ocorrer algum constrangimento aos participantes ao longo das etapas.

Mas, para minimizá-los, garante que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa transcorra com conforto e sem constrangimento.

Quanto aos benefícios, a pesquisa possibilitará compreender os aspectos que compõem o planejamento de aulas dos estagiários em Letras- Língua Portuguesa e por meio das

constatações contribuir para melhoria do ensino de língua e do processo do estágio supervisionado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa necessária e indispensável na formação profissional do profissional de Letras, sobretudo porque a escrita e a análise linguística são fundamentais na formação do professor.

O fato de a pesquisa ser realizada no Estágio Supervisionado do curso de Letras ratifica a sua pertinência e relevância na formação profissional do estudante de Letras Língua Portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados

Recomendações:

Considerando que as pesquisadoras garantiram que aguardarão o resultado do comitê de ética, entende-se que a pesquisa ainda não foi realizada; logo, é necessário ajustar o cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1308727.pdf	04/07/2019 09:54:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA_.docx	04/07/2019 09:54:22	LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	04/07/2019 09:52:44	LARISSA MARCELLY FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/07/2019 09:50:48	LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA	Aceito

Outros	TCPESQUISADORAS.pdf	04/07/2019 09:50:23	LARISSA MARCELLY FARIAS	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	04/07/2019 09:48:34	LARISSA MARCELLY FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocomite.pdf	07/04/2019 09:21:51	LARISSA MARCELLY FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.docx	07/03/2019 10:06:11	LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.docx	07/03/2019 10:05:51	LARISSA MARCELLY FARIAS ALMEIDA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	07/03/2019 10:05:37	LARISSA MARCELLY FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))