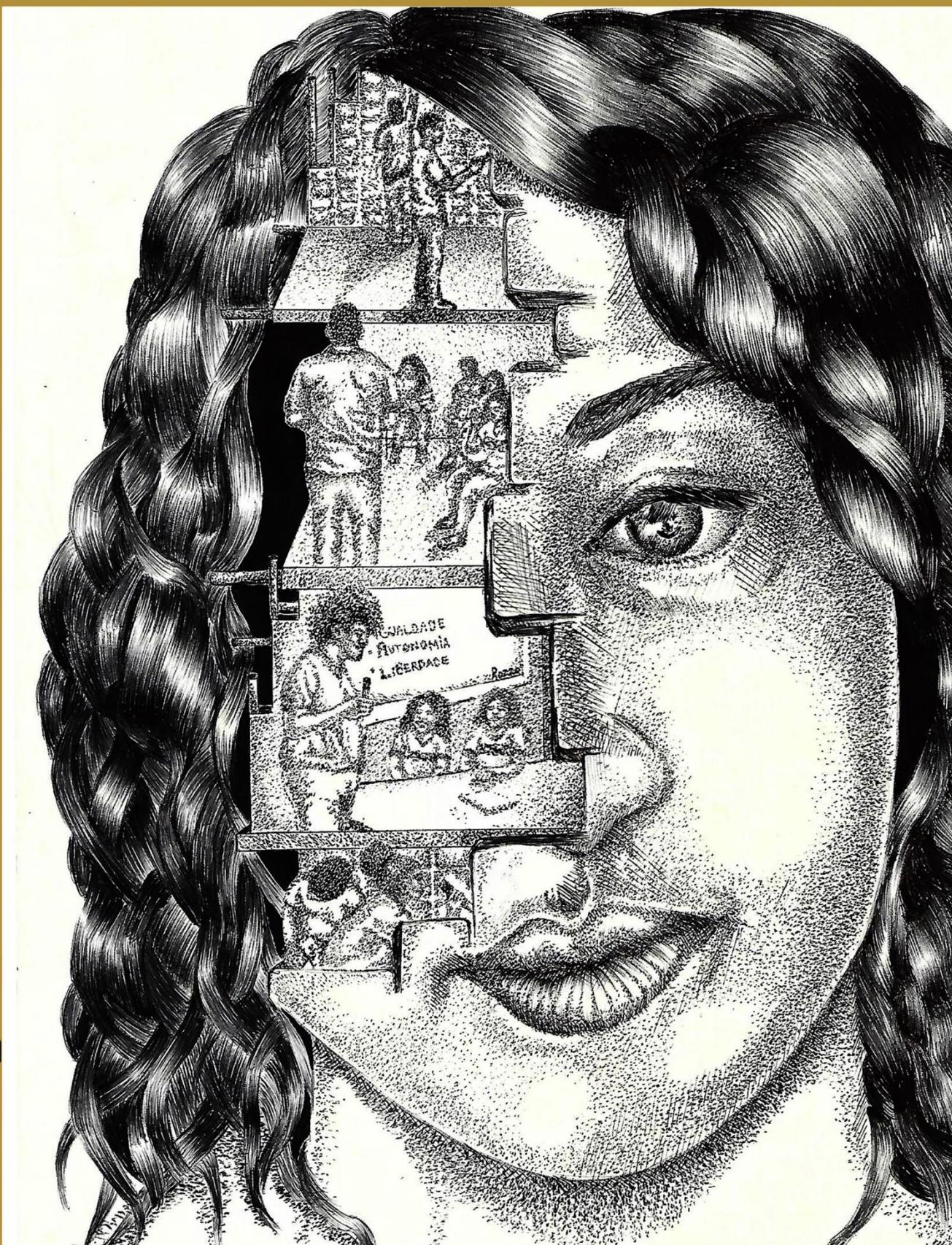


AULA DE PORTUGUÊS: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO (ORG.)



Editora
Inovar



AULAS DE PORTUGUÊS: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO

Flávia Barbosa de Santana Araújo
(Organizadora)

AULAS DE PORTUGUÊS: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Flávia Barbosa de Santana Araújo (Organizadora).

Aulas de Português: vivências de estágio. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 287p.

ISBN: 978-65-80476-16-9

1. Educação 2. Professores. 3. Língua Portuguesa 4. Estágio. 5. Autora. I. Título.

CDD – 469

Imagen da Capa: Rosalvo Oliveira Filho (Rozzo).

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

SUMÁRIO

Prefácio	07
Capítulo 1	
A construção da identidade docente no estágio de regência: conflitos e desafios no ambiente escolar	11
Anderson Souza Santos	
Marcos Henrique dos Santos Carvalho Bezerra	
Capítulo 2	
A má distribuição do horário das aulas de Língua Portuguesa: Metodologias para o melhor aproveitamento do aluno	22
Adrielle Cavalcante Mateus	
Eduarda Vanessa do Nascimento Franco	
Capítulo 3	
O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: entre a reflexão e a realidade	33
Dayana Nunes Silva Alencar	
Edjane Rozenda Teodoso	
Capítulo 4	
As partes de um todo: Um olhar de dentro	44
Aline Fernanda dos Santos	
Natalia Clycie da Silva	
Capítulo 5	
O uso de SD no ensino de LP: uma experiência de estágio na rede estadual de Pernambuco	56
Gabriela Ximenes Gonçalves	
Sara Gomes Pereira Lopes	
Capítulo 6	
Construção da identidade docente: respeito e afeto como alicerces para a alteridade em sala de aula	67
Alkimary Jacilene de Souza	
Kátia Barbosa Feitosa	
Capítulo 7	
O complexo joga da administração da sala: Como convencer?	84
Dayani Mirela Renaux dos Santos	
Ítalo Barbosa de Araújo	
Capítulo 8	
O papel do professor-supervisor na construção da identidade do futuro professor de português	96
Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva	
Capítulo 9	
O ensino de poesia: vivências e ressonâncias na sala de aula	106
Miguel Antonio d' Amorim Junior	
Capítulo 10	
Construindo a identidade docente nos estágios de observação no curso de Licenciatura em Letras – Português da UFPE: duas épocas, dois olhares, uma professora	116
Flávia Barbosa de Santana Araújo	
Sobre a organizadora, as autoras e os autores	129

PREFÁCIO

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Maurice Tardif

Se alguém perguntar a um estudante de licenciatura qual foi o período mais difícil do seu curso, provavelmente ele vai se referir ao estágio curricular. Para a maior parte dos licenciandos, existe “algo” em torno dos estágios que torna a experiência cansativa, estressante e desestimuladora. Agora vamos dar um salto no tempo: pergunte a esse mesmo licenciando, uns 10 anos mais tarde, agora professor, qual foi o período do seu curso mais proveitoso para sua prática docente. A resposta na maioria das vezes também envolverá o estágio curricular. Por que isso acontece?

O estágio curricular supervisionado é recorrentemente visto como uma “obrigação” para a conclusão do curso. Não por acaso é um dos poucos componentes curriculares em que os professores e os cursistas têm que atender a uma série de procedimentos burocráticos. Pude vivenciar isso a partir de vários olhares, que vão desde a licencianda até a professora orientadora. O que percebi é que quando o estágio se reduz a uma obrigação curricular, toda a riqueza das experiências vivenciadas nesse período fica em segundo plano.

Isso ficava bastante evidente na elaboração dos relatórios. Se os estágios eram cada vez mais vistos como uma obrigação, os relatórios, por sua vez, eram técnicos na mesma proporção. A preocupação em descrever o campo de estágio, a turma e até o professor supervisor ofuscavam o aprendizado adquirido durante os componentes curriculares de estágio. Tudo que era vivenciado transformava-se em descrições pormenorizadas e “estáticas”, muitas vezes focadas na estrutura física do espaço (no caso das observações) e/ou na organização do planejamento de aula (quando das regências).

Além disso, havia uma necessidade em enquadrar as experiências numa determinada visão teórica, um resquício da antiga estruturação dos cursos de licenciatura (3 anos de componentes “teóricos”, para então começarem as “práticas”), pois eram comumente vistos como uma materialização de diversas teorias. Um exemplo evidente era a tentativa (muitas vezes frustrada) do licenciando, durante o processo de escrita de seu relatório, de enquadrar a prática do professor supervisor numa determinada concepção de linguagem, como se a única finalidade da teoria fosse “classificar” a prática.

Onde ficavam as dinâmicas do cotidiano escolar? Os imprevistos, os arranjos, os acidentes no meio do percurso? Em que momento era possível enxergar, naquele emaranhado de palavras técnicas, o futuro professor em formação? Suas angústias, seus medos, seus anseios? Não seriam os saberes experienciais os mais importantes nesse período? Quais experiências estavam sendo vivenciadas durante os estágios?

Ora, experiências são exatamente isso: EXPERIÊNCIAS. As diversas perspectivas teóricas ajudam-nos a problematizar o que observamos e vivenciamos, mas não podem, de forma alguma, limitar a riqueza dos saberes experienciais adquiridos durante esse período tão singular na vida de um licenciando, a saber, o estágio. Refletir sobre esses componentes curriculares para além das exigências burocráticas é uma necessidade imperiosa.

Pensando nisso, quando sugeri aos licenciandos que cursaram estágio comigo a elaboração de um relato de experiência como avaliação parcial, as reações foram as mais diversas. Mas ao final dos encontros presenciais, pudemos (eu e eles) perceber que um relato talvez seja o mais próximo que um texto (oral e/ou escrito) chegue de contemplar a multiplicidade de contribuições proporcionadas pelos estágios para a formação de um futuro professor. E foi a partir daí que surgiu a ideia desse livro.

Os relatos que compõem essa publicação são fruto de diversas vivências proporcionadas pelos estágios no curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entre os autores estão licenciados e licenciandos que foram meus alunos, além de um relato de um professor supervisor. Miguel merece aqui um destaque especial, pois seu texto retrata a importância de uma supervisão contínua e atenciosa e as contribuições dessa experiência tanto para os estagiários quanto para o professor que os recebe na sua escola.

Essa publicação não seria possível sem a ajuda de várias pessoas. Então eu gostaria de agradecer a todos os autores dos relatos, bem como aos professores supervisores e às escolas que recebem os estagiários. Esse livro só existe por conta do trabalho excelente de todos vocês. Agradeço também a Rozzo pela arte maravilhosa produzida para a capa do livro e à Editora Inovar pelo trabalho de edição. Quero ainda deixar registrado um agradecimento especial à Lívia Suassuna, minha professora orientadora de estágios e também minha orientadora no mestrado e no doutorado. Foi a partir das suas aulas que passei a investigar os fenômenos que envolvem esses componentes curriculares tão importantes para a formação de qualquer professor. Por fim, obrigada a todos que direta ou indiretamente colaboraram para esta obra.

Flávia Barbosa de Santana Araújo

(A organizadora)

Capítulo 1

A construção da identidade docente no estágio de regência: conflitos e desafios no ambiente escolar

Anderson Souza Santos¹

Marcos Henrique dos Santos Carvalho Bezerra²

Resumo

Este capítulo pretende apresentar um relato de experiência de um estágio de regência no ensino fundamental, discutindo a relação do professor-estagiário com conflitos e desafios que surgiram durante o período de regência. Ressaltamos a importância de o professor-estagiário saber lidar com essas situações sem colocar sua identidade docente em risco devido a situações que nem sempre podem ser previstas. Pelo contrário, o estágio deve ser encarado como um espaço para o desenvolvimento da identidade docente frente à dinâmica escolar. Para isso, baseamo-nos em reflexões apresentadas Iza et al. (2014) e Lombardi (2006) no que tange aos estágios, relacionando-as com a nossa experiência em sala de aula.

Palavras-chave: Estágio. Identidade docente. Regência. Professor-estagiário.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado em Português III é parte obrigatória do currículo do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. Essa disciplina propõe, como um de seus objetivos, o primeiro contato do licenciando com a sala de aula do nível fundamental como professor-estagiário. Além disso, é o momento em que o licenciando pode vivenciar questões ligadas à dinâmica escolar, tais como reuniões de pais e mestres e o conselho escolar. Todas as atividades ligadas à docência podem (e deveriam ser) vivenciadas. Contudo, nem sempre tais vivências são possíveis devido a conflitos existentes no ambiente escolar.

A disciplina de Estágio III, como é popularmente conhecida entre os licenciandos desse curso, tem sua carga-horária prática dividida em três partes. Primeiramente, temos 20 (vinte) horas dedicadas à observação de aula, isto é, do professor-supervisor. É o momento da análise da turma e da sua relação com o professor-supervisor e com os conteúdos trabalhados. Em seguida, há o momento de regência, cuja carga horária é de 40 (quarenta) horas com o professor-estagiário

¹ Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de língua portuguesa na rede estadual de Pernambuco. E-mail: anderson_souza7@yahoo.com

² Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de língua portuguesa na rede estadual de Pernambuco. E-mail: marcosbezerra@outlook.com

assumindo a turma e as aulas de português. Paralelo ao quantitativo de horas apresentado anteriormente, ainda há as atividades complementares, que apresenta 45 (quarenta e cinco) horas destinadas à elaboração de projetos, planejamento, reuniões com o professor-orientador (docente responsável pela disciplina de estágio III) e com o professor-supervisor. Somando toda essa carga horária distribuída, temos um total de 105 (cento e cinco) horas práticas no ambiente escolar, além de 30 (trinta) horas teóricas com o professor-orientador na universidade.

Ao nos depararmos com essa alta carga horária, é comum que sejamos tomados pelas incertezas, inseguranças e tantos outros pensamentos que, de certo modo, nos motivam a superá-los, mas também nos angustiam em relação aos desafios que estão para vir. Afinal, muitas vezes, esse é o primeiro contato, de fato, com a sala de aula na condição de professor. Os dois estágios anteriores, que também permitem a nossa inserção nas aulas de português, são totalmente de observação, isto é, não há interferência direta na dinâmica da turma que está sendo observada.

Diante disso, apresentaremos, neste capítulo, a experiência vivenciada durante a realização do estágio de regência no ensino fundamental, direcionando o olhar para a construção da identidade docente, levando em consideração os desafios e os conflitos existentes no ambiente escolar.

1. CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO III E O CAMPO DE ATUAÇÃO

O nosso estágio de regência foi realizado durante o segundo semestre de 2017, entre os meses de setembro e dezembro. A escola escolhida como campo de atuação está situada na cidade de Recife e pertence à rede estadual de ensino. Os motivos para escolhê-la se deram pela facilidade de locomoção para ambos os estagiários, além do fato de um de nós já ter vivenciado uma experiência docente nessa instituição através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência).

Durante o processo de inserção na escola, sentimos um pouco de resistência por parte da equipe gestora em nos receber, que parecia não gostar de estagiários na escola. Apesar disso, fomos recebidos e orientados para iniciarmos o estágio. Lançando o olhar para a infraestrutura escolar, ainda nos deparamos com o sucateamento das escolas da rede pública. A escola, de modo geral, é limpa e organizada, mas sofre com questões como a falta de materiais de papelaria, de ventiladores nas salas de aula, de projetores e de caixas de som.

A turma escolhida para realizarmos nosso estágio foi o 6º ano B. Além de o horário das aulas se encaixar nas nossas disponibilidades, um de nós já havia tido uma experiência com a turma durante o estágio II, dedicado à observação de aula de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio. Durante o nosso período de observação no estágio III, contamos com o apoio de duas professoras-supervisoras na escola. A primeira era contratada e cobria a licença-maternidade da segunda professora, que nos acompanhou durante o período de regência.

Em relação à dinâmica da turma com as professoras, pudemos perceber que eram bastante agitados, tanto em virtude da idade quanto pela falta de ventiladores na sala de aula, o que potencializava a agitação, já que era uma turma grande. Quanto ao componente curricular de língua portuguesa, logo após o primeiro contato com a professora-supervisora, fomos orientados a dar prioridade à leitura e à interpretação de textos, pois eram algumas das principais dificuldades dos alunos.

A apresentação por parte da professora-supervisora de nós, então estagiários, despertou nos alunos muita curiosidade. Como um de nós já havia tido contato no semestre anterior, eles ficaram empolgados com a possibilidade de, naquele momento, também terem aula. Essa receptividade fez com que criássemos expectativas de realizar um trabalho diferenciado e marcante na vida daqueles alunos, pois sabíamos, e pudemos perceber durante a observação, que o trabalho com o livro didático era recorrente. Contudo, essa expectativa fez com que nos frustrássemos a princípio quando iniciamos a regência, ponto este que será abordado a seguir.

Outro ponto que merece destaque em relação ao perfil da turma em questão era a relação professor-aluno. Como foi dito anteriormente, os alunos eram bastante agitados. Isso fazia com que a professora-supervisora perdesse muito tempo de sua aula pedindo aos alunos que fizessem silêncio. Eram vários pedidos e, muitas vezes, a sensação que tínhamos era de que havia uma competição entre ambas as partes para que o silêncio acontecesse. Era nítido o desgaste por parte da profissional, que, às vezes, precisava se ausentar da sala para se acalmar e continuar com a aula.

Por um lado, havia o interesse por parte dos alunos e a nossa expectativa de atendê-los. Por outro lado, havia a desmotivação por parte da professora e a falta de respeito em relação à figura docente, seja por meio de péssimas condições de trabalho e de salário como pelo tratamento dos alunos para com a professora. Como lidar com essa situação? Será que passaríamos por isso quando assumíssemos a turma? Esses eram alguns dos questionamentos que tomavam conta das nossas mentes enquanto tentávamos arrumar estratégias para driblar as dificuldades que assolam a sala de aula.

2. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Apesar de estarmos fazendo um relato de experiência em relação às vivências que experimentamos num dos estágios de regência, consideramos pertinente ampliarmos a nossa discussão para o estágio em si, encarando-o como um momento importante e necessário para a formação docente.

Conforme foi explicado anteriormente, o currículo do curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE apresenta, na sua configuração, quatro estágios curriculares, cuja carga horária total é de quatrocentas e cinco horas, seguindo o que é proposto pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02/2002, que prevê quatrocentas horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado. O modelo adotado pelo curso permite que o estagiário entre no ambiente escolar em etapas: primeiro, conhece a estrutura e a dinâmica da escola na sua totalidade e, em seguida, começa a afunilar seu olhar para as aulas de língua portuguesa, ministrando aulas nos níveis fundamental e médio.

De acordo com Lombardi (2006, p. 1756), o estágio é responsável por desenvolver, no estagiário, a capacidade de “refletir e orientar sua própria prática, assumindo características, inclusive, de pesquisador, para ter, na atuação futura de professor, as características de professor crítico, reflexivo e pesquisador”. Essa importância atribuída ao estágio pode ser relacionada não apenas à prática docente, mas também à construção da identidade docente. Afinal, antes mesmo de determinar suas práticas em sala de aula, o estagiário precisa se enxergar como professor para que, então, seu trabalho possa ser bem desempenhado.

E esse trabalho bem desempenhado passa pelo movimento de relação entre teoria e prática, que precisa ser bem organizado e dirigido para que, quando se tornar legalmente professor, o estagiário consiga compreender sua prática docente, investigando novos caminhos, novas possibilidades diante dos desafios que surgem no próprio exercício da profissão. Contudo, para que essas questões levantadas sejam efetivadas, é preciso ressaltar que se deve estar atento à proposta de formação que o curso de licenciatura apresenta. Iza et al. (2014, p. 281) afirmam que “os estágios são espaços fecundos dentro dos cursos de formação inicial, podendo de fato contribuir com a construção da identidade dos futuros professores, quando atrelados a uma boa proposta de formação”.

Apesar de nosso foco não ser a formação curricular do curso de Licenciatura em Letras, consideramos pertinente destacá-la aqui, pois estamos discutindo o papel dos estágios curriculares na construção da identidade docente. Afinal, como foi possível perceber no que foi exposto anteriormente, o cuidado com os estágios, principalmente os de regência, deve ser bem direcionado a fim de que os estagiários consigam ter êxito nas suas experiências.

Por isso, defendemos que os estágios curriculares, em especial os de regência, proporcionem experiências construtivas para o futuro professor. Esse cuidado deve existir para que evitemos a evasão e a descrença em relação à docência. Nesse ponto, o apoio da Universidade e da Escola deve ser primordial para que haja segurança diante dos desafios enfrentados no primeiro contato com a sala de aula na condição de professor-estagiário.

3. CONFLITOS E DESAFIOS DURANTE O EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR-ESTAGIÁRIO EM CONSTRUÇÃO

Redirecionando o nosso olhar para a nossa experiência, gostaríamos de destacar alguns pontos relevantes para a construção da nossa identidade docente durante o período de estágio. Conforme apresentamos anteriormente, a turma apresentava um perfil agitado, o que, para nós, se tornou um desafio desde a concepção do projeto didático, já que nossa intenção era deixá-los mais participativos nas aulas.

Por se tratar de um sexto ano, escolhemos como temática a cultura nordestina. Dessa forma, poderíamos explorar questões de variação linguística e também textual, como as lendas urbanas. Paralelo a isso, a discussão do eixo de análise linguística também seria abordada à medida que avançássemos com a proposta.

Contudo, logo no início da regência, enfrentamos um choque de realidade durante a transição de estagiários-observadores para professores-estagiários. Havíamos chegado à escola um pouco antes do horário da aula, mas fomos surpreendidos com o comportamento atípico da turma. A professora-supervisora já estava em sala de aula porque precisou antecipar, de última hora, a aula devido à ausência de outro docente. Quando chegamos para iniciarmos o trabalho, já ficamos frustrados com a situação, mas não esperávamos que aquele comportamento do sexto ano poderia piorar ao longo da aula.

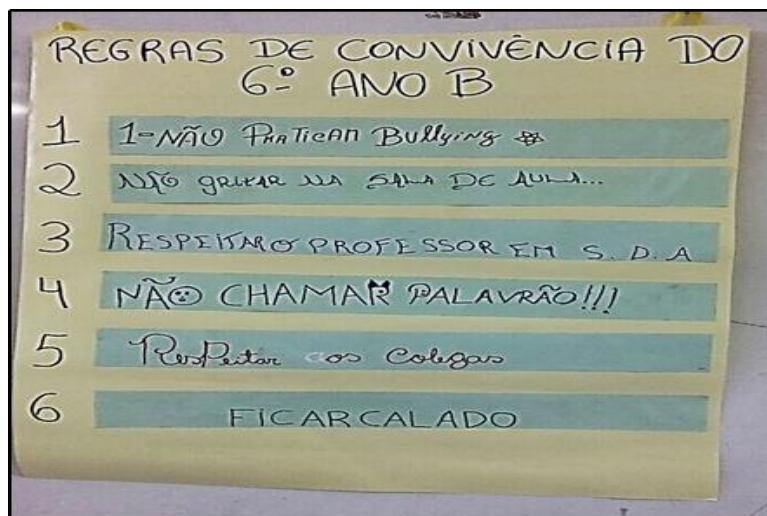
O resultado foi caótico e não conseguimos realizar a dinâmica de apresentação com os alunos da forma como tínhamos planejado. A professora-supervisora tentou nos tranquilizar em relação à situação, mas fomos tomado pelo sentimento de desânimo. Toda a empolgação que tínhamos se esvaiu. Contudo, depois, com o passar do estágio, pudemos tirar como aprendizado dessa situação inicial o cuidado que devemos ter com nossas expectativas. Como estávamos animados para trabalhar com aquela turma, apesar de ser problemática, ignoramos todo o risco que poderia acontecer durante a execução do nosso trabalho.

Não é à toa que, nos componentes curriculares dedicados à metodologia de ensino e aos próprios estágios, escutamos o seguinte enunciado: planejamento se rasga constantemente. Ao associarmos esse enunciado ao que vivenciamos naquele momento, percebemos que nossas emoções nos impediram de reagir à situação de modo profissional. Por diversas razões, nem sempre conseguimos atingir o que foi proposto para aquela aula. E o diferencial, especialmente durante os estágios, é entender como o professor-estagiário consegue lidar com as adversidades do dia a dia escolar.

E foi exatamente o que aconteceu logo na primeira semana de regência. Com o passar dos dias sentimos dificuldade para fazer com que os alunos nos enxergassem como professores. Infelizmente, a autoridade docente é um dos pontos mais delicados quando se está na condição de estagiário, pois os alunos, nem sempre, nos reconhecem como professores. Parte dessa dificuldade de reconhecimento se dá pela falta de suporte da escola em nos inserir nas atividades pedagógicas que acontecem fora da sala de aula, como é o caso do plantão pedagógico e o conselho de classe. Na escola em que estávamos inseridos, não tivemos a oportunidade de acompanhar as discussões com os demais professores e com os pais e responsáveis dos alunos mesmo estando na condição de estagiários.

Retomando, enfim, a questão da dificuldade em organizar a turma, decidimos fugir, momentaneamente, do planejamento para tentar resolver o conflito ora instaurado na sala de aula. Com a permissão das professoras supervisora e orientadora, propusemos à turma a instauração de algumas regras de convivência para haver harmonia na sala. Com o nosso direcionamento em relação à proposta, a turma pôde fazer uma autorreflexão sobre as atitudes que estavam tendo na sala de aula. Dessa forma, ao distribuirmos algumas fichas, os alunos colocaram as regras de convivência que eles acharam mais pertinentes para aplicarem na sala de aula, dando origem, então, a um cartaz que ficava fixado na parede.

Figura 1: Cartaz com as regras de convivência do sexto ano.³



Fonte: Autoria dos estagiários e turma.

Essa ideia que tivemos ao longo da primeira semana de regência reforçou, na prática, a relação que o professor tem com o seu planejamento. Às vezes, para que o andamento do conteúdo não seja prejudicado, precisamos adotar outras estratégias para contornar os conflitos existentes naquele momento. Especialmente quando o planejamento é preparado em larga escala, como acontecem nos estágios curriculares. O resultado, muitas vezes, acaba sendo frustrante, pois, devido aos conflitos que não somos capazes de prever, somos obrigados descartar alguns trabalhos para priorizar outros. No nosso caso, o planejamento preparado para dois meses de regência (um mês para cada professor-estagiário) ficou limitado a quase três semanas do que estava previsto.

Na condição em que estávamos, como estagiários, a impossibilidade de não realizarmos as ideias que tínhamos para aquela turma nos deixou desmotivados, já que estávamos animados e cheios de ideias para trabalhar com a turma. Entretanto, também vale a pena ressaltar que, com o passar do tempo, entendemos que o contexto em que estávamos inseridos, de certo modo, poderia proporcionar esse sentimento, já que tudo era novidade. O mais interessante nisso tudo foi a conscientização de que os conflitos decorrentes da interação escolar não significam, necessariamente, que somos incapazes de exercer a docência. Pelo contrário, o planejamento deve existir, mas não deve ser encarado como algo rígido. Deixá-lo maleável permite que o professor consiga adequá-lo às necessidades decorrentes daquele dia, daquela aula que, nem sempre, funciona da forma que esperávamos.

³ Frases escritas pelos alunos: 1. Não praticar bullying; 2. Não gritar na sala de aula; 3. Respeitar o professor em sala de aula; 4. Não chamar palavrão; 5. Respeitar os colegas; 6. Ficar calado. Esta última, apesar de parecer rude, foi a forma que os alunos encontraram para se referir ao ‘fazer silêncio’ durante as aulas. Contudo, salientamos, à época, que eles poderiam participar das nossas aulas. Afinal, a interação era fundamental para o nosso trabalho.

Evidentemente, toda essa reflexão que estamos partilhando neste capítulo só foi possível depois de todo um processo árduo de construção da identidade docente (e que não se encerrou), deixando de lado a cobrança de que o professor precisa saber e dominar tudo. Mais do que isso, o professor precisa estar disposto a aprender. Aprender com seus erros, com seus acertos, com tudo aquilo que o cerca e, consequentemente, vai moldando a sua identidade docente, repercutindo, assim, na sua prática em sala de aula.

E por falar do aprendizado com aquilo que nos cerca, gostaríamos de mencionar ainda no nosso relato de experiência outro ponto que, infelizmente, nem sempre recebe a devida atenção. Trata-se da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Esse ponto chamou a nossa atenção durante a realização desse estágio porque percebemos que os alunos com deficiência não estavam incluídos nas salas de aula regulares. Havia uma sala separada para eles, fazendo com que ficassem restritos a um espaço menor.

Como não estávamos na escola para investigar essa questão, não procuramos saber por quais motivos os alunos com deficiência estavam separados dos demais alunos. Contudo, consideramos importante abordar essa temática porque um dos desafios que o professor enfrenta na sala de aula é a inclusão dos seus alunos. E, se tratando de inclusão, esta não deve ficar restrita apenas à pessoa com deficiência, mas a um conceito mais amplo, passando pelo âmbito social, cultural e racial.

Provavelmente, se pensássemos nos desafios que relatamos anteriormente, poderíamos cogitar que lidar com a inclusão também causaria preocupação e insegurança em nós. Porém, como estamos defendendo a prática do estágio de regência, toda experiência deve ser aproveitada, principalmente se levarmos em consideração que o estágio corresponde a um período curto da formação do licenciando. O contato com a pessoa com deficiência logo no início da carreira, na nossa visão, permitiria que o professor-estagiário ampliasse seu olhar para a dinâmica da turma, exercendo seu olhar altruísta e inclusivo, a fim de evitar que seus alunos se sintam negligenciados durante o processo de ensino-aprendizagem ou que o professor se sinta culpado pela dificuldade de aprendizagem de algum aluno.

Na turma em que estagiávamos, por exemplo, havia um aluno bastante inquieto e que não conseguia se concentrar de jeito nenhum. Sabemos que o sexto ano, de modo geral, apresenta a agitação típica da faixa etária, mas esse aluno era bem particular. Ele só queria brincar e atrapalhar os colegas e raramente se mostrava interessado. Tentávamos, de todas as formas, incluí-lo nas atividades ou motivá-lo a fazer as anotações, mas não tínhamos sucesso. Durante as nossas conversas pós-aula, levantamos a hipótese de que esse aluno poderia ter um quadro de TDAH (Transtorno de

Déficit de Atenção e Hiperatividade), mas somente um profissional habilitado poderia confirmar essa hipótese, já que não havia nenhum registro formal de que o aluno em questão apresentava esse quadro. Além disso, a falta de interesse por parte da escola em relação ao quadro nos deixou numa situação desanimadora. Os profissionais AEE (Atendimento Educacional Especializado) ficavam dedicados à outra sala, específica para os demais alunos com deficiência, como Síndrome de *Down*, não dando, dessa forma, orientações e apoio aos possíveis casos presentes nas demais salas de aula.

Diante de uma situação como essa, se o professor-estagiário não estiver amparado pela Escola e, principalmente, pela Universidade, no que diz respeito à sua formação acadêmica, a reflexão sobre a educação inclusiva, especialmente da pessoa com deficiência, se perde. Possivelmente, ao longo da sua carreira como professor, o licenciando irá se deparar com alunos com deficiência e, para que seu trabalho seja bem desenvolvido, é necessário que sua prática docente esteja preparada para essa realidade desde cedo. Dessa forma, quando estiver exercendo a docência, o profissional terá, pelo menos, uma noção de como proceder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exercer a função de estagiário nem sempre é fácil. Quando se trata de um estágio de regência, a situação exige ainda mais dedicação. Assumir uma turma por algumas semanas é uma experiência que pode afetar tanto positivamente quanto negativamente a identidade docente do licenciando. Isso porque, como apresentamos anteriormente, há uma resistência muito grande por parte dos alunos para enxergar o estagiário como um professor legítimo da turma.

Esse é o primeiro choque de realidade pelo qual o estagiário passa ao sair da condição de espectador para mediador da aula de português. É por isso que destacamos os papéis dos professores orientadores e supervisores nessa transição. Por parte da Universidade, isto é, do professor orientador, deve haver uma aproximação maior com a realidade do ensino básico para que o professor-estagiário não crie expectativas que resultem numa possível frustração. É preciso despertar, no licenciando, a percepção para saber dosar a teoria e a prática. Entretanto, esse cuidado não deve existir apenas por parte da Universidade, mas também da Escola.

Uma gestão acolhedora, que valoriza e incentiva a presença dos professores-estagiários na escola, tem papel fundamental para mitigar os desafios decorrentes da regência, não apenas na sala de aula, mas também nas demais atividades docentes que também devem ser vivenciadas no estágio.

Ao fazermos tais afirmações, temos plena consciência de que os desafios que assolam o ensino público são inúmeros. Contudo, se houver uma estreita relação entre a Universidade e a Escola, acreditamos que ambos podem contribuir para a formação docente e, por conseguinte, a construção de uma identidade docente mais rica e ampla.

Foi assim que fizemos com a proposta de criação de algumas regras de convivência na turma do sexto ano. Seria ingenuidade de nossa parte achar que apenas um cartaz de regras resolveria todos os problemas da turma. Esses problemas são resultado de inúmeros fatores, como a estrutura familiar, a idade, e, principalmente, a estrutura escolar. Salas lotadas e, em geral, quentes dificultam o ensino-aprendizagem tanto por parte do docente quanto da turma.

Por fim, gostaríamos de deixar claro que as reflexões que partilhamos neste capítulo não desconsideram a realidade em que os professores-estagiários estão inseridos. Sabemos que a duração dos cursos de licenciatura e, mais especificamente, dos estágios curriculares não permite que o licenciando vivencie práticas construtivas para a sua formação. Entretanto, acreditamos que deve haver, sim, uma introdução ou até mesmo reflexões transversais sobre temáticas importantíssimas para a construção da identidade docente, como é o caso da educação inclusiva, que citamos anteriormente. Dessa forma, o professor-estagiário poderá lidar com mais facilidade com as adversidades decorrentes dos conflitos e desafios no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, 2014.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 1755-1764, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1302.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

Capítulo 2

A má distribuição do horário das aulas de Língua Portuguesa: Metodologias para o melhor aproveitamento do aluno

Adrielle Cavalcante Mateus¹

Eduarda Vanessa do Nascimento Franco²

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo refletir acerca da distribuição deficiente dos horários e como pode-se utilizar metodologias que visem incentivar a autonomia, o desenvolvimento e ter um melhor rendimento dos alunos. O capítulo ainda abrange os problemas da gestão escolar e um breve relato de nossa experiência que destrincha como conseguimos um bom aproveitamento do estágio diante de tantos obstáculos e desafios.

Palavras-chave: metodologia. Língua portuguesa. Docência. Horário.

INTRODUÇÃO

Diversas são as reclamações feitas por alguns professores em relação aos alunos na sala de aula: a falta de atenção e de participação, que, por vezes, resultam na dificuldade de aprendizagem do conteúdo ministrado, são algumas delas. Assim, os docentes rotineiramente têm que lidar com as pausas no meio da aula para reorganizar a desordem feita pela classe, seja chamando a atenção ou colocando para fora. Nesse cenário são comuns os comentários negativos sobre os estudantes e sobre a falta de valorização do professor: “Está vendo como é difícil ser professor? Eles [os alunos] não nos valorizam mais.”

Então, diante desses problemas, é esperado que o estagiário tenha um olhar observador ao elaborar o projeto de regência, escolhendo uma temática capaz de desenvolver o interesse da turma e, dessa forma, instigar a participação. Logo temas como violência, preservação ambiental, cultura local, *bullying* e outros, paralelos às metodologias criativas, surgem como soluções. Mas o que fazer quando não há êxito? Os questionamentos sobre o que deve ser feito para conquistar a turma não demoram. Será que o problema está no estagiário que ainda não aprendeu a administrar a turma ou está na escolha equivocada do tema?

O fato é que a busca pela temática condizente com a realidade do aluno e abordada de forma diferenciada torna-se muitas vezes elemento central da regência, enquanto outros detalhes como a estrutura e a administração escolar se limitam ao papel de protagonistas apenas durante a observação

¹Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: adriellemateus@hotmail.com

²Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: eduardanfranco@hotmail.com

da turma. Não queremos dizer com isso que estes assuntos não recebem a devida atenção ou que não são levados em consideração na hora de produzir um projeto educacional, mas sim refletir a respeito da perspectiva que eles devem ser analisados e problematizar o fato de como essas questões influenciam na produtividade dos alunos.

Portanto, tomando como base nossa experiência de regência em um dos estágios curriculares supervisionado, este capítulo abordará tais problemáticas e a relação delas com o processo de ensino-aprendizagem.

1 METODOLOGIAS DE ENSINO

Apesar das muitas pesquisas a respeito do ensino da língua portuguesa, durante as observações e reuniões de estágio podemos perceber que ainda há uma resistência por parte de alguns professores em romper com as técnicas mecânicas que se baseiam em tratar o conteúdo de forma inflexível e esperar que o aluno aprenda sem se questionar. O problema é que, além de essa prática tradicional de ensino-aprendizagem geralmente ser desconstituída de atrativos, desconsidera também a natureza constitucionista, socio interacional e situada da linguagem (JURADO; ROJO, 2015), perpetuando a ideia de que ela ocorre em um vácuo social.

Esse conjunto de fatores pode gerar a desmotivação dos discentes, que, além de acharem tudo monótono, questionam-se sobre a utilidade do que aprendem e não veem sentido na escola, utilizando as conversas paralelas, as brincadeiras em sala e as redes sociais como escapatórias da realidade escolar, assim atrapalhando o professor. Percebe-se então que há uma relação de dependência entre as duas partes, pois, como aponta Fontana (2001) que nos mostra que nossas palavras e ações afetam diretamente nossos alunos.

Desta forma, é importante que haja sintonia de ambas as partes: para que o aluno se sinta motivado a aprender, ele precisa ver sentido no que é ensinado. Portanto, espera-se que o professor assuma uma postura empática diante da situação e repense a metodologia de ensino empregada, relacionando a língua ao uso social, mostrando a dinamicidade dela, seus diferentes contextos e trazendo para a sala de aula a realidade vivida pelo aluno fora dela. Para tanto as situações didáticas devem trazer o extraescolar, ou seja, objetos socioculturais como filmes, séries, jornais, dentre outros.

O fato é que a escola, muitas vezes, representa uma obrigação diária, então tudo o que foge dessa proposta é novidade, é diversão. Sendo assim, para despertar o interesse da turma é preciso aproximar esse cenário dos gostos da turma. “Neste sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir

objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163). Aderir às novas tecnologias que fazem parte do círculo social dos alunos, como, por exemplo, vídeos do *Youtube*, grupos de socialização no *Facebook*, paródias, *podcast*, entre outros, mostra-se também significativo para um aprendizado prazeroso, assim como atividades interativas (jogos criativos, encenação, gincanas, etc.).

Observa-se, então, que são muitas as alternativas capazes de romper com os modelos tradicionais de ensino e de despertar o interesse dos alunos; no entanto é preciso destacar que de nada vale repensar a inclusão de inovações nas práticas docentes se elas não estiverem relacionadas a fins cognitivos, centradas no objetivo pedagógico que é o aprendizado. A partir dessas discussões, lançamos o seguinte questionamento: as práticas aqui mencionadas são as únicas responsáveis para que o ensino-aprendizado tenha êxito?

2 O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO: CONTEXTUALIZAÇÃO

O estágio, certamente, é um dos maiores desafios que um estudante enfrenta durante sua vida acadêmica. Com os estudantes do curso de Letras não poderia ser diferente. Em muitas universidades, a carga horária total é dividida em quatro partes: dois momentos de observação e dois momentos de regência. As cadeiras exigem muito tempo e um preparo psicológico por parte de seus discentes, pois, por sua carga horária ser pesada, é preciso equilíbrio para conciliar todas as atividades com o curso.

Uma das subdivisões do Estágio no curso de Letras da UFPE é o Estágio 3, que, até o momento, possui 135 horas de carga horária, sendo a maior parte composta pela regência, que é a execução das aulas. Um dos maiores problemas foi a isenção da universidade em relação a esse estágio. Pudemos perceber que a escola e a universidade não dialogavam naquele quesito. A universidade não fazia um trabalho intercessor, ou seja, cabia ao aluno pesquisar a escola. Para conseguirmos realizar um estágio naquela escola que escolhemos foram necessárias três idas para ingressarmos, de fato, no ambiente. As dificuldades só estavam começando.

Durante o nosso estágio percebemos muitas dificuldades: desinteresse dos alunos, cancelamento de aulas sem aviso prévio, troca de professores constantes e muitas ausências que ocasionavam aulas vagas, pois muitos docentes faltavam. Tudo isso nos fez refletir acerca de quais metodologias poderíamos adotar para que os alunos pudessem sentir-se acolhidos e ativos no uso da Língua Portuguesa.

Para a regência, é necessário elaborar um projeto que tenha uma temática pré-estabelecida de acordo com o perfil da turma, trazendo, assim a realidade deles para o estudo do português. Nosso projeto teve como tema *a cultura de paz*, uma vez que percebemos a desarmonia dos alunos e os constantes conflitos que aconteciam em sala. Posto isto, é importante destacar que os maiores desafios foram o claro desinteresse de boa parte da turma e a má distribuição dos horários das aulas de Língua Portuguesa, sendo esta última o foco da nossa reflexão.

3 PERFIL DA ESCOLA E DA TURMA

A turma do 6º ano A, como toda turma, tinha seus altos e baixos, defeitos e qualidades. A principal qualidade é que era uma turma extremamente participativa e respeitosa com a professora, pois no momento da explicação ou quando ela estava falando não ouvíamos barulho algum, apenas o externo à sala e os alunos respondendo as atividades. O principal defeito era a falta de respeito com os colegas e a violência com que eles se tratavam. Durante todos os dias de observação presenciamos algum ato violento, não apenas verbal, mas também físico.

A sala da turma era muito ampla e bem iluminada; muitas vezes nem era preciso ligar a luz e mesmo assim enxergávamos com muita clareza. Por ter as janelas quebradas, o vento circulava bem e podíamos dizer que era uma sala arejada. Um fato explícito nesta sala era o vandalismo: as bancas eram quebradas e das 40 bancas apenas 5 estavam “consertadas”. Quando chegamos para a observação, havia uma porta, mas durante a nossa intervenção (em um dia que não estávamos lá), os alunos quebraram-na. Como não houve reposição ou conserto, finalizamos o nosso estágio lidando com barulho externo e com os alunos de outras turmas que passavam por lá para saber o que estava acontecendo. Apesar desse fato, o local era limpo, sem pichações e bem localizado, uma vez que ficava em frente ao jardim da escola.

Em contraste com a sala, tínhamos a escola. Esta, no entanto, não possuía uma boa estrutura: no centro de seu pátio, havia um esgoto a céu aberto bem ao lado do refeitório dos alunos; a maioria das salas era bastante quente, pois os ventiladores haviam sido depredados pelos próprios estudantes; havia uma quadra poliesportiva anexada a ela; e era carente de recursos materiais para uma aula diferenciada, não possuindo sala de vídeo, laboratório de informática ou qualquer outro recurso que possibilitasse um *link* com o universo tecnológico.

Portanto, ao elaborarmos nosso projeto, ficou claro que tínhamos em nossas mãos grandes desafios: a agitação dos alunos, a limitação da turma ao livro didático e as constantes mudanças no horário foram alguns deles.

A teoria não nos preparou totalmente para o que estava nos aguardando; porém, decidimos prosseguir e dar continuidade ao nosso projeto para tentar buscar metodologias que melhorassem o aprendizado e estimulassem mais os nossos alunos.

4 UM BREVE RELATO SOBRE O ESTÁGIO: PROPOSTA

Nossos alunos nunca haviam visto estagiários antes; por isso, ficaram um pouco perdidos no início. Muitos perguntavam se seríamos as novas professoras, se estávamos ali trabalhando ou “fazendo favor”. Apesar de ser uma turma numerosa, não eram predominantemente bagunceiros. Boa parte da sala ficava quieta para nos ouvir falar. Após a explicação, fomos muito bem aceitas e os alunos contribuíram para o andamento de nosso estágio.

Apesar da agitação típica de criança entre 10-12 anos que se revelava na turma do 6º ano na qual realizamos nossa regência, a professora não apresentava dificuldade em ter a atenção dos alunos. Consciente do temperamento deles e a fim de não os entediar durante a aula, ela adotava algumas estratégias que consistiam em conversar com eles ou fazer um intervalo entre uma explicação e outra para que eles pudessem interagir entre si. Outras vezes, nos dias mais agitados, ela passava uma atividade do livro para que, assim, eles se concentrassem.

Os alunos estavam acostumados a ter o livro didático como seu único recurso, porém não nos limitamos apenas à transmissão dos conteúdos, mas também em encontrar metodologias capazes de incentivar os alunos a buscarem mais e, ainda assim, interagirem entre si. Logo pensamos em aulas diferenciadas que possibilissem a formação de grupos para a leitura de textos condizentes com os gostos da turma, como os textos de *Facebook*, notícias sobre a região em que a escola é situada, discursos e atitudes das novelas que eles acompanhavam, e contos e vídeos no *Youtube* que abordassem, de alguma forma, a temática do nosso projeto. Foi perceptível o interesse maior dos alunos quando podiam comentar sobre coisas próximas da realidade vividas por ele.

Um fato importante foi a abertura dada aos alunos para que expusessem a sua realidade. Pudemos perceber que os alunos, por baixo de toda aquela agitação, apenas gostariam de relatar suas vivências, contar suas histórias e como era seu cotidiano. Eram apenas crianças que queriam ser ouvidas.

Um dos pontos positivos em nossa regência foi o bom relacionamento que estabelecemos com a turma. Fontana (2001, p. 3) afirma que “Muito antes do gesto de abrirmos o livro, muito antes de proferirmos nossas primeiras palavras, a aula começa”. Ou seja, não começa apenas pelo planejamento dos professores, mas também pelos alunos. Quando o alunado faz uma atividade

solicitada previamente pelo professor, quando os alunos pensam a respeito do assunto anterior dado pelo professor, ainda assim é uma aula. Desta forma, podemos dizer que vivenciamos tal afirmação de uma forma ímpar.

Foi gratificante ter o retorno de nossas práticas refletidas na participação da turma em cada explicação e nas atividades que solicitávamos. No dia em que trouxemos uma paródia do *youtuber* Whindersson Nunes, por exemplo, a turma estava bastante agitada, então percebemos que o momento ideal de reproduzir o vídeo seria o começo da aula, pois acalmaria os ânimos. Ao perceber nossa intenção, algumas crianças se aproximaram da tela do notebook³, outras que estavam no final da sala correram para o início ansiosas para assistirem ao vídeo. A concentração permaneceu até o horário da aula acabar e na semana seguinte ainda havia pedidos para que trouxéssemos a música outra vez.

Uma das dificuldades que encontramos nessa atividade foi a falta de material. Como não havia na sala de aula e era muito difícil conseguir o retroprojetor para a imagem ser projetada na parede ou no quadro, a atividade ficou bastante limitada, pois a tela do computador era pequena e como quase todos queriam ver o vídeo exibido, tornou-se um obstáculo para nossa aula. Outro problema também foi a caixa de som: a caixa levada por nós não abrangeu toda a sala, o que nos fez pedir silêncio várias vezes durante a exibição do vídeo. Apesar de todos os obstáculos, conseguimos concluir nosso objetivo e foi uma aula memorável.

No entanto, sabemos que é difícil formular uma aula diferente, uma aula que não se limite apenas ao livro didático, ao papel e ao quadro. Muitas escolas não possuem *internet*, laboratórios ou retroprojetores, e muitas salas nem são climatizadas. Tudo isso desestimula e muito, porém é preciso vencer as barreiras e adotar metodologias que não necessitem de tantos materiais assim e foi o que fizemos.

Um exemplo é a gincana. Essa alternativa foi utilizada por nós em uma de nossas aulas e foi um dos melhores dias de nossa regência. Não foi necessário nenhum aparato tecnológico audiovisual ou digital ou algo que fugisse de nossa realidade escolar. Apenas um caderno, algumas questões sobre os conteúdos estudados, alguns doces como forma de premiação e pronto: tivemos uma aula produtiva, na qual pudemos avaliar nossos alunos e constatar que haviam compreendido muito do que fora ensinado. Percebemos, portanto, que, de fato, não é preciso usar tantos recursos tecnológicos para cativar a turma: basta trazer uma novidade para que os aproximem dos seus gostos e do conteúdo ministrado.

³ O vídeo foi exibido no próprio notebook por falta de auxílio tecnológico.

Outro exemplo claro disso foi a encenação de uma peça de teatro produzida pela turma. O interessante dessa proposta foi que não planejamos fazer esse evento a caráter, mas ainda assim, quando chegamos na sala de aula, encontramos alunas fantasiadas de bruxas e princesas, e os meninos com tecidos em volta do corpo. Pensamos que se tratava de alguma festividade que ocorreria na escola, já que o Halloween estava próximo; mas tamanha foi a surpresa quando soubemos que toda aquela produção era para a apresentação da peça teatral. Enfim, tudo ocorria bem até que o problema começou quando o horário precisou ser reorganizado.

5 DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO E SOLUÇÕES ENCONTRADAS

Percebemos que a escola possuía muitos problemas em relação a horários. A prática de “subir aula” era muito comum em nossa escola. “Subir aula” consiste em quando um professor falta e o professor da próxima aula assume a turma. Quando essa prática ocorre, há três possibilidades: os alunos largarão cedo/ficarão sem aquela aula; os alunos terão duas aulas do professor que só teria uma; e por fim, terão uma aula que não estava programada para aquele dia.

Essa prática é muito prejudicial tanto para os professores quanto para os alunos, pois denuncia uma falha grave na responsabilidade, visto que era uma prática quase diária. Nossa turma não sofreu tanto com esse costume, porém vimos muito em outras salas, o que nos preocupou bastante. Embora não tenha acontecido em nossa turma, os alunos que ficavam sem aula aproveitavam-se da falta de porta e passavam gritando ou chamando os nossos alunos, tirando a atenção e fazendo os alunos perderem alguns momentos de aula. O tempo entre conseguir novamente a atenção dos alunos e a estabilização da aula tomava bastante momentos de aula e acabava atrapalhando o momento da aula.

A escola apresentou alguns problemas de horário por causa do ingresso de novos professores advindos do recente concurso que havia ocorrido. Esse acontecimento mudou os horários de toda a escola: os alunos ficaram quase três semanas sem um horário estabelecido, não sabiam quais materiais seriam utilizados naquele dia, quais professores iriam à escola ou quais as aulas que os aguardavam. Tudo isso ocasionou muitos atrasos como período de provas, reuniões e até mesmo eventos previamente marcados.

Nossa regência ocorria da forma como planejávamos: as atividades em grupo eram realizadas nos dias em que tínhamos aulas geminadas e tudo ocorria perfeitamente bem. Até que nosso horário mudou. Fomos escaladas de última hora para ministrar apenas uma aula, geralmente próxima ao intervalo e à hora de largar, prejudicando, assim, a realização das atividades que demandavam tempo

e raciocínio da turma, que estava eufórica diante da ideia de passar dias sem aula, de largar ou recrear. Finalmente, quando o horário foi estabelecido, a situação não melhorou muito.

Desde o início de nosso estágio, o horário de nossa turma era:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
7:30 – 9:10	10:20 – 12:00	7:30 – 9:10

No meio de nosso estágio, o horário mudou repentinamente. Por causa da chegada de novos professores e outros problemas internos, a escola ficou sem horário definido por semanas. Depois, fomos apresentadas a nosso novo horário:

Segunda- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta- feira
7h:30 – 9h:10	7h:30- 9h:10	9h:10 – 10h	11h:10 – 12h

Observe-se que houve grandes mudanças: enquanto nas segundas e quartas-feiras havia duas aulas de português, nos outros dias da semana, além de ter apenas uma, era próxima ao intervalo e ao fim de expediente. Não demorou muito para que aparecessem reclamações da turma a respeito disso: “Por que a senhora está dando aula perto de ir embora? É só uma aula, não tem problema, já pode liberar a gente”, “Não aguento mais ter aula da mesma matéria quase todo o dia, enjoa, prefiro desenhar”. Então, sensibilizamo-nos com o cansaço dos alunos e pensamos em trazer uma gincana baseada no assunto que estávamos vendo. Assim, apresentamos a proposta bem como as regras da gincana:

- 1- A gincana seria composta por perguntas e desafios em relação ao assunto visto nas aulas;
- 2- Valeria uma pontuação na prova;
- 3- Os dois grupos seriam escolhidos com antecedência;
- 4- Todos deveriam participar;
- 5- Cada grupo teria 2 minutos para responder;
- 6- O integrante que fosse visto buscando resposta em outros materiais seria automaticamente desclassificado e não receberia a pontuação na prova.

Essa foi uma das experiências mais incríveis vivenciadas por nós durante a regência, pois vimos o quanto a turma se empolgou, comemorou o aviso, prestou atenção e participou nos dias que antecederam a atividade, a fim de se prepararem para o evento. A reação durante a gincana não foi

diferente: até os mais “bagunceiros” brigaram uns com os outros para responder as perguntas e se envolveram de tal forma que não quiseram deixar a gente sair da sala após o término. Consideramos a experiência positiva, uma vez que não somente despertamos o interesse dos discentes, mas também pudemos avaliar o aprendizado deles de forma divertida sem que percebessem nossas intenções.

Não queremos dizer aqui que a gincana solucionou o cansaço deles até o fim do estágio, mas, por “quebrar” a rotina, as conversas paralelas diminuíram e a participação melhorou consideravelmente. O único problema foi a falta de informação que acompanhou a regência, como o cancelamento de aulas por causa de algum evento escolar que não nos foi avisado com dias de antecedência, e que resultou em alunos voltando agitados no dia seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um momento crucial do percurso acadêmico. O componente curricular exige esforço tanto mental quanto físico e nos faz visualizar como é o cotidiano real de um professor de escola pública. O componente é exaustivo e faz com que apliquemos todos os conhecimentos adquiridos em longos quatro anos de graduação. É comum encontrarmos desmotivação de todos os lados nesse momento, porém é importante que não desviemos o foco e façamos o melhor que pudermos, pois ali existem alunos que podem ser impactados por nossas aulas. A educação é a melhor arma que pode ser utilizada para a mudança social e é dela que nos valemos.

Por fim, respondendo do primeiro tópico, as metodologias criativas não são as únicas no processo de ensino aprendizagem. É importante que escola e professor trabalhem juntos e colaborem para um espaço diferenciado, dialogando, organizando seus horários e oferecendo recursos fundamentais para uma regência além do livro didático.

Entretanto, apesar da falta de material, da má estrutura, da desmotivação e da má distribuição dos horários serem problemas, devemos lembrar que muitos alunos dependem de nós, portanto é nosso dever buscarmos metodologias que sejam nossas aliadas para o melhor aprendizado do aluno de forma que driblem as dificuldades. Podem ser utilizados recursos que não exijam tecnologia e que interajam melhor, como a gincana e a peça de teatro; ou que incentivem a argumentação do aluno, como o júri simulado.

Existem muitas metodologias que contribuem fortemente para um melhor aprendizado e uma maior interação entre aluno-professor e são elas que permitirão uma experiência significativa em sala de aula. Sabemos que o livro didático é necessário, pois é através dele que há a fixação e explicação de conteúdos e não queremos, de forma alguma, tirar seu mérito ou lugar. O livro é um excelente aliado na educação e precisa ser utilizado com mais frequência que as metodologias supracitadas;

mas quando há a interligação entre livro e metodologias, as aulas tornam-se mais agradáveis e o conteúdo é fixado de uma melhor forma.

Nosso estágio foi, sem dúvidas, um dos maiores desafios de nossa caminhada acadêmica. Durante o percurso encontramos professores e alunos desmotivados, problemas de horários, escolas depredadas e muito descaso. Resolvemos, então, fazer daquele desafio uma das melhores experiências de nossas vidas. Diante de nós, tínhamos uma turma que estava acostumada a ter apenas o livro didático como recurso metodológico. Decidimos ir além e usar o livro a nosso favor. Não nos conformamos com os problemas e com a falta de recursos, e seguimos em frente: buscamos novas formas metodológicas que chamaram a atenção dos alunos e nos fizeram ter um bom estágio. O ato de educar é um fenômeno que exige muito de nós, professores, e requer um trabalho conjunto entre gestão escolar, professor e alunos pois, como assim diz Carlos Drummond de Andrade: “[...] não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, jun. 2001.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; (Orgs.) **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 37-55.

Capítulo 3

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: entre a reflexão e a realidade

Dayana Nunes Silva Alencar¹
Edjane Rozenda Teodoso²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever nossas vivências no decorrer do processo de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 3, cursado na Universidade Federal de Pernambuco. Com isso, buscamos tecer considerações referentes à prática docente a partir de nossas observações e regência na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco. Trabalhamos de modo a apresentar-lhes, a partir das aulas, outra forma de compreender a língua, não a restringindo às regras gramaticais, e propusemos, ainda, uma reflexão sobre a violência contra a mulher, tomando como base o gênero reportagem. Além disso, procuramos destacar a relevância do Estágio Supervisionado para a formação do professor. Recorremos, para isso, aos dizeres de Gerald (1997) e Elias e Koch (2008), além de outras importantes leituras.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino de língua portuguesa. Formação docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), o Estágio Supervisionado é responsável por promover trocas de conhecimentos e experiências entre professores formados e professores em formação. Assim, ao unir teoria e prática, o estágio ajuda a pensar sobre o papel docente dentro da sala de aula e a refletir sobre as metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o estágio configura-se também como um espaço de investigação, pois proporciona o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade escolar pelos alunos das licenciaturas. É nesse processo que os estudantes produzem saberes referentes à prática, refletindo, analisando e problematizando os desafios que estão presentes na sala de aula.

A partir deste entendimento, e pensando na formação efetiva do discente, a disciplina de Estágio Supervisionado 3, do curso de Letras-Português da UFPE, objetiva discutir as questões relacionadas à prática pedagógica e, principalmente, inserir os alunos no contexto escolar, proporcionando a elaboração de um projeto didático para ser vivenciado em uma turma do Ensino Fundamental II. Nesta perspectiva, o Estágio funciona como um campo para a construção da identidade profissional no processo formativo do discente, pois, além das importantes discussões

¹ Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de língua espanhola do Liceu Cuiabano. E-mail: dayanansa@gmail.com

² Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: edjanerosenda@gmail.com

com colegas e professor-orientador na universidade, integra-se às atividades cotidianas desenvolvidas pela docência.

Este relato foi desenvolvido, então, para avaliação na disciplina de Estágio Supervisionado 3, cursada na Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da professora Flávia Santana Araújo. Destacamos que nosso objetivo é relatar as nossas experiências no decorrer da disciplina supracitada, em especial, o que vivenciamos em uma escola da rede pública do estado de Pernambuco, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ademais, buscamos discutir a relevância dessa disciplina para nossa formação docente.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A instituição escolhida para a realização do Estágio Supervisionado 3 foi uma escola da rede pública de Pernambuco, localizada no município de Camaragibe, Região Metropolitana do Recife. Essa escolha deu-se pelo fato de a escola oferecer à população o Ensino Fundamental II e por ser a instituição em que uma de nós estudou por um longo período. Então, seria um prazer voltar à escola e poder observá-la com outro olhar.

Com relação ao seu funcionamento, é aberta ao público nos três turnos, ofertando o Ensino Fundamental II durante o dia e, no período noturno, o supletivo e a EJA. Além disso, no prédio ao lado funciona outra escola da rede estadual que oferece o Ensino Médio, de modo que quando os alunos concluem o 9º ano, no geral, são transferidos para lá por uma questão prática, pois a escola costuma atender ao público das proximidades.

Nossa escola campo, então, é um espaço com pontos positivos e negativos. Os estudantes dispõem de um lugar relativamente amplo, com dez salas de aulas em sua maioria amplas, uma biblioteca, um pátio para convivência e uma cozinha. Entretanto, deparamo-nos com uma série de problemas, como vazamentos na laje do pátio, banheiros sem portas, quadra poliesportiva precisando de reparos. Além disso, outro ponto que nos chamou bastante a atenção foi o fato de que a escola precisa melhorar a acessibilidade.

As salas da área administrativa localizam-se todas em um corredor. A secretaria é a primeira e está bem equipada com computadores, mesas e ar-condicionado. A sala da diretoria vem logo em seguida e está composta por três mesas distribuídas entre a gestora, o vice-gestor e a coordenadora pedagógica. É na sala da diretoria que ocorre o monitoramento da escola por meio das câmeras de segurança que estão dispostas nos corredores. No fim do corredor, está a sala dos professores, que, por sinal, achamos um espaço bem aconchegante. Ela possui uma grande mesa ao centro, nos cantos estão os armários com o nome de cada professor, tem ainda uma mesinha com café e alguns lanches.

A equipe escolar era composta por um total de 52 funcionários responsáveis pela educação de 979 alunos, que estavam distribuídos nos três turnos. O quadro de professores estava dividido entre efetivos e contratos temporários.

Com relação aos índices educacionais, a escola tem apresentado, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma significativa evolução. Entre os anos de 2011 e 2015, o nível de proficiência em língua portuguesa passou de 16% para 27% em relação aos anos anteriores, ou seja, um aumento de 11 pontos percentuais. Diante disso, entendemos que há a busca pela melhoria, mas ainda é preciso caminhar.

2 O PROFESSOR-SUPERVISOR

A escolha do professor-supervisor para o desenvolvimento do estágio de regência nos anos finais do Ensino Fundamental II não ocorreu aleatoriamente, pois tínhamos disponíveis os dias de quinta-feira e de sexta-feira para a realização do estágio. Ao ser comunicada, a gestora indicou-nos um professor, sobre quem teceu vários elogios, sempre destacando o seu bom relacionamento com os alunos, profissionalismo e comprometimento com a educação.

O professor possui Licenciatura em Letras, concluída no ano de 2007, pela Universidade Católica de Pernambuco. No ano de 2013, concluiu a especialização em Literatura Brasileira pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). Desde sua formação, trabalhou como professor contratado em escolas públicas municipais, entretanto, no ano de 2015, passou a ser professor efetivo do município de Tamandaré e, em 2017, entrou para o quadro de efetivos da rede estadual de ensino de Pernambuco.

O primeiro contato que tivemos com o professor foi mediado pela gestora da escola. Nesse primeiro momento, assim também como ao longo de todo o processo, ele mostrou-se muito acolhedor, conversou sobre os alunos e a importância do estágio na formação do professor. Logo em seguida, teve o cuidado de nos entregar o livro adotado pela escola para o 9º ano, alegando usá-lo com bastante frequência nas aulas.

Em sala de aula, assim como mencionou a gestora, o professor mantinha uma ótima relação com os alunos, mesmo sendo considerada uma turma um tanto agitada. Dessa forma, quando julgava necessário, parava a aula para conversar sobre a importância dos estudos para a construção dos seus futuros. Acreditamos que essa atitude, de alguma forma, facilitava a aprendizagem dos estudantes, pois consideravam que o docente se preocupava com eles. E, não apenas isso, sempre que demonstravam dificuldades no assunto, o professor buscava, junto aos alunos, explicar de várias formas para que pudessem compreender.

O trabalho que ele desenvolveu baseou-se em uma abordagem bem tradicional do ensino da língua portuguesa. As escolhas dos conteúdos se davam de acordo com o currículo do estado de Pernambuco e como principal material didático utilizava o livro. As aulas ministradas iniciavam de forma expositiva; em seguida o professor escrevia no quadro e os alunos copiavam nos cadernos as listas de exercícios, os quais tinham como objetivo a fixação dos conteúdos. Acreditamos, entretanto, que isso dificultava a aprendizagem, pois parecia bastante cansativo e repetitivo para os alunos, além de não proporcionar uma reflexão profunda sobre a língua.

3 A TURMA

A turma escolhida por nós foi o 9º ano da tarde, uma vez que o horário das aulas era compatível com nossas atividades. Nossa primeiro contato com os alunos foi no dia 15 de março de 2018. Ao chegarmos à sala de aula, fomos apresentadas pelo professor. A princípio, os alunos sentiram-se um pouco receosos com a nossa presença, pois pensavam que iríamos substituir o professor; no entanto, após a explicação de quem éramos e o que, de fato, iríamos fazer, tranquilizaram-se.

Os alunos eram agitados e bem falantes, o que rendeu à turma o *status* de “mais indisciplinada” da escola. Tal informação nos foi dada em conversa com alguns professores de outros componentes curriculares. Diante disso, ficamos bastante preocupadas, pensando em como iríamos ministrar as aulas; porém, observando seus comportamentos nos primeiros dias, percebemos que o professor conseguia lidar com eles de forma a fazê-los prestar atenção no que se discutia, nem que fosse por alguns momentos.

Os problemas de indisciplina, xingamentos e agressões eram encaminhados à direção da escola, que buscava intervir na situação-problema da melhor maneira possível. Nos casos em que não conseguiam solucionar com um diálogo entre as partes, os pais eram convidados a irem à escola para conversar sobre a situação.

Matriculados na turma encontravam-se 45 alunos, a maioria do sexo masculino. Destes, três apresentavam distorção de idade-série, com um ou dois anos de atraso. Procuramos conversar com esses alunos para tentar identificar em quais áreas tinham mais dificuldades. Segundo seus relatos, Português, Matemática e Inglês eram as disciplinas com mais problemas. Diante disto, a escola ofertava, no turno da manhã, aulas de reforço de língua portuguesa e matemática para esses alunos.

Quase todos eram oriundos do mesmo bairro em que fica a escola, contudo havia aqueles que precisavam deslocar-se para comunidades mais distantes, como Loteamento Nazaré, Jardim Primavera, Loteamento Santana, sendo necessário fazer uso do transporte público para chegar à

escola. No geral, os alunos possuíam um perfil socioeconômico de baixa renda. Ouvimos, ainda, relatos de profissionais da escola que alguns alunos encontravam-se vulneráveis a algumas problemáticas sociais, como violência, uso e tráfico de drogas. Inclusive, segundo o professor, alguns já estavam se direcionando para tais caminhos.

Nos índices de avaliação externa, no ano de 2017, o indicador de proficiência da escola em língua portuguesa foi de 242,7, o maior desde 2008. Cremo que esse baixo rendimento possa estar relacionado, entre outros fatores, ao não ensino da leitura e da escrita, pois as aulas concentravam-se no ensino de gramática normativa, de modo que os meios didáticos escolhidos pelo docente estavam basicamente relacionados a uma abordagem tradicional.

4 OBSERVAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Buscamos pensar um projeto que colocasse o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, objetivando torná-lo sujeito capaz de refletir sobre a própria língua e não apenas um decorador de regras. Desse modo, foram precisos alguns conhecimentos teóricos, mas, especialmente, conhecer o público, que, nesse caso, envolveria alunos e professor, uma vez que é mais difícil um projeto ser desenvolvido sem tais conhecimentos.

Ao longo das observações, pudemos ir percebendo a dinâmica da sala de aula, da aula em si e, consequentemente, a forma como a língua portuguesa era trabalhada. O que percebemos foi um modo tradicional de lidar com o ensino de língua, sendo a gramática o foco, tomada como suficiente para o êxito no uso da linguagem (ANTUNES, 2014).

Nesse sentido entendemos que se trabalhava a partir de uma concepção de língua como instrumento de comunicação, de modo que era tomada como “um conjunto de códigos autônomos e externos ao indivíduo” (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; MELO, 2011, p. 1). E isso era tão forte que ouvimos dos próprios alunos que eles não sabiam português, pois não falavam “corretamente”, enquanto o professor era tomado por eles como “superior”, claramente admirado por alguns, uma vez que conhecia as regras gramaticais.

Entender esse funcionamento ajudou-nos a apresentá-los outra forma de conceber a língua, um trabalho dialógico com a língua portuguesa, pois “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela” (FREIRE, 1992, p. 14), o que nos auxiliou no processo de construção de um projeto que fosse realmente pensado para nossa turma.

5 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

Após a necessária observação da escola e, singularmente, da dinâmica da turma em questão e de conversas com o professor, com outros funcionários e também com alguns estudantes, começamos a pensar em nosso projeto didático.

O professor, então, deu-nos liberdade para escolher o tema que nos guiaria; sua única recomendação foi que optássemos por uma temática da atualidade, visto que são assuntos sempre presentes entre eles, e que seria importante consultar o currículo estadual para definição do gênero a ser trabalhado. Ele comentou que costumava olhar os assuntos pensados para cada série pelos documentos curriculares oficiais de Pernambuco, contudo sua prática acabava se chocando com tais documentos.

A partir disso, pareceu-nos interessante e bastante pertinente levar “a violência contra mulher” para a sala de aula, devido ao fato de essa ser uma realidade que perpassa todas as classes sociais, independentemente, e de as estatísticas não pararem de crescer. Para termos noção da dimensão do problema, no fim de 2017, a Secretaria de Defesa Social de Pernambuco registrou 33.188 mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, número que ultrapassa as estatísticas de 2016, isso sem contar com os casos não notificados. É interessante pensar que muito dessa violência começa na/pela língua: a forma como estruturamos o que dizemos, as escolhas lexicais, sobretudo, no momento de designar a mulher. Ou seja, a língua acaba servindo como mais uma forma de violência sobre a mulher.

Trabalhamos, então, buscando articular quatro eixos norteadores (leitura, compreensão oral, produção oral e escrita), articulados aos conhecimentos linguísticos. Para trabalhar a leitura, tomamo-la como sendo um processo mediado pelo texto, entre autor e leitor, no qual as condições de produção, que levarão à compreensão, são significativas – situação semelhante à compreensão oral. Pensando na produção (oral e escrita), podemos resumi-la ao ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem, como bem coloca Geraldi (1997).

Com relação aos conhecimentos linguísticos, entendemos que, trabalhando a partir do texto, é possível dar-se conta de que a estrutura linguística não éposta ao acaso, mas que existe uma razão para estar empregada em determinada situação. Desse modo o aluno poderá refletir sobre o funcionamento e as características da linguagem. Tomar o ensino de língua por meio das práticas de linguagem é colocar o aluno num lugar ativo; quer dizer, é uma forma de buscar torná-lo sujeito e ajudá-lo a perceber que a língua não se restringe à gramática.

O objetivo principal, a partir das discussões e reflexões desenvolvidas no decorrer desse projeto, era levar à sensibilização da turma no que se refere à temática e fazê-los perceber que a

língua não se limita à estrutura gramatical, mas que esta se encontra presente para tecer determinado sentido. Com isso, procurávamos desenvolver a competência discursiva da turma por meio do gênero reportagem, uma vez que tal gênero dá-se a partir de uma confluência de fatores, fazendo uso de textos verbais e não-verbais, na intenção de convencer o leitor daquilo que o texto apresenta, de forma que o autor apresenta uma série de argumentos para cumprir seu objetivo (BESERRA, 2008).

Nesta perspectiva, nossa sequência foi pensada de modo a cumprir com o que acima expusemos. Na produção inicial, por exemplo, partimos do debate, gênero auxiliar e relevante para que os alunos pudessem dar-se conta da relevância de um argumento bem construído, o que também se faz importante na reportagem, no momento de convencer o leitor a respeito daquilo de que se está tratando. Esse primeiro momento também foi de extrema importância para que nós pudéssemos ter noção do conhecimento prévio da turma e da forma como encaravam o tema que foi discutido.

Com relação à produção final, foi o momento que conseguimos olhar como um todo aquilo que foi construído durante o projeto, de forma que o aluno teve de articular a escrita e a fala,clareando a relevância de ambas, além de evidenciar que “não se trata, pois, de uma relação oposta, mas sim situada num ‘contínuo sócio-histórico’ de práticas” (BOTLER; SUASSUNA, 2015, p. 4).

4 SOBRE A REGÊNCIA E SEUS DESAFIOS

Este período foi o momento mais desafiador que enfrentamos ao longo deste processo de construção de identidade profissional até então, pois percebemos mais claramente os problemas enfrentados pelos professores. Além disso, conta o fato de que nunca tínhamos trabalhado com o ensino de língua portuguesa, de modo que foi uma novidade. Entendemos, todavia, a relevância desse momento, pois “com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática” (PICONEZ, 1991, p. 27).

Achamos, inicialmente, que o professor poderia não concordar com a nossa forma de trabalhar, já que sua aula era bastante tradicional. Entretanto, fomos surpreendidas, porque ele não apenas apoiou o projeto, mas também houve momentos que colaborou com nossa aula, fomentando a discussão.

Em relação ao planejamento da aula, levamos em consideração o que conhecíamos da turma e, também, a nossa visão de língua. Trabalhamos, então, partindo da perspectiva em que a língua é esse espaço no qual os sujeitos vão se construindo (ELIAS; KOCH, 2008), buscando mostrar aos alunos que ela não se resume aos conhecimentos das regras da gramática tradicional.

Compreendemos, com isso, que o ensino da língua materna não deve limitar-se à gramática. O uso dessa prática restringe o estudo efetivo da língua em suas diversas manifestações, como também a imersão em novas experiências.

Procuramos dar foco ao texto, pois, como aponta Geraldi (2006, p. 17), “a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado”. Nessa perspectiva, o ensino de língua ganha outro sentido, visto que passa a ser apresentado dentro de um contexto situacional. Tais discussões têm sido bastante debatidas dentro do âmbito acadêmico, tendo como objetivo uma formação crítica dos professores de forma a levá-los a refletir suas escolhas metodológicas.

Num primeiro instante, algo significativo foram os problemas estruturais. Era uma sala quente e relativamente pequena para a quantidade de alunos, e ainda contávamos com forte cheiro do esgoto da escola ao lado – a propósito disso, foi-nos relatado que comunicaram a Secretaria de Educação por diversas vezes e providência alguma foi tomada. Isto é, as condições de ensino-aprendizagem são dificultadas devido a essas questões; inclusive, houve um momento que tivemos de trabalhar no pátio, lugar pra onde davam todas as janelas das outras salas.

Diante de tal situação, houve momentos nos quais precisamos adaptar o que tínhamos planejado. Foi o caso de trabalhar no pátio. Pensamos, primeiramente, em trabalhar em forma de círculo, vista a possibilidade de que todos se olhassem e um trabalho de modo horizontal – já que estaríamos todos na mesma posição. Isso não foi possível, porque antes que dissésssemos qualquer coisa, os alunos pegaram as cadeiras e colocaram em fileira e, nisso, o professor pediu para que deixasse como estava, porque haveria outra “confusão” para reorganizar.

Outro ponto importante foi o momento de escrita deles. Ao pegarmos esses textos para correção, percebemos a forte dificuldade de lidar com essa modalidade linguística, pois escreveram de tal maneira que tivemos grande dificuldade de compreender o que buscavam dizer. Achamos relevante dedicar um instante para tratar sobre isso com eles e solicitar uma reescrita – o que não estava previsto num primeiro momento –, pois “a reescrita pode proporcionar a análise linguística” (FIAD, 2006, p. 7). No começo, não gostaram muito da ideia de reescrever, apesar disso acabaram fazendo.

O momento final foi, certamente, um dos mais interessantes tanto para nós como para a turma. Momento este em que conseguimos olhar para nosso trabalho como um todo. Houve grande empolgação da turma com as reportagens em vídeo feitas por eles sobre a temática, não só na hora de planejar, mas também na hora de exibir para os demais. Foi o instante de compartilhar com a comunidade escolar aquilo que construímos no decorrer das aulas. Assim, havia outros professores, colegas das outras turmas e algumas pessoas da secretaria. Assistimos e desenvolvemos uma

conversa em seguida, de modo que as pessoas comentaram os vídeos e se colocaram com relação ao tema em questão. Isto é, foi um momento de trocas, de se olhar e pensar juntos sobre a questão da violência contra a mulher.

Podemos afirmar, assim, que, apesar das dificuldades, de modo geral, atingimos nosso principal objetivo, que era mostrar para turma concepções de aula de português e, por conseguinte, de língua diferentes das que eles conheciam, além de fazer com que refletissem sobre a questão da mulher em nossa sociedade e, especialmente, em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente dos Estágios Supervisionados 1 e 2, o Estágio 3 foi uma experiência um tanto desafiadora em nosso processo de formação, visto que ainda não tínhamos experiência em sala de aula como professoras de português. Os momentos em sala de aula foram muito enriquecedores, pois nos oportunizaram tentar colocar em prática as teorias que discutimos no curso de Letras.

Esta experiência levou-nos a refletir sobre vários pontos da nossa formação, como: a importância da formação do professor de língua portuguesa, a relevância de pensar o aluno como ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem, o lugar da gramática e do texto no ensino de língua, como também a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes dos problemas sociais.

Descobrimos, ainda, neste período de prática pedagógica, que uma aula nunca irá se realizar exatamente igual ao que planejamos e que ministrar uma boa aula não depende apenas de um planejamento com o objetivo de transmitir um determinado assunto. Na verdade, é um conjunto de ações em que estão envolvidos professor e alunos.

Outro ponto que não poderíamos deixar de destacar, e que aprendemos nos momentos de regência, é o fato de que nós, enquanto professoras, devemos sempre estar atentas às necessidades dos alunos, de forma a permitir, ao longo do fazer pedagógico, que tenham espaço para expor suas dificuldades. Neste sentido, o trabalho com projeto didático foi de bastante relevância, porque conseguimos articular o trabalho com a língua às necessidades dos alunos.

Compreendemos assim, que a sala de aula de Língua Portuguesa tem uma grande relevância na construção do aluno enquanto cidadão. Isso acontece pelo fato de que as discussões por ela instauradas podem transcender os muros da escola, no sentido de possibilitar a participação social por meio da língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando ‘o pó das ideias simples’. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BESERRA, Normanda. Quando o conhecimento vira reportagem. In: MENDONÇA, Márcia. **Diversidade textual:** propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008, p.207-220.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingodore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever e reescrever.** Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumento metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Editora Papirus, 1991.

Capítulo 4

As partes de um todo: Um olhar de dentro

Aline Fernanda dos Santos¹
Natalia Clycie da Silva²

Resumo

O presente relato pretende tecer uma breve narração acerca das nossas vivências e experiências no campo de Estágio Curricular Supervisionado em Português III, realizado no primeiro semestre de 2018, numa turma de 6º ano de uma escola estadual localizada no Recife. Sendo nós as partes componentes de um todo escolar, contaremos, mediante um olhar de dentro, detalhes do todo que formamos na escola-campo escolhida para a realização do estágio, falaremos um pouco sobre a nossa relação com o professor-supervisor, bem como a relação deste com a turma, compartilharemos também as nossas percepções durante o período de observação, bem como nossas impressões e constatações acerca da turma observada. Além disso, falaremos um pouco sobre a implementação do nosso projeto didático, intitulado “A ética nossa de cada dia”, desde sua idealização até sua execução.

Palavras-chave: Estágio. Turma. Regência. Professor.

INTRODUÇÃO

O estágio, em termos gerais, tem por escopo alcançar a prática do conhecimento teórico do estagiário frente à instituição a qual estará vinculado durante o período de sua atividade, buscando o desenvolvimento das reflexões teóricas que foram adquiridas durante o curso, proporcionando um aprendizado real voltado para o campo profissional e cultural. Igualmente, o estágio realizado nos concedeu a oportunidade de uma visão minuciosa das atribuições quanto às atividades de: magistério, organização escolar, estrutura e contato com os corpos docente/discente, além da compreensão de que a teoria e a prática, apesar de noções completamente distintas, andam lado a lado. Para cumprir integralmente os objetivos almejados através da inserção no campo de estágio, buscamos participar ativa e passivamente das aulas dadas, observar atentamente a comunidade de aprendizagem, o alunado, o docente, o espaço físico, bem como todos os elementos componentes da trama escolar.

A produção deste relato tem por objetivo não apenas contar as experiências vivenciadas no campo de estágio, mas também o de registrar o crescimento e a formação de identidades docentes.

¹ Licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
E-mail: aline.ufpe@outlook.com

² Licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
E-mail: nataliaclycie@gmail.com

Nossas expectativas com relação à inserção na comunidade de aprendizagem, foram bastante imaturas, uma vez que pensávamos que estariámos ali apenas para cumprir um componente curricular, desacreditando muito que em apenas 40 horas de regência obteríamos tamanho aprendizado. Porém, vimos que foi um grande início e que, apesar de ser uma prática dentro de um período de tempo muito curto, sabendo que temos muitos passos para dar, foi uma preparação inquestionável para a nossa prática e atuação como educadoras.

Também tivemos certo medo do componente curricular, já que é um dos estágios mais longos e que requer muito mais carga horária na regência. Realizar o estágio em dupla ajudou a amenizar esse pavor da disciplina que, no fim, não foi nenhum bicho de sete cabeças.

1 ESCOLA-CAMPO

A comunidade de aprendizagem na qual foi realizado o estágio é uma escola pública do estado de Pernambuco, localizada em Recife. Já conhecíamos a escola-campo, dada a proximidade com a nossa residência e a realização de outros estágios. Porém, mesmo conhecendo a estrutura interna e externa da escola, optamos por fazer uma pequena observação só por questões de atualização e ficarmos a par, caso houvesse ocorrido alguma mudança. Constatamos, enfim, que a estrutura e organização interna permaneciam as mesmas: 01 sala de direção, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores, 10 salas de aula, 02 banheiros para os professores, 04 banheiros para os estudantes, 01 cozinha, 01 pátio, 01 despensa, 02 depósitos, 01 almoxarifado, 01 biblioteca, 01 laboratório, 01 central de tecnologia, 01 sala para quadro de força elétrica, 01 quadra poliesportiva coberta e 01 estacionamento.

A escolha do ambiente para a realização do estágio deu-se fundamentalmente pelas questões de proximidade e o nosso já conhecimento de alguns docentes que atuavam na escola. Nosso processo de inserção não foi um desafio, porque uma de nós já havia realizado estágio nessa escola, então, só precisamos conversar com o gestor, que nos atendeu prontamente e permitiu a realização do nosso estágio.

Em diálogo com alguns docentes, constatamos que a escola comportava uma equipe de 22 docentes distribuídos entre os níveis fundamental e médio. No que se refere às titulações, a maior parte do corpo docente possuía pós-graduação. Os gestores foram eleitos através de voto democrático, depois de passarem por uma seleção feita pela própria rede estadual.

Sobre os discentes, fomos informadas que estes estavam contabilizados em cerca de 300 componentes do ensino fundamental e 500 do ensino médio. Logo, o total de estudantes era de

aproximadamente 800 na época de nosso estágio. A clientela escolar variava em termos de classes sociais, ou seja, a escola comportava estudantes de comunidades próximas e de bairros vizinhos de classe média. Percebemos esse aspecto no perfil do alunado mediante diálogos com alguns estudantes no decorrer das observações.

Durante a leitura do projeto político-pedagógico (PPP), recebemos a informação de que a escola dispunha de: Grêmio Estudantil; Conselho de Classe; Conselho Escolar e Unidade Executiva.

Através das vivências diárias em campo, notamos quão aberta a escola em questão era para a comunidade. Sempre que esperávamos a hora da aula na recepção (quando não estávamos na sala dos professores), víamos a presença dos pais que eram constantemente chamados pelo gestor para estabelecer um diálogo entre educação escolar e familiar. Consideramos que a instituição estava aberta à comunidade também pela realização de diversos projetos nos quais a escola aceitava a participação da população. Um exemplo desses projetos que pudemos presenciar foi o de coleta de óleo de cozinha já utilizado, no qual a vizinhança, os pais e os próprios alunos entregavam com frequência galões na escola, prática que integralizava diferentes públicos.

De modo geral, a nossa impressão sobre a escola como sendo positiva. Ficamos satisfeitas não só com a estrutura física, mas também com a atuação dos profissionais e da integração entre esse corpo escolar.

bairros vizinhos de classe média. Percebemos esse aspecto no perfil do alunado mediante diálogos com alguns estudantes no decorrer das observações.

Durante a leitura do projeto político-pedagógico (PPP), recebemos a informação de que a escola dispunha de: Grêmio Estudantil; Conselho de Classe; Conselho Escolar e Unidade Executiva.

Através das vivências diárias em campo, notamos quão aberta a escola em questão era para a comunidade. Sempre que esperávamos a hora da aula na recepção (quando não estávamos na sala dos professores), víamos a presença dos pais que eram constantemente chamados pelo gestor para estabelecer um diálogo entre educação escolar e familiar. Consideramos que a instituição estava aberta à comunidade também pela realização de diversos projetos nos quais a escola aceitava a participação da população. Um exemplo desses projetos que pudemos presenciar foi o de coleta de óleo de cozinha já utilizado, no qual a vizinhança, os pais e os próprios alunos entregavam com frequência galões na escola, prática que integralizava diferentes públicos.

De modo geral, a nossa impressão sobre a escola como sendo positiva. Ficamos satisfeitas não só com a estrutura física, mas também com a atuação dos profissionais e da integração entre

esse corpo escolar.

2 PROFESSOR-SUPERVISOR

A professora X foi a escolhida para supervisionar o estágio curricular, dado já ser conhecida por uma de nós, mediante a realização de um estágio anterior. A docente é formada em Letras - Português e Espanhol e não possui pós-graduação.

A docente acolheu-nos muito bem, sempre orientando-nos e dialogando sobre as melhores opções para o andamento do nosso estágio. Não houve tanta dificuldade na nossa abordagem para com a docente, uma vez que, como já dito, uma de nós já a conhecia de outros estágios.

A nossa professora-supervisora foi uma grande auxiliadora na realização do nosso estágio. Ela se mostrou muito próxima, sempre nos atendendo, via *WhatsApp* ou e-mail, respondendo-nos de prontidão. A docente também nos atualizava sobre coisas importantes, como por exemplo, o dia em que ela nos mostrou sua rotina de acesso ao Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE), mostrando tudo o que era orientada a fazer no site, como por exemplo, o registro de frequências.

Na rotina de observação, sentimo-nos um pouco inquietas com relação ao seu trabalho em sala de aula e as ausências de reflexão sobre a língua, uma vez que as aulas eram muito conteudistas, porém, sem aplicações práticas no uso cotidiano da língua. A docente sempre nos pareceu muito tradicional, mas respeitávamos sua didática e metodologia.

Notamos também que a produção textual ficou muito aquém do ideal, uma vez que é indispensável um estudo estrutural do gênero, uma reflexão sobre seus meios de circulação. Entre outros aspectos. A exemplo do gênero conto, a docente realizou leituras em sala de aula e, como quem acreditava que apenas através da leitura, o aluno conseguiria produzir um conto, a docente solicitou a produção de um, como se mero contato prévio com o texto fosse suficiente para a reprodução do gênero.

Pensamos que tal atividade, embasada no “*feeling*”, deve ser pensada inquestionavelmente como uma atitude dificultadora no trabalho com a produção textual escrita. Notamos também uma tentativa de trabalho com a oralidade, na qual a professora impôs que todos os alunos lessem suas produções na frente de toda a sala. Foi um trabalho tão incômodo que um dos estudantes, envergonhado ao extremo e com óbvias dificuldades de se apresentar em público, chorou em frente a toda turma. A atitude da docente para com o aluno foi a de acalmá-lo e dizer que ficasse tranquilo, apenas isso. Nós tentamos amenizar a situação não olhando diretamente para

quem estava se apresentando, uma vez que pareceram bastante intimidados com a nossa presença.

Algo que também nos incomodou um pouco foi a sistematização de uma hierarquia em sala, ou seja, a docente estava constantemente lembrando aos estudantes que era superior a esses. Os alunos eram bem tratados por ela, porém, percebíamos o tempo todo certo temor dos alunos com relação à professora. As ameaças de idas à diretoria eram enfatizadas no decorrer de toda a aula. Em todas as aulas.

Enfim, pensamos que a docente é muito a favor da educação, mas, como todos nós, tem suas falhas e imperfeições. Não é por isso que devemos apontar, julgar ou questionar, mas tomar como exemplo e tentar atuar de forma diferenciada.

3 A TURMA

A turma de 6º ano do Ensino Fundamental II era formada por cerca de 45 alunos com a faixa etária básica de 11 anos. O perfil socioeconômico dos alunos era variado: alguns alunos demonstraram uma posição social ilustrada por uma família estruturada, uma moradia favorável e a possibilidade de deter bens não-duráveis. Já outros estudantes mostraram que o material escolar fornecido pelo Estado é o que possibilitava-lhes estar numa escola. A escolha da turma se deu, unicamente, por indicação da docente. Constatamos os fatos citados anteriormente, mediante diálogo com alguns alunos que, apesar de mostrarem-se tímidos no início, acabaram por se tornar grandes amigos nossos.

Em sala de aula a turma era inquieta e barulhenta. Era necessária a nossa repreensão constante e também da docente durante a execução do projeto. Não nos culpamos por tal fato, uma vez que já havíamos constatado esse comportamento durante as observações. Logo, atribuímos tamanha inquietação a fatores como: a quantidade de alunos para uma sala de aula relativamente pequena e com péssima ventilação (apesar de todos os ventiladores estarem em boas condições).

Observando os alunos, descobrimos coisas interessantes sobre eles: eram leitores muito ativos; eles costumavam pegar livros emprestados na biblioteca para ler. Uma determinada estudante se mostrava bastante apegada com os livros, sempre aparecia com um na bancada e era constantemente “pega no flagra” lendo nos momentos de “pausa” das aulas, sendo consequentemente repreendida por nós e orientada a ler em outro momento.

Apesar de bons leitores, a turma se mostrou bastante problemática com as produções escritas. Notamos que durante a execução do nosso projeto os alunos, ainda que inquietos,

mostravam-se mais empolgados para participar e comentar sobre as aulas que se desenrolavam. Tentamos trabalhar com eles a necessidade de esperar sua vez de falar sem interromper o colega. De início não funcionou muito, mas quando notaram que dávamos a oportunidade de falar apenas a quem permanecia sentado e levantava a mão em silêncio, eles começaram a reeducar tais hábitos.

Tivemos alunos mais problemáticos, como o aluno Y, que era bastante desatento e constantemente chamado à atenção. Outros eram tão prestativos que lembramos do nosso próprio ensino fundamental, como a aluna Z, que sempre pedia para apagar o quadro. Foi uma boa turma, na qual vivenciamos experiências incríveis.

4 AS OBSERVAÇÕES

Nosso período de observação foi imprescindível. Dizemos isso porque, sendo, na época, estudantes universitárias dos últimos períodos do curso, considerávamos muitas vezes desnecessário tantas horas de observação. Contudo tiramos uma grande lição disso, uma vez que foi a partir das observações que pudemos pensar e identificar o perfil da turma na qual realizaríamos um longo trabalho. Segundo Reis (2011, p. 19):

a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o observando. Ambos devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação – de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.

Para se começar uma observação, precisamos saber o que vamos observar; sendo assim, torna-se mais fácil dar atenção àquilo que realmente é importante neste momento de interação com a turma e o professor. Estes momentos nos ajudaram a perceber como a professora preparava as suas aulas, e através de conversas, procurávamos saber o porquê de levar certos conteúdos e atividades para a sala de aula. Com o tempo percebemos o relacionamento da docente com a turma e seu perfil tradicionalista de trabalhar.

Foi um período de conhecimento e preparação para a regência. Pensamos que, dada essa preparação, sentimo-nos à vontade no período de regência porque já havíamos feito amizades com alguns funcionários da escola e com os alunos. Pessoas agradáveis, que nos receberam bem.

Depois desse período de observação parecia que éramos professoras daqueles alunos há um bom tempo.

5 O PROJETO

No que se refere ao nosso projeto, para a escolha do tema, tentamos levar em consideração o que lemos de Mendonça e Cavalcante (2007), as quais afirmam que o primeiro aspecto a ser levado em conta na constituição de um projeto é a escolha do tema. As autoras ainda complementam:

O critério de escolha do tema e dos conteúdos a serem trabalhados não pode se basear apenas em tópicos que sejam interessantes e dos quais os alunos gostem. Mas professor e aluno devem se perguntar a respeito da relevância do tema e ter claros os objetivos gerais a serem alcançados ao término do projeto.

Fomos orientadas a partir de uma problemática comum à sala de aula e à escola- campo, porém, no período de observação não conseguimos descobrir algo que precisasse ser trabalhado em sala de aula e que tivesse alguma relação com o que estava sendo abordado na disciplina. Buscamos então um tema transversal que pudesse ser trabalhado sobre a área do saber a qual compete este projeto. Assim, foi pensado num tema bastante universal:

A ética é um tema transversal, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que dialoga em muito com as fábulas (gênero principal escolhido para a nossa sequência didática), uma vez que estas apresentam uma essência valorativa que busca fortalecer os comportamentos humanos como uma forma de possibilitar a convivência em sociedade.

Apesar dessa dificuldade inicial em encontrar um tema, tentamos considerar a realidade do aluno, procurando sempre saber seus interesses, anseios e problemas, fazendo com que sua aprendizagem fosse significativa de todas as formas, pois queríamos, a partir do projeto, despertar os talentos dele. Pereira (2005) diz que não podemos nos ater a um modelo único de ensino, pois devem-se levar em conta os conhecimentos e as habilidades prévias de cada um, caso contrário a escola aprofundaria ainda mais as desigualdades existentes entre os alunos, quando adotasse um currículo único para trabalhar com alunos oriundos de diferentes realidades sociais, sem levar em conta os diferentes níveis de letramento existentes na sociedade.

Nosso projeto didático foi construído em etapas que iam desde a apresentação à culminância. O momento de apresentação foi pensado para inteirar os alunos sobre o terreno que

estariam pisando. Inicialmente apresentamos a temática do projeto e os gêneros que seriam trabalhados, dando mais ênfase ao gênero foco: a fábula. Saindo da etapa de apresentação, seguimos para a produção inicial, na qual os alunos deram os primeiros passos para a produção de suas fábulas. Neste momento do projeto, identificamos as facilidades e as dificuldades para com a produção escrita, além de preparar os alunos para a produção final que estaria por vir.

Seguindo então o percurso do projeto, chegamos enfim aos módulos: o primeiro foi intitulado “Conhecimento do gênero e sua função social”, no qual os alunos conheceram a fábula e suas utilidades para a sociedade; o segundo módulo foi o da “compreensão da estrutura composicional de uma narrativa”, no qual os alunos conheceram a sequenciação lógica de uma narrativa e a construção de diálogos; o terceiro módulo foi o chamado “como fazer uma fábula?”, e nele os estudantes tiveram o despertar de sua criatividade. Todos os módulos foram relacionados com a temática da Ética. Chegamos enfim à produção final, na qual os alunos confeccionaram um livro artesanal gigante para veicular suas produções. A culminância foi o compartilhamento das produções dos alunos, ou seja, os alunos apresentaram suas fábulas para o grande grupo.

Enfim, o projeto foi bem executado, mas certamente nem tudo saiu como o planejado. Pessoas planejam festas, jantares, viagens e um futuro e, apesar de bem pensados e preparados, há sempre o risco de as coisas não saírem como o esperado. Não nos abalamos por isso, mas nos sentimos satisfeitas por termos conseguido cumprir com a maior parte de tudo aquilo que planejamos para a nossa turma.

6 A REGÊNCIA

Nossa regência foi uma experiência muito positiva (apesar dos contratempos), pois, como já dito, nem tudo saiu exatamente como o planejado. Porém, aos trancos e barrancos, conseguimos executar o nosso projeto com muito esforço. Vale salientar a presença constante da supervisora que nos auxiliou muito nesse processo, reservando equipamentos, sala de vídeo e o que mais precisávamos.

Para Guimarães, Kersch e Sent (2012), ser professor é uma profissão, não um dom, que precisa ser aperfeiçoada e (re)construída a cada interação com os alunos. E ao longo da regência conseguimos enxergar que vai além de ter domínio, de saber ensinar: precisamos sempre estar a par do que pode ser melhorado para que a profissão esteja sendo exercida com esmero. O profissional também deve estar capacitado para tomar decisões importantes que visem a resolução de problemas com relação à educação, como bem declara Brzezinski (2002, p. 15):

[...] o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizes escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do ‘aprendente’, seja ele criança, jovem ou adulto.

Tivemos algumas dificuldades quanto ao equipamento da escola, que bem no dia da exposição dos vídeos das fábulas apresentou algumas complicações no funcionamento: a caixa de som do equipamento da sala de vídeo estava apresentando problemas com o áudio. Depois de muita insistência, conseguimos fazê-la funcionar, porém já estava muito tarde para realizarmos o que gostaríamos naquela aula; deixamos então o resto das atividades para a aula seguinte. Tais fatos interferiram consequentemente nos nossos planejamentos de aulas, mas, apesar dessas adaptações, tudo correu bem.

Houve também alguns problemas de execução nas produções escritas. Apesar de termos trabalhado muito detalhadamente a construção do gênero fábula, constatamos que os alunos já possuíam um *déficit* antigo na produção escrita; então, foi necessário receber muito mais que duas reescritas das fábulas. Acreditamos até que ultrapassamos a carga horária complementar do estágio apenas corrigindo fábulas.

Um novo problema surgiu na produção final do projeto: constatamos que a produção de livros artesanais individuais ia “pesar” um pouco no nosso bolso. Então, sabendo que deveríamos ter pensado nisso durante o nosso planejamento, sentimo-nos um pouco desapontadas conosco; contudo, não desistimos e tivemos a ideia de confeccionar um livro artesanal gigante, no qual registraríamos todas as produções dos estudantes. O livro ganhou um espaço na biblioteca da escola, ficando à disposição de toda comunidade escolar. No final, tudo deu certo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar em sala de aula, agora exercendo o ofício de docente, nos fez enxergar um novo horizonte, um horizonte que nos obriga esforçarmo-nos ao máximo para que possamos sempre estar à frente daquilo que possa ser uma educação de qualidade. Essencial foi a visão acerca da docência, para melhor compreensão do estágio. Era preciso compreender que os alunos são o ponto de convergência para o qual toda a estrutura escolar aponta.

Igualmente a atividade pedagógica é de elementar valor para a perspectiva excelente do

arcabouço escolar, visto que a qualidade da aula se concentra não só no professor, que é o mediador principal, mas também no aluno, e aquele deve estar sensível às necessidades do alunado. Estamos de acordo com Fontana (2001), quando escreve que nossas ações, gestos e palavras dirigem-se aos nossos alunos. Elas são constituintes de nossos interlocutores, os quais compõem um auditório social que nos ‘afeta’: orienta nossas escolhas, nossos modos de dizer, regula nosso atuar. A condição de inter-individualidade, de reciprocidade, a despeito, do fato de termos dela ‘consciência’, ou não, é constitutiva da aula.

Ao final do estágio pudemos ter muitas experiências acerca do que é estar em sala de aula e do que é trazer de fato um ensino-aprendizagem significativo. Saber enxergar o aluno com individualidade, apesar de tantos outros, torna-se um desafio e um dever que não deve ser deixado de lado. Cada um que está ali sentado tem uma mentalidade diferente, com atitudes diferentes, um estilo de vida específico, um tempo diferente para captar os assuntos. Então o docente deve estar sensível a essas necessidades, para que assim, de fato, o ensino seja significativo para ambas as partes, aluno e professor.

Sabemos que tudo isso é um grande desafio para todos nós que escolhemos a carreira docente. Tivemos contratemplos, mas conseguimos superá-los, ainda que inexperientes, à época, visto que este foi o nosso primeiro contato com a regência. Em suma, consideramos o estágio um momento em que pudemos refletir e aplicar tudo aquilo que conseguimos aprender em sala de aula na universidade.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 7-19.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. 1a ed., 1a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, mai./jun. 2001.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank; SENT, Deise Del. Das dificuldades da profissão professor, mas também de suas possibilidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 159-181, jul. 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/95/117>>. Acesso em: 13

set. 2019.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Gêneros textuais e letramento:** uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1a e 2a séries. 2005. Tese (Doutorado) – UFPE, Recife, 2005.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Joceli Maria. Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011, p. 74-92. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1200/833>>. Acesso em: 13 set. 2019.

Capítulo 5

O uso de SD no ensino de LP: uma experiência de estágio na rede estadual de Pernambuco

Gabriela Ximenes Gonçalves¹
Sara Gomes Pereira Lopes²

Resumo

Neste texto relatamos nossa experiência de estágio em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental pertencente à rede pública do estado de Pernambuco. Durante o período de regência do estágio fizemos uso de um projeto temático com sequência didática previamente elaborados. Para isso, trazemos as pesquisas de Araújo (2013) e Silva (2011) sobre a elaboração da SD e seu uso no ensino de LP e Lima e Silva (2016) para discutir a prática docente. Levamos em consideração as discussões construídas em sala de aula com a turma, sob orientação da Profª. Mª. Flávia Santana Araújo, à época docente responsável pelo Estágio Curricular Supervisionado em Português III da Universidade Federal de Pernambuco.

Palavras Chave: Sequência Didática; Estágio Curricular; Prática docente; Projeto Temático

INTRODUÇÃO

O presente relato traz a nossa experiência como estudantes de Licenciatura em Letras Português em uma escola de ensino básico. Uma experiência vivenciada durante as atividades de Estágio Curricular Supervisionado em Português III, sob a orientação da Prof.ª. M.ª Flávia Santana Araújo e supervisão da professora da turma, que aqui chamaremos de “Ana”. A disciplina tem como objetivo a elaboração de um projeto didático para uma turma de ensino fundamental e a vivência prática desse projeto em sala de aula.

O Estágio Curricular Supervisionado em Português III é o primeiro componente curricular de estágio do curso de Licenciatura em Letras – Português que conta com horas designadas para a regência, as quais precisam ser, especificamente, em uma turma do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Nossa experiência contou com o total de 135 horas/aula, divididas em 30 horas teóricas e 105 horas práticas (20 h/a para observação da turma antes da regência, 40 h/a para a regência e 45 h para atividades complementares). As horas de regências foram divididas entre nós, ficando 20 h/a para cada uma.

O projeto foi elaborado após as horas de observação da turma. A princípio nós conhecemos a escola, os alunos e a professora, para daí construir o projeto que colocamos em prática durante os meses de regência. Nesse primeiro momento tivemos dificuldade em planejar tantas aulas à frente.

¹ Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: gabiximenes123@gmail.com

² Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: sara.gpl@outlook.com

Pensávamos que não conseguiríamos colocar em prática o projeto. Esse foi apenas um dos receios que tivemos. A primeira experiência em uma regência também não era vista com tranquilidade, pois, como muitos outros licenciandos, ouvimos muitos relatos de indisciplina e já o presenciamos em outros estágios. Controlar isso (ou não) gerou muita expectativa no início da disciplina.

Dúvidas sempre estiveram presentes e apenas a prática que as respondeu: como controlar a turma, como fazer a relação entre a metodologia e as orientações aprendidas na universidade e a prática que vivenciaríamos, como colocar em prática sem maiores imprevistos um projeto tão extenso, entre outros. O estágio foi uma realidade constante durante todo o semestre, e diante de tamanhas dúvidas que tínhamos desde o início, esperávamos concluir as horas programadas sem maiores problemas, superando assim as dificuldades que aparecessem.

1 A ESCOLA

A escola escolhida para a realização deste estágio encontra-se na Região Metropolitana do Recife. Trata-se de uma escola da rede pública estadual que atende principalmente aos bairros vizinhos a ela. O fato de atender a uma comunidade bastante diversificada foi o motivo da nossa escolha. Essa instituição recebe alunos de pelo menos três bairros de seu entorno, por conta de sua localização central.

Com o total de 811 alunos compondo o corpo discente, 37 professores e outros prestadores de serviço que também fazem parte da comunidade escolar, como as merendeiras e o porteiro, a escola é relativamente grande, com um espaço físico que não acompanha a demanda de alunos. Algumas salas são grandes e comportam os alunos confortavelmente, mas pecam na acústica e na ventilação. Outras são pequenas e quentes. Porém a escola tem uma estrutura inclusiva para os alunos com necessidades especiais, principalmente os cadeirantes. Atende alunos do ensino fundamental e ensino médio, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição possui 9 salas de aula, a sala dos professores, a cozinha, uma biblioteca (que se encontra sempre fechada), a secretaria e a direção. Possui ainda um pátio, um estacionamento (que também serve como espaço de descanso para os alunos na hora do intervalo) e um campinho de terra atrás de algumas salas. Um trecho do pátio é decorado pelos próprios alunos, uma iniciativa da gestão.

A formação dos docentes é bem diferenciada. Uma parte possui pós-graduação, outra não. Em sua maioria são professores contratados que trabalham mais de um turno. Esses professores ensinam alunos de baixa renda, e grande parte desses alunos são advindos da rede municipal. Fomos bem acolhidas na escola e, apesar de termos um contato muito limitado com os outros professores e

funcionários, a professora supervisora apresentou-se bem prestativa para qualquer dificuldade que poderíamos vir a ter nessa relação com a escola.

Quando consultamos os índices, percebemos que a realidade educacional não tinha sofrido grandes mudanças nos últimos anos. No IDEB de 2015, a escola manteve-se com uma média 3.7, depois de anos com a mesma gestão. Recentemente, ocorreu uma mudança na equipe gestora e a comunidade escolar espera uma melhoria nesses índices. Segundo os dados do Censo Escolar em 2016, a escola teria um grande índice de alunos fora de faixa no 6º ano, (um total de 36% dos alunos). Contudo nós encontramos uma realidade bem diferente quando analisamos as turmas do 6º ano de 2018 e interrogamos os professores sobre a idade dos alunos. As turmas possuem alguns alunos repetentes e fora de faixa sim, mas não tanto quanto apontam os índices mostrados no IDEB e no Censo.

Essa experiência inicial de inserção na escola campo foi bastante proveitosa e essencial para o desenvolvimento da nossa prática.

2 O PROFESSOR SUPERVISOR

Em nosso primeiro momento na escola, conversamos com a gestora sobre a necessidade de realizar um estágio de regência na escola e as atividades relacionadas a esse componente curricular. Pedimos para consultar o horário das aulas das turmas de ensino fundamental, caso ela estivesse de acordo com a nossa permanência na escola. A gestora concordou e pediu-nos para consultarmos diretamente os professores de Língua Portuguesa quanto ao horário, passando-nos assim o nome de cada um deles, já que todos se encontravam na escola. Dessa forma, nós entramos em contato com a professora Ana³ que prontamente concordou em nos receber em sua sala.

Em nossos momentos de observação vimos que a professora mantinha uma boa relação com a turma e os momentos de conflito eram bem raros. Não é de seu costume levantar a voz para repreender os alunos, mas vez por outra ela utiliza deste artifício para quando a situação pede. Quando confrontamos os alunos para perguntar sobre suas reações quanto a esses momentos, eles disseram se assustar, pois não é do feitio da professora chegar a uma situação tão extrema com eles.

A escolha da professora em não alterar o tom de voz em todo tipo de situação facilita sua relação com os alunos, pois os alunos reconhecem com mais facilidade a sua autoridade, pois ela não exerce um autoritarismo debandado. Nesses momentos em que a professora conseguia resolver os conflitos sem perder a calma e sem se alterar, percebemos que era possível incluir isso em nossa

³ Nome fictício.

prática. Levou-nos a refletir sobre os momentos que levantar a voz realmente resolveria a situação em questão ou só nos desgastaria e aborreceria os alunos.

A professora supervisora concluiu sua graduação em outro estado e, logo após, veio para Pernambuco. Possui cerca de oito anos de experiência em sala de aula. Sua prática é bem conflitante. Durante algumas conversas sobre o ensino de língua portuguesa, ela falou sobre a importância do ensino da língua através de gêneros textuais, mas percebemos em sua prática um normatização do ensino dos gêneros da mesma forma tradicional que se ensina a gramática normativa: de forma descontextualizada e conceitual, em que o aluno sabe as características do gênero, mas em uma situação de uso não reconhece e não produz tal gênero. A professora costuma conceituar o gênero e listar suas características antes mesmo de apresentar os gêneros aos alunos, e às vezes, depois de conceituar, não apresentava nenhum exemplo, dependendo totalmente da existência de algum texto do gênero no livro didático. Por sinal, o uso do livro este era bastante recorrente na prática da professora, o que iria de encontro à proposta da nossa sequência didática.

Ao problematizar tais questões, percebemos que há uma grande chance de ser consequência de dois fatos: primeiramente, da formação recente da professora, que a colocara em contato com muitas das discussões sobre os gêneros discursivos, mas ela não conseguia transportar isso para sua prática; e do planejamento da aula que é feito em conjunto com outros professores de LP cujas práticas também não se aproximavam do reconhecimento da língua como um momento de interação, resultando num ensino descontextualizado (ANTUNES apud LIMA E SILVA, 2016). Quanto à formação, tais problemas também foram observados por Lima e Silva (2016) na prática de outros professores.

3 A TURMA

Sendo a escola observada uma escola pública, os estudantes nela matriculados são geralmente de classe média baixa ou baixa, e vêm de quase todas as áreas da cidade, alguns da zona rural. O comportamento dos alunos é definido de acordo com o ambiente social em que eles vivem; um exemplo seria a maneira de falar. Pudemos observar a utilização de neologismos nos atos de fala dos alunos, utilizados tanto em sala de aula bem como no exterior, que definem mecanismos linguísticos de comunidades carentes localizadas na Região Metropolitana do Recife. A turma foi determinada pela escola.

A sala do 6º Ano B era composta por 39 alunos. Os alunos desta turma em sua maioria não demonstravam problemas no comportamento. A maioria deles alcançou a média nas avaliações escolares da I unidade. Segundo a professora supervisora é uma regra da escola reprovar um número

mínimo de alunos. A turma possuía alguns alunos fora de faixa, tendo o mais velho treze anos. Esse aluno mostrou-se de certa forma problemático, pois a concentração da turma “dependia dele”; já que ele influenciava no comportamento da turma, então tratamos de conquistá-lo. O aluno em questão era bastante inteligente e fez todas as atividades propostas durante a regência, passando a demonstrar um melhor comportamento durante as aulas.

Foi possível perceber o não amadurecimento dos alunos, tanto nas discussões elencadas pela professora, bem como no modo de agir no ambiente escolar. Esse não amadurecimento pode ser justificado pelo fato desta turma estar em transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. O horário das aulas de português nas sextas-feiras era de 8:20 às 10:00, sendo, portanto, correspondente às duas últimas aulas antes do recreio. Alguns alunos apresentavam dificuldades com a leitura dos textos. Uma aluna em especial não sabia ler e mantinha-se isolada dos outros alunos, demonstrando dificuldade de socialização. Esse fato foi percebido durante a regência: enquanto fazíamos a leitura de um texto com a turma solicitamos que esta aluna lesse um trecho do texto; a mesma se recusou, mostrando vergonha. A professora supervisora parou a aula e disse-nos: “Essa aí não lê nada. Passe a vez para outro!” A professora supervisora em nenhum momento mostrou interesse em ajudar essa aluna.

De modo geral a turma não mostrou problemas em relação à execução do projeto. A professora supervisora pontuou as atividades realizadas. As avaliações dela costumam ser compostas de duas notas: a primeira era o somatório de 10 atividades específicas do caderno e sua organização; a segunda nota era a prova. Sendo assim, ela aproveitou as atividades que construímos durante a regência para compor a primeira nota da II Unidade.

4 AS OBSERVAÇÕES

O período de observação obrigatório teve a duração de 20h. Durante essas horas, pudemos observar a interação professor-aluno, gestão-professor, gestão-aluno e família-professor e como a aula de LP era construída naquele contexto. Como dito anteriormente, a turma observada era um 6º ano do Ensino Fundamental e tivemos a oportunidade de começar a acompanhá-los do meio ao final do 1º Bimestre.

Esse período nos possibilitou observar os alunos no processo de transição da escola anterior para a escola atual e como a relação com a professora ajudava no processo. Esse era um dos pontos relevantes que influenciou a escrita do projeto temático da nossa regência. Nós usamos essas horas para descobrir outras informações importantes, como os assuntos de interesse da turma, o que eles gostam de fazer e assistir, por exemplo. O tema escolhido para o nosso projeto foi fruto dessas

observações, mas não só o tema, como também os textos selecionados e as atividades propostas, além da forma de avaliação dessas atividades.

Sem as observações não teríamos condições de planejar um projeto que duraria 40 h. A maior parte dele não seria posto em prática, pois usaríamos como orientação apenas o currículo da rede, o que não seria interessante quando percebemos que parte da turma não tinha uma leitura bem desenvolvida. Incluímos no projeto gêneros orais, pois durante o período de observação vimos que os gêneros orais eram ignorados pela professora. Substituímos muitos textos do livro didático por textos de nossa escolha, pois vimos que não teríamos um bom aproveitamento se nos apoiássemos apenas no livro didático. Durante a regência, momento em que colocamos em prática o projeto, percebemos o quão essencial foi o momento de observação para a diminuição de imprevistos.

5 O PROJETO

Após a observação da turma, construímos um projeto temático pensando nos alunos que estávamos acompanhando. O primeiro passo que tomamos foi determinar um tema e um gênero principal a ser trabalhado, não esquecendo dos conteúdos do programa do bimestre incluídos pelos professores das outras turmas de 6º ano no início do ano letivo.

Para a escolha do tema, nós observamos a interação na turma e percebemos que os meninos possuíam um corte de cabelo diferente, algumas meninas trançavam o cabelo, e de forma inconsciente pertenciam e reproduziam uma cultura. Em outros momentos, quando confrontados com outras manifestações culturais, eles apresentavam preconceito. Eles apresentavam preconceito em relação à cultura afro-brasileira, rião do regionalismo dos colegas e não pareciam pertencentes a nenhum grupo. Com isso resolvemos ter as Culturas Populares como tema.

Embasamo-nos em Araújo (2013) e Silva (2011) para construir uma sequência didática (SD) dentro do projeto temático. Segundo Araújo (2013), a sequência é “voltada para o ensino da produção textual”, cujo processo foi desenvolvido da seguinte forma (segundo as orientações da pesquisadora): Uma apresentação inicial do tema com os alunos; uma produção inicial do gênero principal escolhido (no nosso caso, o gênero poema); módulos em que trabalhamos os conteúdos do currículo da rede e as dificuldades observadas na turma; uma produção final do gênero e a culminância do projeto.

O gênero poema, além de ser uma sugestão do currículo da rede, é um gênero com uma forte marca autoral e que nos permitiria trabalhar com diversos gêneros de apoio sem nos distanciarmos do gênero principal. Através desse gênero trabalhamos diversos tipos de manifestações culturais que os alunos já tinham contato, mas que não viam como parte da própria cultura.

O projeto teve duas partes: na primeira, apresentamos a fundamentação teórica e justificamos a escolha do tema; na segunda estava a execução da própria sequência didática. O projeto cujo tema foi “As Culturas Populares em versos” teve como objetivo levar o aluno a reconhecer as diferentes formas de culturas e descobrir como ele, indivíduo atuante e pertencente a uma comunidade, contribui para sua construção, manutenção e memória. Neste projeto, levamos em consideração a existência de diversas culturas, como defende a antropóloga Maria Elisabeth de Andrade Costa no verbete sobre cultura popular no Dicionário do Patrimônio Cultura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN, sendo as culturas populares percebidas como “[...] práticas sociais e processos comunicativos híbridos e complexos que promovem a integração de múltiplos sistemas simbólicos de diversas procedências.” (ANDRADE, 2015, *online*)

Se cultura é resultado de práticas sociais e o aluno faz parte da sociedade, ele é resultado dessa cultura ao mesmo tempo em que a produz. Não nos limitamos em pensar em cultura popular apenas como os folcloristas de meados dos séculos XIX e XX, cuja preocupação se limitava a manter a cultura popular como tradição imutável (CATENACCI, 2001). Neste projeto, tentamos tornar o aluno consciente de que ele é produto e produtor, e que suas práticas hoje são resultado de uma tradição que foi herdada, mas que também é transformada por ele.

Para a sequência didática seguimos o modelo proposto pela Escola de Genebra. Selecionamos um primeiro momento para a apresentação e para a produção inicial; depois elaboramos os módulos de ensino com conteúdos como marcas de oralidade e variação linguística; ao fim, planejamos uma produção final e culminância do projeto. Tanto na produção inicial quanto na produção final solicitamos a escrita de poemas.

Ademais, trabalhar com o projeto temático foi rico não só para os alunos, que vivenciaram algo pertinente para a formação deles, mas também foi bastante proveitoso para a nossa experiência em sala de aula, pois nos auxiliou na organização e planejamento prévio, para trabalhar com um assunto de interesse dos alunos e evitar desinteresse, dando uma significação ao que estava sendo trabalhado.

6 A REGÊNCIA

Nosso período de regência durou 40h/a, as quais dividimos em 20h/a para cada uma de nós. De acordo com o que tínhamos planejado anteriormente na SD, começamos com a apresentação do tema com um poema de Patativa do Assaré. Na escolha do poema levamos em consideração a linguagem utilizada, pois é cheia de regionalismo e não era rebuscada, de difícil compreensão. Tínhamos planejado o momento de apresentação para durar 4 h/a, mas o que planejamos

previamente durou apenas 2h/a, dando-nos oportunidade para explorar melhor a cultura africana, que não tínhamos incluído na SD. A partir desse momento, nós percebemos que por mais preparadas que estivéssemos e por bem planejada que fosse a SD, a turma mostraria dificuldades que não tínhamos previsto.

Durante o andamento da SD, no período de regência, nós realizamos diversas alterações, respondendo à necessidade da turma. Nós ampliamos a apresentação do tema, pois a turma construiu um belo conceito de cultura popular (Anexo 1), mas se ressentiam em incluir as religiões africanas como parte da cultura popular; então separamos um tempo de discussão maior para explorarmos o tópico. Também tivemos que modificar a culminância: diferente do que foi inicialmente planejado, nós fizemos um mural com os poemas da turma e alguns alunos se voluntariaram para ler suas produções para os colegas.

Além dessas, fizemos outras modificações. Cortamos um módulo da SD em decorrência de uma decisão do conselho de classe, em que designaram um dia na semana apenas para o trabalho com a leitura. Com isso mudamos o plano de duas das aulas semanais para enquadrar nossa regência na exigência da escola.

Trabalhamos conteúdos como variação linguística e substantivo dentro do eixo de análise linguística. No eixo de leitura, trabalhamos rimas, por exemplo. O eixo de leitura foi o mais difícil para relacionar as teorias discutidas na universidade com a nossa prática, pois deparamo-nos com problemas graves de letramento. Alunos que decodificam muito bem os textos, mas que não entendem o que leem e não tinham o hábito de exercer a leitura. Pensamos em uma atividade para despertar o interesse e trabalhar uma leitura autônoma, que não tínhamos incluído no projeto. Separamos a sala em trios e cada trio ficaria responsável de levar um poema, ler para a turma e dizer o porquê da escolha, a cada início de aula. Alguns não levaram, mas a maioria levou e alguns escreveram seu próprio poema.

Nós planejamos as aulas em conjunto, na própria escola, após o fim das aulas do dia, pois tínhamos a professora supervisora por perto para eventuais dúvidas ou sugestões. Algumas vezes ela sugeria algumas atividades, outras direcionava-nos com alguma parte do conteúdo e pedia-nos para pensar em algo. Como, por exemplo, quando estávamos iniciando as discussões sobre substantivo abstrato e substantivo concreto, e elaboramos uma atividade cujo objetivo era questionar a definição formal desses tipos de substantivos, levando os alunos a perceber a função deles em cada texto. A atividade desenrolou-se depois da leitura e discussão sobre o cordel “Viva o Nossa Cordel”, de Carlinhos do Cordel. Foi basicamente uma discussão sobre a função dos substantivos nos textos, em que trocamos os substantivos por adjetivos e incentivamos os alunos a falar sobre as mudanças

percebidas e o porquê. Também foi uma forma de ouvir alguns alunos que não participavam da aula e tentar incentivá-los a falar sobre o estranhamento que encontraram no texto.

Em sua maioria, a turma participava bastante. Esse fato já tinha sido percebido no período de observação e explorado desde o início do nosso projeto, pois optamos por não dizer a princípio o que era a cultura popular e sim construir com eles o conceito de acordo com o que tínhamos percebido. Como uma primeira experiência de regência, cometemos erros, alguns de forma involuntária, pois acabamos reproduzindo costumes de nossos professores. Como, por exemplo, reler o texto quando percebemos que a turma não entendeu, ao invés de tentar uma abordagem diferente, como trabalhar com o texto de forma descontextualizada e, por consequência, fazer a mesma coisa com a análise linguística; entre várias outras coisas que só a reflexão sobre a nossa prática nos permitiu. O estágio permitiu-nos errar e ter uma nova visão do erro do aluno. Uma produção de um aluno, escrita enquanto trabalhamos tipos de rimas e a sua função no texto poético, fez-nos refletir sobre esses erros. Como quando o aluno desrespeita regras da norma padrão, por não a dominar, mas se sente autor do próprio texto e pede para ler sua produção na frente da sala.

A regência distanciou-se bastante do período de observação, pois nesta nós tínhamos uma responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos, não éramos apenas observadores externos. Refletir sobre a nossa prática, e não sobre a de outros professores, possibilitou-nos uma nova visão sobre a docência.

Considerações Finais

Em relação à prática da professora supervisora, concluímos que ela faz uso descontextualizado da gramática. Usa o texto como pretexto para seu ensino. Deixa de lado a prática de análise linguística para uso de uma gramática de frases isoladas. Não leva em consideração o uso social da língua, a situação comunicativa do sujeito, nem faz reflexão acerca do sistema linguístico.

Uma possível solução seria adotar novos recursos didáticos, deixando de lado o comodismo do livro didático, passando o conteúdo estudado de uma forma mais reflexiva, com atividades contextualizadas, fazendo uso da semântica textual, levando em consideração a comunidade que cerca a escola (que é o meio social no qual o aluno/sujeito está inserido). Ou seja, enriquecer o aluno e seu poder linguístico através do ensino de gramática, mas uma gramática contextualizada, uma gramática que considera os usos.

É através de situações assim, refletindo sobre a prática de outro professor e sobre a nossa própria prática, que construímos o perfil do profissional que queremos ser. Percebemos com a professora que há formas de controlar a indisciplina, que nos ajudaram na nossa regência. No início, temíamos essa relação com o aluno, mas à medida em que as aulas seguiram, percebemos que foi um

receio natural, fundamentado pelo desconhecimento de algumas variáveis. O estágio permitiu-nos essa reflexão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

CATENACCI, Vivian. Cultura Popular: entre tradição e transformação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15 n. 02, abril/jun. 2001.

COSTA, Maria Elisabeth de Andrade. Cultura popular. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copdoc, 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/26/cultura-popular>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SILVA, Rozirlania Florentino da; LIMA, Antônio Carlos Santos de. A constituição da identidade social docente do professor de LP em contexto de ensino. ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), IX; Fórum Permanente de Inovação Educacional, X, 2016, Aracaju/SE. **Anais...** Aracaju: Unit, 2016.

SILVA, Joceli Maria. Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011.

Capítulo 6

Construção da identidade docente: respeito e afeto como alicerces para a alteridade em sala de aula

Alkimary Jacilene de Souza¹

Kátia Barbosa Feitosa²

Resumo

O presente relato etnográfico tem por objetivo expor a experiência de regência das autoras durante o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa 3 na turma do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do município de Pombos-PE e como o exercício da alteridade contribuiu para suas formações docentes. O Estágio teve início no dia 17 de abril e conclusão no dia 19 de junho de 2018. A preferência do tema “gravidez na adolescência” e da ferramenta sequência didática do círculo de Genebra, tendo os gêneros “entrevista” e “reportagem” como ancoragens para os encontros, foram escolhidos após observação prévia da turma que, durante as aulas de língua portuguesa, relataram que seus pais tiveram filhos precocemente, renunciando a perspectivas futuras em função dos filhos recém-chegados, além de tratar-se de uma turma atuante, participativa e enérgica. A problemática em questão envolveu a turma e nos envolveu em um laço fraterno de cumplicidade e respeito, proporcionando o exercício da alteridade na medida em que cada ator assumia o seu papel durante todas as etapas do estágio.

Palavras-chave: Afeto. Alteridade. Identidade. Respeito.

Introdução

A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III é o que possui a maior carga horária obrigatória de todos os quatro estágios componentes do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco. As 135 horas, distribuídas entre aulas teóricas (30h), observação prévia das aulas da professora-supervisora (20h), atividades complementares referentes ao universo de prática docente (45h) e regência em sala de aula (40h), provocam receio e excesso de expectativas nos alunos cursistas por se tratar do primeiro estágio de regência.

Assim como o estágio 1 e 2 tem como objetivo principal a observação da turma e da

¹ Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: alkisouza@hotmail.com

² Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: katiabarbosa01@gmail.com

prática docente em sala de aula, o estágio 3 também reserva 20 horas para que possamos observar a turma e a atuação do professor-supervisor na turma de nossa escolha. Contudo, o seu objetivo é nos preparar para a elaboração de uma sequência didática e vivenciá-la na prática em uma turma do Ensino Fundamental Anos Finais de qualquer escola da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, participando das demais atividades pedagógicas implicadas na docência, como observação de Conselho de Classe, reunião de pais e mestres, atividades lúdicas e/ou pedagógicas e demais atividades que a gestão escolar ou o professor-supervisor permitir-nos participar.

A disciplina foi muito bem ministrada pela professora Flávia Santana Araújo, que nos apresentou duas ferramentas de trabalho essenciais para a nossa prática docente: a sequência didática, na perspectiva do círculo de Genebra, e o Projeto Temático. Compreender as duas propostas e unificar as duas ferramentas em apenas um documento tornou-se um desafio que precisávamos superar a fim de amadurecer o nosso olhar e compreender o processo de organização e planejamento prévio à regência.

Muitos desafios nos foram apresentados. Desde a preparação da documentação burocrática, passando pela regência até a produção do relato etnográfico. Percebemos o quanto precisávamos aprender e o quanto de informações e ferramentas precisávamos dominar para tornar a regência o mais simples possível para os nossos futuros alunos. O processo de tornar o desafio “simples” nos convidou a superar nossas limitações acadêmicas e encontrar caminhos que nos levassem ao encontro aos educandos em uma relação de aprendizagem significativa tanto para eles quanto para nós.

Neste relato, que tem por objetivo expor a nossa experiência durante a regência em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Pombos-PE, que aconteceu no período de abril a junho de 2018.1, passaremos a compartilhar nossas expectativas e vivências desde o início do curso até a etapa final, bem como os desafios, angústias e aprendizagens que contribuíram para a construção de nossa identidade docente.

Embora o tema do projeto sobre gravidez na adolescência tenha surgido de uma questão social familiar de alguns alunos da turma e tratar-se de assunto relevante para a sociedade local, concluímos que, mais desafiador que escolher o gênero adequado para trabalhar com a turma, elaborar sequências didáticas e projetos temáticos, manter o foco da aula, a turma motivada e colaborando com a proposta inicial do projeto foi um dos maiores aprendizados que obtivemos. Também aprendemos que, independentemente da idade, todo ser humano gosta e precisa ser respeitado. E foi esse “valor-norteador” que nós levamos desde as observações iniciais. Em troca, recebemos respeito, carinho e muito afeto de uma turma tradicionalmente acostumada com regras gramaticais e aulas tradicionais de apenas ler do livro e copiar da lousa.

O exercício da alteridade contribuiu para que pudéssemos entender aqueles jovens e, assim, fazermos escolhas mais acertadas na elaboração de um projeto que fizesse sentido em suas vidas. O processo de ensino e aprendizagem nos fez perceber que nos formamos, também, à medida que formamos nossos alunos e essa identidade docente será reconstruída e fortalecida ao longo de toda a nossa jornada.

1 SITUANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO E OS ATORES ENVOLVIDOS

O estágio supervisionado nos convida a superar limites e desafios constantes. O primeiro deles foi a escolha da escola e do professor que iria nos supervisionar. A escolha da escola, bem como do docente, é delicada e precisa ser tomada com cautela e muito diálogo, considerando a duração da regência equivalente a um bimestre do ano letivo, podendo prejudicar, ou não, o planejamento de aulas do professor para a turma em específico.

Por residirmos em cidades vizinhas, localizadas no interior de Pernambuco (Vitória de Santo Antão e Pombos), dialogamos e decidimos procurar a gestão e a professora de uma escola da cidade de Pombos. Esta mesma escola foi a escolhida para a observação no estágio supervisionado por uma das autoras e, por já conhecer a professora e tratar-se de profissional experiente e acolhedora, a escola escolhida como campo de estágio foi um colégio público da rede municipal de ensino localizado no município de Pombos-PE, há 67 km da capital, Recife, possuindo, segundo dados do IBGE 2010, aproximadamente 25 mil habitantes.

A escola campo de atuação está localizada em um bairro central da cidade de Pombos, de fácil acesso e foi inaugurada em 2016 para desafogar a única escola do ensino fundamental que existia na cidade. Possui 12 salas de aulas, sendo uma utilizada para a biblioteca, dividindo-se entre seis salas do lado esquerdo do pátio central, abaixo, e seis do lado direito, acima. Todas as salas são climatizadas, contendo dois ares-condicionados em cada uma, com capacidade ideal para 35 alunos, sendo que, na caderneta estão matriculados mais de 40 alunos. Há dois banheiros com três boxes, em cada. Um destinado para as meninas e o outro destinado para os meninos. Também há uma sala dos professores ampla e confortável, com TV, mesa central para oito lugares, dois sofás e um bebedouro elétrico. A sala dos gestores é ampla, com dois birôs e material de informática e escritório. A sala da Secretaria não é ampla, além de possuir o menor espaço físico, possui dois armários, três birôs e pouco espaço para as três servidoras circularem no ambiente. Ao lado da sala da Secretaria, há uma sala menor com apenas uma mesa e duas cadeiras; a única entrada de luz que existe está coberta por um papel para impedir olhares curiosos de quem passa pelo corredor; segundo informações da gestão, é uma sala destinada para uma conversa com o

aluno quando este está indisciplinado ou para concluir alguma atividade que, por motivos adversos, não foi realizada em sala de aula.

Os professores são residentes, em sua maioria, na cidade vizinha Vitória de Santo Antão e possuem formação na Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA. Percebe-se que a maioria dos professores não mantém um diálogo com os alunos e não desejam “bom dia” quando chegam. É comum a conversa entre professoras durante o horário da aula com outras professoras fora da sala de aula.

A escola possui Projeto Político-Pedagógico, mas está desatualizado. O que nos foi apresentado foi o de 2016. No documento há informações sobre a história da cidade, objetivos gerais muito amplos e considerações sobre a avaliação no sentido de orientar os docentes em sala de aula. Os dados do SAEB ficam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e, caso alguém queira ter acesso aos dados oficiais, deverá procurar em sites na internet ou solicitar formalmente à secretaria de educação.

A área frontal da escola é ampla, possui uma escada central e uma rampa de acessibilidade na lateral direita. Todos os espaços ficam lotados e tronam-se pequenos para a quantidade de alunos agitados e ansiosos esperando o sinal tocar. Mal se dão conta da chegada dos funcionários e não há preocupação se alguém escuta o assunto que discutem em voz alta e ficam na expectativa de estender a conversa ou a brincadeira de pega-pega para dentro da escola.

Às 7h15 os portões abrem e os alunos disputam entre empurrões e gritos para ver quem consegue entrar primeiro. Não há preocupação se alguém pode machucar-se. O que querem é entrar na escola e tentar contagiar o espaço físico com toda a energia e fantasia que só há na imaginação das crianças. O sinal toca. A fantasia acaba e o brilho nos olhos e o sorriso solto apagam-se dando lugar para o tédio e a certeza de que as aulas não trarão novidades e, muito menos, não darão prosseguimento à magia que acontece antes da aula iniciar.

2 A PROFESSORA-SUPERVISORA

O reencontro com a professora-supervisora foi tranquilo, embora cheio de expectativas, pois tratava-se de uma nova etapa em nossa formação acadêmica que poderia determinar o futuro da escolha que fizemos anos atrás. Para fins desta pesquisa, a chamaremos carinhosamente de Maria por representar a luta, crença e resistência de tantos outros professores que, apesar dos retrocessos que estão acontecendo na educação brasileira, ainda dá o seu melhor pela formação moral e cidadã de seus alunos.

Para a professora Maria, a nossa chegada representava esperança e a certeza de que ainda

há pessoas acreditando no poder de transformação da educação. Em conversas particulares relatávamos de nosso receio em reger uma turma pela primeira vez e não ter o mesmo domínio de tempo e da turma como ela tem. Soridente, ela respondia: “Não se preocupem! Isso se aprende com o tempo!” E entusiasmada, chamava-nos: “Vamos lá!”.

Maria possui dupla habilitação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA, instituição privada, localizada no município de Vitória de Santo Antão. A docente já possui aproximadamente 20 anos de experiência em sala de aula, somando o seu tempo na Educação Infantil até os dias atuais no Ensino Fundamental II. Foi escolhida devido a excelentes referências proferidas por seus colegas de profissão e de amigos próximos a uma das estagiárias, além de ter sido sua professora-supervisora no Estágio 2. Também demonstrou ser profissional assídua e comprometida com o ensino- aprendizagem de seus alunos.

O contato inicial foi fundamental para que pudéssemos sentir-nos seguras e saber que poderíamos contar com a professora-supervisora ao longo de nossa jornada. Neste sentido, o acolhimento da professora Maria provocou-nos um sentimento de bem-estar; não houve sensação de que poderíamos estar incomodando-a ou prejudicando o seu planejamento escolar previsto para o bimestre. Pelo contrário. Mostrou-nos o livro didático que estava sendo usado, os assuntos já abordados e deixou-nos bem à vontade para observar a turma, conhecê-los bem e, assim, propor uma temática para o nosso projeto.

Em nenhum momento sentimo-nos rotuladas, estereotipadas como estagiárias inexperientes que ainda estão em fase de aprendizagem e que não sabem de nada. O cuidado da professora Maria já deixava transparecer certa confiança em nosso trabalho e crença de que seríamos capazes de realizar um bom trabalho.

3 O ALUNADO

A turma escolhida para ser o espaço de nossa primeira experiência na regência do Ensino Fundamental foi o 7º Ano “A” de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Pombos-PE. Eram 42 alunos matriculados, mas com assiduidade oscilando entre 32 e 35 alunos todos os dias, com faixa etária dos 11 aos 14 anos. A maioria é oriunda do 6º Ano A e B da mesma escola, com alguns repetentes pela primeira ou segunda vez. Moram, em sua maioria, em bairros circunvizinhos ou na zona rural do município. São alunos comunicativos e enérgicos, típico da idade, mas que atendem aos pedidos da professora quando solicitados, tratando-a com muito respeito e obediência. A escolha da turma deveu-se ao fato de uma das estagiárias já conhecê-los

do estágio de observação anterior. Além disso, o acolhimento da professora-supervisora e a disposição em colaborar para a nossa formação foi determinante para a nossa escolha.

Ao entrarmos na sala pela primeira vez, o silêncio imperou e olhos curiosos questionavam o motivo de estarmos ali na turma outra vez e, agora, em dupla. Apresentamo-nos, falamos sobre a Universidade Federal de Pernambuco e a nossa missão na turma. Parecia que os alunos não entendiam nada do que falávamos. Será que aqueles alunos nunca tinham recebido estagiários antes? Talvez. Mas o primeiro contato foi marcante. Queriam saber se éramos do Conselho Tutelar ou se éramos da polícia, situação que em alguns momentos nos provocou questionamentos sobre o contexto de vida em que alguns alunos estavam inseridos para demonstrarem preocupação com as polícias em uma idade tão precoce. A passagem nada discreta ao nosso lado na tentativa de ler o que estávamos escrevendo e a pergunta insistente na tentativa de descobrir o motivo de escrevermos tanto sobre eles ou sobre a escola denunciavam a dimensão da curiosidade deles. Até que um corajoso levanta a mão e pergunta à professora-supervisora: “Elas são o que, hein professora?”. Novamente a professora Maria respondeu que éramos estagiárias, que iríamos observar a turma por um período e depois iríamos dar aulas para eles. Um aluno que sentava no lado direito, mais aos fundos da sala, pontuou mais tranquilo: “Ah, eu sei o que é isso!” e retomou o assunto iniciado com seu colega do lado antes de chegarmos, provavelmente.

Em conversa com a professora-supervisora sobre o contexto social em que a maioria dos alunos estão inseridos, a mesma nos relatou que são oriundos de famílias desestruturadas e boa parte daqueles residem com os avós e outros com mães solteiras. Poucos são os pais que vão à escola procurar interirar-se do desempenho de seus filhos ou atender ao chamado da diretoria. Nota-se uma carência afetiva no comportamento da maioria dos alunos que tentam, de diversas maneiras, chamar a atenção e dizer “Eu existo! Eu estou aqui!”.

Obviamente que, por mais que a escola tente, trabalhar a formação moral e a herança de valores é um desafio para além de sua função social. No entanto, percebemos que os alunos também enxergam na professora-supervisora um cuidado de mãe, proteção e disciplina que não recebem muitas vezes em suas próprias casas. Assim que o sinal toca e a professora-supervisora entra na sala, vários alunos dirigem-se em sua direção e abraçam-na carinhosamente, revelando que, mesmo não sendo o aluno(a) mais aplicado(a) da turma, o sentimento de respeito e afeto por ela existe e eles fazem questão de deixar isso exposto. Sentimento este que é retribuído pela professora-supervisora que aproveita a oportunidade para cobrar as leituras e as atividades solicitadas em aulas anteriores.

Algo que nos chamou a atenção foi o tratamento entre os próprios alunos: agressividade verbal, ausência de cordialidade e uso frequente de palavras de baixo calão. Não presenciamos

ofensas à professora ou a qualquer outro funcionário da escola. Também não constatamos nenhuma iniciativa que colaborasse para a cordialidade e o respeito mútuo entre os pré-adolescentes. Também não fomos alvo de ofensas ou desrespeito por parte de qualquer aluno ou qualquer funcionário da escola.

4 OBSERVANDO O CENÁRIO

A primeira etapa do estágio transcorreu naturalmente. Com exceção dos olhares curiosos e das questões em voz em baixa: “Elas são o quê?” ou “Vieram fazer o quê?”, o nosso primeiro contato com a turma foi peculiar. A professora-supervisora nos recebeu com entusiasmo e, com a mão direita tocando na testa, pede aos seus alunos em tom de seriedade: “Pelo amor de Deus, comportem-se! Essas meninas não podem desistir da profissão. Se todo mundo desistir, não haverá mais professores. Alguém aqui quer ser professor?” Alguns alunos apontam para os colegas do lado e riem da situação. Sobre a pergunta da professora, três alunos levantaram a mão e disseram que querem seguir a profissão docente e a sala inteira riu. Um pouco desconcertadas, desejamos bom dia, apresentamo-nos, falamos da Universidade Federal de Pernambuco e em seguida nos dirigimos para as duas cadeiras vazias ao final da sala.

A rotina de observação estendeu-se até meados de abril. Entrávamos, desejávamos “bom dia”, sentávamos e observávamos a turma e a gestão da aula da professora-supervisora. Os alunos nos olhavam com olhar curioso e ansiosos para descobrir como seria a nossa regência. Reis (2011, p. 11) defende que a observação em sala de aula “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. Assim, a observação é uma etapa essencial para a construção da identidade profissional do estagiário. Observar a atuação de um professor mais experiente proporciona a reflexão sobre a prática docente e estimula o estagiário a pensar sobre sua futura atuação e estratégias de ensino- aprendizagem que podem e/ou poderiam contribuir para melhorar o processo de ensino- aprendizado.

Ao observar as aulas da professora-supervisora nos vimos diante de alguns dilemas: a gestão da aula e a exposição de conteúdos para os alunos. Percebemos que a professora- supervisora adota uma postura tradicional de ensino focando apenas nas classes gramaticais. Não notamos uma reflexão sobre o uso da língua e, ainda menos, práticas de oralidade da esfera formal em sala de aula. Não temos dúvidas quanto a formação, experiência e dedicação de nossa professora-supervisora e acreditamos que, de acordo com Silva e Santos (2016), assim como ela, muitos

professores adotam algumas práticas tradicionais para atender às exigências da sociedade, de pais de alunos, da gestão da escola e até de muitos alunos que estão acostumados apenas a um modelo tradicional de ensino.

A Base Comum Curricular do Estado de Pernambuco defende que o ensino deve ser voltado para desenvolver a autonomia e a formação críticas dos alunos, ou seja, que o ensino seja contextualizado e possibilite a ampliação e desenvolvimento de competências no alunado:

É esperado, portanto, que, desse ponto de vista, a educação não se oriente unicamente pelas exigências do mercado do trabalho, mas busque antes de tudo a emancipação do cidadão solidário, capaz de assumir com ética e criatividade, o desenvolvimento dos interesses comuns e da justiça social. (PERNAMBUCO, 2008, p. 31).

Compreendemos, portanto, que o ensino tradicional não possibilita o protagonismo nos alunos, uma vez que esse método prioriza um ensino descontextualizado e foco na repetição de exercícios prescritos. Sendo assim, a escola deve criar meios que possibilitem ao aluno o desenvolvimento pleno de habilidades e competências que contribuam para a sua formação cidadã e profissional.

Embora já conhecesse a turma da professora-supervisora de estágios anteriores, o período prévio à regência foi fundamental para a escolha do tema. Observar a turma em seus detalhes, as conversas paralelas e o comportamento dos alunos nos ajudou a construir um projeto temático que os alunos pudessem se sentir parte e desenvolver as competências comunicativas, discursivas e de ação ao participarem ativamente dos encontros.

O período da observação é crucial para que possamos conhecer e nos envolver com a dinâmica dos alunos e da escola. Para tanto, uma pesquisa etnográfica fez-se necessária para que pudéssemos compreender os processos que fazem sentido para os atores envolvidos. Dessa forma, o professor precisa assumir o seu papel de pesquisador e não apenas de um mero observador. Assim, “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educadores” (BORTONI-RICARDO, 2008,

p. 42). Tomando a pesquisa etnográfica e qualitativa como orientadoras basilares para este trabalho, amadurecemos o olhar e passamos a enxergar a escola e a sala de aula como importantes campos de pesquisa, questionamentos, descobertas e encontros.

É fundamental compreender a maneira como os atores sociais se envolvem e se relacionam nos espaços em que estão inseridos. Desde os primeiros dias de observação da escola e

de seu funcionamento, percebemos o quanto o espaço é pequeno para o tamanho de energia e necessidade de brincar que os alunos têm. Há apenas um portão que dá acesso ao interior da escola. As salas são dispostas nos lados extremos e, ao centro, há o pátio multiuso: serve para os alunos se alimentarem durante as refeições oferecidas pela escola, serve de espaço de convivência para que alunos de turmas diferentes ou da mesma classe possam conversar de maneira mais descontraída durante o intervalo e serve, também, para palestras e até reuniões de pais e mestres. O pátio possui um espaço considerável, se todas essas atividades não fossem realizadas paralelamente em sua maioria.

Durante o intervalo percebemos o quanto aquele momento é importante para os alunos. É naquele curto espaço de tempo que vemos e ouvimos mais risos, sensação de leveza e liberdade e até senso de solidariedade e engajamento nas brincadeiras em grupo, ou seja, como se aluno vivesse em um universo completamente contrário ao que deveria ser ensinado em sala de aula. Por isso que o ensino contextualizado e que faça sentido para o aluno deve ser sempre defendido e construído em sala de aula.

Pensando em assuntos que fizessem sentido para os alunos e ouvindo seus comentários em sala de aula, bem como anseios em relação ao futuro, foi que desenvolvemos o nosso projeto de regência o qual passaremos a expor a seguir.

5 PROJETO TEMÁTICO: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A Base Comum Curricular do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008) preceitua que a escola deve possibilitar ao aluno uma aprendizagem orientada a partir de situações de uso da sua vivência em sociedade. O ensino através de projetos possibilita que o aluno se sinta parte integrante do cotidiano da escola e vice-versa, como afirma Pelizzari (2003, p. 32):

a pedagogia de projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Sendo assim, o ensino por meio de projetos permite uma melhor compreensão sobre o contexto em que o aluno está inserido e possibilita a criação de estratégias mais eficazes por partir da sua realidade. Além disso, possibilita a criação de uma “comunidade de aprendizagem”, pois

“este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 1). Desta forma, a escola torna-se um espaço de encontro e interação de atores que se unem na solução de problemas comuns a todos. De acordo com o que defendem Pelizzari (2003) e Almeida (1999), a escolha do tema surgiu de um contexto familiar da maioria dos alunos do 7º ano “A”. Houve um processo de amadurecimento da ideia e, especialmente da escolha dos gêneros para a sequência didática.

Durante as observações da aula da professora-supervisora alguns alunos começaram a conversar sobre o grau de escolaridade de seus pais. A maioria não tinha sequer concluído o Ensino Fundamental e, menos ainda, o Ensino Médio. Mas o fato que mais nos chamou a atenção foi a causa desta realidade. Percebemos que os alunos atribuíram à baixa formação de seus pais o fato de eles terem sido pais muito cedo. Ouvíamos alguns alunos dizerem: “a minha mãe me teve aos 14 anos”, ou, “minha mãe parou de estudar para cuidar de mim” e ainda “se eu parar de estudar hoje, terei mais escolaridade do que a minha mãe”. Durante o período de observação tivemos a oportunidade de conversar com alguns alunos da sala a fim de compreendermos melhor essa realidade familiar e, decidimos que seria um tema relevante a ser trabalhado naquela turma devido à faixa etária dos alunos estar bem próxima à dos seus pais na época em que lhes deram a vida. Após a escolha do tema, procuramos a professora-supervisora para apresentarmos a nossa proposta, deixando claro que ainda estava em construção e que ela poderia fazer as alterações que desejasse. Para nossa surpresa, a professora Maria disse ter adorado a proposta, aceitou a sugestão e reforçou a importância da temática, dizendo tratar-se de um assunto que contribuirá para a formação pessoal deles. Assim, surgiu o projeto “Gravidez na Adolescência: riscos e prevenção”.

Definido o tema, passamos à escolha do gênero a ser trabalhado dentro do projeto temático. Por tratar-se de uma turma comunicativa, enérgica e, devido ao fato de não termos presenciado trabalho com gêneros orais da esfera formal, pensamos e chegamos à conclusão de que os gêneros “entrevista” e “reportagem” caberiam perfeitamente para o desenvolvimento do nosso projeto. Mais uma vez apresentamos a proposta à professora-supervisora que, com olhar sereno e cúmplice, não apresentou objeção alguma.

Para desenvolver o projeto também pensamos em elaborar uma sequência didática que nos ajudasse a conduzir o projeto sem perder o foco da temática e auxiliasse na sistematização junto com os alunos. Para tanto, foi-nos sugerido pela professora da disciplina de estágio que utilizássemos a Sequência Didática desenvolvida pelo círculo de Genebra. Desta forma, recorremos a Lino (2013) que, após pesquisas com um grupo de professores em Campina Grande, sugeriu algumas adaptações da Sequência Didática proposta pelo círculo de Genebra, para o

ensino brasileiro, especialmente no trabalho que contemplasse a análise linguística, como afirma a autora: “Acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção”. (LINO, 2013, p 325). Sendo assim, é primordial um desenvolvimento de uma Sequência didática cujos módulos contemplem “a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, ou que inclui a reescrita”. (LINO, p. 325).

Para o desenvolvimento do projeto temático, pensamos em elaborar duas sequências didáticas, a fim de trabalhar dois gêneros da esfera jornalística, por contemplarem aspectos da oralidade formal e da escrita reflexiva, além de possibilitar a autonomia no aluno por meio de realização de entrevista de campo e trabalhos em grupo.

O nosso projeto abarcou duas sequências didáticas: uma para o trabalho com o gênero ‘entrevista’ e outra para o gênero ‘reportagem’. Na primeira sequência com o gênero entrevista, apresentamos o tema a partir da leitura e análise de um documentário sobre meninas da comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, que engravidaram entre os 12 e 15 anos. Na produção inicial, propomos a elaboração de um questionário para entrevista e, nos três módulos seguintes trabalhamos o estilo, a temática e a esfera de circulação do gênero; a produção final foi a realização de uma entrevista de campo com homens e/ou mulheres que foram pais precocemente. A mesma sequência lógica foi adotada para a segunda sequência do gênero ‘Reportagem’: inicialmente foi apresentada uma reportagem sobre a temática; foi solicitado aos alunos que produzissem uma reportagem sobre a temática para, nos três módulos seguintes trabalharmos as características do gênero, reforçar as fragilidades linguísticas que os alunos apresentassem em relação ao gênero e, ao final, reescrita e publicação das reportagens na página virtual da Escola.

A etapa de elaboração do projeto não foi tão simples quanto imaginávamos. Romper com o método tradicional de ensino e dominar novas ferramentas nos convidaram a desconstruir velhos conceitos e construir novas alternativas de ensino mais centradas no aluno que proporcionassem o protagonismo e a autonomia. Para tanto, recorremos ao ensino associado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Lev Semyonovich Vygotsky. Para Onrubia (2006, p. 129-130):

a ZDP pode ser definida como o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma

tarefa de uma maneira e efeitos só existem em função dos alunos concretos e daquilo que trazem em cada momento à aprendizagem.

Percebemos que, mesmo o projeto surgindo do contexto de vida do aluno, apenas isso não dará condições de que a aprendizagem aconteça de fato como esperado. É preciso que o aluno construa sua aprendizagem uma interação concreta entre atores que se relacionam neste processo, especialmente com aquele que o ajuda em seu processo de aprendizado.

6 REGÊNCIA: DESAFIOS E SUPERAÇÃO

A nossa regência teve início no dia 17 de abril e estava prevista para encerrar no dia 12 de junho. Dividimos em duas etapas: Na primeira etapa seria trabalhado o gênero entrevista, conduzido por Kátia, e a segunda etapa seria conduzida por Alkimary, que encerraria o projeto com a produção final da reportagem.

Durante a elaboração do Plano de Atividades, nos preocupamos em desenvolver um cronograma que contemplasse o máximo de aulas geminadas, a disponibilidade de horário extraclasse da professora-supervisora e dias estratégicos que não chocassem com os feriados nacionais e locais. Contudo, a realidade é bem diferente e o nosso primeiro desafio foi superar os percalços de “aulas vagas”. Mas nem todo desafio torna-se um problema e pode ser inspiração para superar obstáculos. A nossa professora-supervisora, consciente da importância desta etapa para a nossa formação, gentilmente dialogou com outros professores e solicitou colaboração para que pudéssemos realizar a nossa regência. Percebemos que a professora Maria é muito comprometida com o que faz, ama seu ofício e raramente falta ao trabalho. Essa atitude nos fez perceber o quanto senso de responsabilidade e crença no que faz podem mudar o contexto social escolar. Ela é tida como referência em assiduidade, comprometimento e capacidade de mediar conflitos. Uma verdadeira inspiração, como diz Reis (2011, p. 33).

Desafio inicial superado, passamos para a regência. Por tratar-se de uma turma enérgica, de alunos excessivamente comunicativos entre si e em uma faixa etária de descoberta do mundo e do corpo, imaginamos que poderíamos ter dificuldade na gestão das aulas, especialmente durante a explicação de partes essenciais das atividades. A primeira atividade foi com a exposição de um documentário falando sobre a gravidez na adolescência entre meninas com faixa etária dos 12 aos 15 anos de idade da comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro. Ao olhar para o centro da sala, vejo a professora-supervisora com os olhos marejados concentrados no vídeo. Também observamos os olhares atentos de todos os alunos.

Para superar o segundo desafio, pensamos em trabalhar com os alunos na perspectiva do dialogismo e alteridade, construindo um acordo de convivência que contemplasse, entre outras coisas, o saber ouvir e o saber falar, o respeito ao momento da fala dos colegas e, principalmente, às opiniões dos demais. Além disso, estimulamos a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, a fim de que o aluno pudesse compreender o seu papel social dentro e fora da escola.

A alteridade foi revelando-se à medida que as aulas aconteciam. Embora muitos alunos não compreendessem a nossa proposta de trabalho por estarem acostumados ao modo tradicional de ensino, nos surpreendemos com a facilidade que eles demonstraram em trabalhar em grupo e a postura questionadora de alguns. Mesmo havendo dificuldade na regência, nos sentimos na luta por uma mudança na educação brasileira, como bem defende a professora Antunes (2003, p. 15):

O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar a pessoa cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Assim como tentamos mostrar aos alunos que cada pessoa exerce um papel social relevante na sociedade, também exercemos o nosso estimulando o pensamento crítico, observação e análise sobre o meio no qual estão inseridos.

Outro desafio a ser superado foi o receio da recepção da turma em relação à nossa regência. Houve momentos de discussão entre os alunos, xingamentos e até algumas agressões físicas, mas nada grave. A professora-supervisora nada fazia e só observava a nossa reação diante desses conflitos. Num primeiro momento ficamos incomodadas com a postura dela, mas depois compreendemos a importância daqueles fatos para a nossa formação docente e nível de lucidez da professora-supervisora sobre a regência no estágio.

O receio inicial foi transformando-se em afeto. Com a convivência e o respeito com o qual tratávamos os alunos, percebemos que os laços se estreitaram, e as faces carrancudas e fechadas mostraram lindos sorrisos e alegria por nos terem recebido.

Silva e Lima (2016) acreditam que a concepção de língua é fundamental para a construção da identidade social do docente. Concordamos com essa opinião e acrescentamos que, além da concepção de língua, os valores e convicções que o professor possui reverberam naturalmente na sala de aula. Acreditamos que o respeito e o afeto que demos e recebemos é prova de que ações positivas contribuem para a formação pessoal, moral e profissional de qualquer

pessoa, esteja na condição de educando ou educador.

Mudar a metodologia da aula de tradicional para interacionista foi um dos maiores desafios em nossa regência. Os alunos não conseguiam entender a proposta de construir a aprendizagem produzindo, eles mesmos, algumas perguntas para a entrevista, a realização das entrevistas e a confecção dos gráficos. A maioria, impaciente, queriam receber o material pronto e ganhar nota de participação. Sensibilizar os alunos para que entendessem a proposta da atividade de maneira diferenciada, levou mais tempo do que imaginávamos; no entanto, não prejudicou o desenvolvimento do projeto e, menos ainda, o engajamento dos alunos.

É certo que a regência é um processo de aprendizagem tanto para os alunos quanto para nós. Aprendemos à medida que estamos construindo saberes junto com todos os atores envolvidos. A cada sistematização e socialização de atividades propostas, percebíamos, pelo olhar de atenção fixos de cada aluno nos gráficos expostos nas paredes da sala, que eles viam, ali, o resultado de um trabalho produzido por eles. E, mesmo queixando-se inicialmente, alguns alunos só compreenderam as etapas e o verdadeiro objetivo do projeto ao final da regência.

Encerramos a regência com a culminância das reportagens produzidas pelos alunos a partir da entrevista que realizaram na primeira etapa. Embora tímidos, tivemos a impressão que foi a primeira vez que os alunos tiveram trabalhos compartilhados publicamente, com exceção dos cartazes de datas comemorativas. Este ato contribuiu para elevar a estima de cada aluno independente de seu desempenho geral durante todo o ano letivo. Tivemos o cuidado de tratar cada um com o devido respeito e igualdade, fato que estreitou os nossos laços e a segurança de que os estudantes poderiam contar conosco durante aquela jornada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 3 foi uma das experiências mais marcantes de toda a nossa formação docente na universidade, pois nos convidou a desbravar territórios e superar medos e receios de enfrentar uma turma de jovens aprendizes com histórico de indisciplina e bate-boca constante.

Concluímos que a elaboração de um Projeto Temático e de uma Sequência Didática ajudam o trabalho do professor em sala de aula, além de possibilitar uma maior integração entre alunos e professores e a comunidade em geral. Também percebemos que a indisciplina e os conflitos dentro da sala de aula podem ser amenizados com muito diálogo e, sobretudo, respeito às diferenças.

Acreditamos que a observação prévia à regência foi fundamental para a elaboração de diagnóstico e definição do tema, assim como o referencial teórico disponibilizado pela professora orientadora de estágio; todos esses elementos contribuíram para a compreensão da vivência em sala de aula e elaboração de ferramentas de ensino. Também acrescentamos o papel fundamental da professora-supervisora e sua sensibilidade ao compreender esse momento para a nossa formação. Esperamos, um dia, conseguirmos desenvolver habilidades de gestão de tempo e de liderança para manter a turma focada tão bem quanto ela.

E, por fim, nos convencemos de que a alteridade se fortalece no respeito às diferenças e, além da bagagem acadêmica e concepções teóricas, os valores e crenças são determinantes para a construção da nossa identidade enquanto futuros professores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Maria Elizabeth Bianconcini. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. PUC/SP, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>>. Acesso em: 23 set. 2019.

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

ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa/Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Rozirlania Florentino da; LIMA, Antônio Carlos Santos de. A constituição da identidade social docente do professor de LP em contexto de ensino. ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), IX; Fórum Permanente de Inovação Educacional, X, 2016, Aracaju/SE. **Anais...** Aracaju: Unit, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2342/472>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL,

César et al. **O construtivismo na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Capítulo 7

O complexo joga da administração da sala: Como convencer?

Dayani Mirela Renaux dos Santos¹
Ítalo Barbosa de Araújo²

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Resumo

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem, como também dos tipos de avaliação, e os instrumentos necessários, constituem-se objetivos para a realização de uma prática docente comprometida com o desenvolvimento linguístico e apropriação de seus recursos para uma performance eficiente nos mais diversos meios sociais de uso da língua. O seguinte relato objetiva descrever as práticas pedagógicas observadas e realizadas numa turma de 9º ano da rede pública de ensino, como momento de formação, experimentação e, também verificação das nossas escolhas e ações enquanto docentes para uma efetiva prática pedagógica condizente com as orientações realizadas. Além disso, expor as nossas considerações, apontar melhorias e contribuir para uma realidade e construção de identidade mais empática, por meio do letramento literário, cuja leitura se faz mais que necessária, observando as orientações de Rezende (2014).

Palavras-chave: Ensino de língua. Ensino de literatura. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação, permite e possibilita o encontro de diferentes seres. Isto deveria ser positivo, uma vez que evidencia a multiplicidade de pensamentos, de mundo, a que estamos submetidos, já que vivemos em sociedade. Em nossos discursos, carregamos muito do que nos constitui. Entender a importância do domínio da palavra, falada ou escrita, é fundamental se queremos instrumentalizar o educando nesse processo de aquisição, mas como meio para empoderamento e ascensão social.

O Estágio Curricular Supervisionado em Português 3 nos permite compreender o processo em que se precisa unir estes elementos para uma formação não apenas linguística, mas humana, antes de mais nada. Tal processo contribui para uma formação cidadã, consciente de seus espaços, ensinando o indivíduo a como se colocar, efetivar discursos e articular os mesmos de modo a atingir seus objetivos. Desfrutar dos bens de consumo para além dos comprassíveis, como a literatura, a

¹ Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: daynharenaux@gmail.com

² Licenciando em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: itallo.iba.2@gmail.com

poesia, a arte, é permitir ao educando entender-se, encontrar-se num mundo caótico como este em que vivemos.

Este relato visa entender o mundo que encontramos quando chegamos no campo de estágio, o mundo que procuramos (re)construir, e como este mundo pode ter sido modificado sob a nossa intervenção. Também serve para relatar o que fizemos, as nossas colocações, nossos progressos e frustrações, enquanto regentes numa sala de aula, momento em que pombos em prática os conhecimentos apreendidos nos anos anteriores de academia, e se reconhecer, balizar nossas escolhas.

1 A ESCOLA CAMPO

Os motivos que nos fizeram escolher pela “Escola Futuro em Construção” (nomes alterados para preservar a identidade dos educandos, educadores e da própria escola) foram dois. O primeiro, por ser uma das que constam na lista das conveniadas com a universidade para uma melhor experiência nossa em nossos contatos com a sala de aula. O segundo, por localizar-se próxima às nossas residências. A escolha da professora é que não foi segundo à lista, uma vez que os nossos horários exigiam um outro turno, que não o da noite.

A escola, pertencente à rede estadual de Pernambuco, localiza-se na zona Norte do Recife. A localidade é muito violenta. Constantes são os assaltos que ocorrem nas redondezas, sem horários certos. Muitos educandos já foram vítimas de assalto, tendo sido, ano passado, assaltados durante o turno da noite, por homens armados, trajando fardamento escolar, os quais ainda conseguiram roubar dois celulares e uma corrente.

Os discentes, em quase sua totalidade, são de classe baixa, da própria localidade ou proximidades. Quanto à escola em si, percebemos que ela é bem gerida. Por dois motivos em especial: primeiro, por ser uma parceria com uma organização não-governamental; depois, pela própria gestão, que procura atuar de modo eficiente no atendimento às necessidades da escola. Com boa infraestrutura, ela possui equipamentos de mídia, como Datashow, os quais funcionam, ainda, muito bem. Numa de nossas conversas na sala dos professores, os colegas de trabalho disseram que esses equipamentos foram entregues ainda na primeira gestão do então governador Eduardo Campos (2006), e que funcionam muito bem até hoje, tendo apenas um quebrado, sem possível reparo. Essa realidade, segundo eles, é muito diferente em outras escolas, nas quais esses mesmos equipamentos foram quebrados no mesmo ano.

A escola conta com uma sala de informática, mas os alunos dizem não poder utilizá-la, e que o fizeram apenas uma única vez ano passado. Dispõe, ainda, de biblioteca muito bem equipada,

embora totalmente desorganizada. Ainda pudemos ver alguma tentativa de ordenação, com as indicações dos assuntos dos livros que constam em algumas prateleiras, mas a desordem ainda impera. Livros didáticos espalhados pelo chão, ou em prateleiras que não sejam as suas. É enorme a quantidade de dicionários. São cerca de cem exemplares, de várias editoras diferentes. Muitos livros de poema, com alguns reconhecidos e outros não. Foi-nos muito surpreendente ver uma prateleira destinada a cordéis e HQ's, mas nada de cordel. Apenas alguns exemplares de livros teóricos que tratam daquele e uns poucos exemplares deste. A sala é praticamente inutilizada.

2 O PROFESSOR SUPERVISOR

A professora “Amor de Salvação” foi escolhida como supervisora do estágio de regência nos anos finais do Ensino Fundamental II devido à disponibilidade de aulas na série desejada e pelo seu perfil calmo de trabalhar com a turma, mostrando comprometimento com seu trabalho e com seus alunos. “Amor” possui Licenciatura em Letras pela UFPE. Atua há 1 ano como professora da rede Estadual e está há 12 anos lecionando em outras instituições. Atualmente, além da “Escola Futuro em Construção”, ela ensina também no “Colégio Sucesso”, sendo parte do corpo docente desse colégio desde 2008.

Durante as observações, ficou bem clara que a relação da professora com a turma era de carinho e de uma tentativa de amizade e respeito. No entanto, apesar de os educandos, aparentemente, gostarem dela, não há uma reciprocidade, visto que não havia respeito nem empatia na hora da aula por parte deles. A turma conversava a maior parte do tempo, e isso revelava a imensa falta de interesse pela aula e também a falta de respeito pela professora e pelo ambiente escolar, pois não importavam quantos pedidos de silêncio fossem feitos, eles simplesmente não se calavam.

Como já foi dito, a docente era muito tranquila, e por isso mesmo não gritava com a turma como também não colocava nenhum deles para fora de sala, na justificativa de que “eles têm o direito” de estar dentro da sala de aula. Em uma das inúmeras conversas que tivemos, ela nos confessou que alguns discentes a chamavam de ‘besta’ e ‘frouxa’, por quererem que ela grite com os colegas que estão atrapalhando a aula ou que os coloque para fora. No entanto, disse que não é o perfil dela gritar com os alunos e que não se sente bem ao fazer isso. Confessou-nos, também, que já aconteceu dela gritar com a turma, mas que, após tê-lo feito, sentiu-se muito mal emocionalmente.

A professora seguia firme na ideia de que “aprende quem quer”, visto que a aula era dada mesmo diante de todo caos. Ao conversar com alguns educandos, percebíamos que as atitudes deles estão diretamente ligadas à postura do professor; ou seja, já perceberam que não há nenhuma atitude mais firme por parte da professora “Amor”, então eles continuavam agindo de forma desrespeitosa.

Outro fator que contribui para conversa é a organização da sala. Não havia filas nem círculos. Simplesmente não havia organização. Cada um sentava onde queria e fazia o que queria.

Ao questioná-la sobre o programa de Ensino elaborado para a turma observada, a docente disse que seguia o conteúdo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Neste momento, ela acessou o site e mostrou-nos todos os conteúdos propostos para aquele bimestre. Ela afirmava ter liberdade para trabalhar da maneira como julgar melhor e, por isso, nem sempre ministrava todos os conteúdos na ordem proposta pelo sistema, na justificativa de que nem sempre dava tempo, ou porque a turma não acompanhava alguns conteúdos e, por isso, ela preferia abordá-los posteriormente.

3 A TURMA

Na turma do 9º ano, encontramos uma realidade muito difícil de contornar. Primeiro porque a professora tinha, como já dito anteriormente, um comportamento muito flexível, então víamos os educandos com o mínimo de comprometimento com os estudos. Durante a aula, eles ficam com os fones no ouvido a escutar música, chegando, às vezes, a deixar em alto volume, atrapalhando o andamento da aula e prejudicando aqueles que queriam aprender. Era necessário que a professora solicitasse, mais de uma vez, para abaixar o volume ou pôr o fone de ouvido.

Percebemos que a sala de aula lhes serve mais como ponto de encontro, local específico para a diversão, para a conversa ou para pôr o sono em dia. Tudo, menos estudar. Em especial, saltava-nos à vista duas alunas que, em momento algum, mesmo nas regências, se dispunham a aprender alguma coisa. Tudo consistia em conversar, dormir, ouvir música ou tirar selfies. Nestas nossas 60h. nada fizeram senão isso. Ainda questionamos à professora se essa sempre fora a postura delas, e ela confirmou. Nunca mostraram interesse, nem a docente tentou chamar-lhes à atenção. “Aprende quem quer”.

Em uma de nossas primeiras aulas práticas, sentimos a necessidade de mudar um pouco o nosso foco porque grande era o desinteresse naquilo que apresentamos. Se fosse nossa primeira aula, sem que tivéssemos um contato anterior com o grupo, pensaríamos que aquela atitude se devia à nossa presença. Como dizia, sentimos a necessidade de mudar e perguntamos quantos, ali, trabalhavam. Eram poucos, uns cinco, entre eles, um em que já observara as unhas, sempre sujas, embora pequenas, todas. Ele dissera que trabalhava como auxiliar de pedreiro, à tarde, e nos finais de semana, para acrescentar renda, já que os pais moravam em casa de aluguel. Quase metade da sala apresenta distorção na idade, devendo, alguns, já estar a terminar o Ensino Médio.

Em seguida, perguntamos qual a profissão que eles pretendiam exercer no futuro, quando adultos. Dos 40 presentes, de 47 matriculados, 16 disseram querer ser médico, outros 12, policiais, e depois uma pequena série com outras profissões: biólogo, engenheiro em computação (ele dissera técnico, mas informamos que, como engenheiro, ele receberia mais pelo mesmo serviço) e dançarino (sobre este fato, voltamos à frente); ainda, outros alunos não sabiam o que gostariam de fazer quando adultos. Aproveitamos o momento para dizer-lhes da importância e necessidade dos estudos. Que para ser um médico é necessário estudar muito. Segundo reportagem do Guia do Estudante (PORTILHO, 2012), os primeiros colocados dos vestibulares estudam de 13 a 15 horas por dia. Sem falar nas facilidades que muitos têm e que lhes serão concorrentes para as vagas pretendidas: mais tempo na escola, uma escola maior, melhor preparada, com acesso à internet, sala de computação utilizável, curso de idiomas, etc.

Eles se surpreenderam com as informações e com o fato de um de nós ser o primeiro a estudar numa universidade pública, com pai analfabeto e mãe que não terminou o ensino fundamental. Tudo isso para que eles percebessem que há a possibilidade de mudança e melhora de vida, desde que se busque. Daí as coisas melhoraram, por um tempo. Eles se interessaram mais, estiveram mais solícitos, participaram.

Mas um fato nos chamou a atenção. Certo dia, paramos e copiamos algumas coisas no quadro, que nos pareciam importantes, como o que é rima, verso, estrofe, com seus respectivos exemplos. Foi quando percebemos o quanto eles estão condicionados ao quadro. Nunca se fez tanto silêncio; nunca vimos tantos educandos quietos, sem conversar, sem ouvir música, olhando, atentos, para o que se escrevia. Eles não sabem lidar com liberdade. Ainda mais, com a oportunidade. De falar, se colocar, ouvir, entender, abrir. Mesmo numa palestra que ocorreu antes do nosso horário, mas, quando chegamos, ainda ocorria, e fomos assistir, a qual tratava da violência contra a mulher, e lhes foi questionado se já sofreram deste mal, ou souberam de alguém, ninguém respondeu. Silêncio total. Na sala, por sua vez, quando questionados, falaram, citaram, confidenciaram, em casa e na rua, casos como este. Ouvimos falar de um outro professor, aparentemente modelo, pelos alunos. Por que modelo? Porque ninguém fala, ou ouve música. Tudo copiam. Seu modelo: ditadura. Ele é altamente temido. Mas de nada serve, a absorção é a mesma, ou ainda menor, mas todos se comportam.

4 AS OBSERVAÇÕES

As aulas de Português são divididas em 6 aulas semanais, sendo duas na terça-feira, das 10h30 às 12h00, na teoria, já que eles são liberados, no mais tardar, às 11h30, por sua escolha, e duas na quarta e quinta-feira, das 7h30 às 9h10. Pudemos perceber que a turma se comporta de maneira

diferente a depender do horário que a aula é dada. Nas terças-feiras, a turma é bem mais agitada, provavelmente porque a aula é após o intervalo. Parece que o intervalo não é suficiente para colocar as conversas em dia, nem para lanchar e ir ao banheiro. Já na quarta e quinta, cremos que, por ser logo cedo, muitos ainda estão meio sonolentos. Ao tocar, ao invés de entrarem na sala, eles saem correndo para fazer o que não foi feito, como ir ao banheiro e beber água.

A organização da turma como da sala de aula é algo que nunca havíamos visto. Primeiro que há uma mistura imensa de cadeiras, com cores, materiais e formatos diferentes. Segundo que o aluno as coloca no lugar que bem entende. Desta forma, há vários grupinhos na sala, com 3, 5 ou até mesmo 7 cadeiras. Por fim, não basta a bagunça da sala, seu fundo é utilizado para um amontoado de cadeiras velhas e quebradas.

Durante o período de observação, além do quadro, foi usado, por umas três vezes, o Datashow, bem como o aparelho de som da escola. O livro didático também foi utilizado. Fichas ou textos impressos não foram utilizados nenhuma vez; no máximo uma atividade com jornal.

Sobre as aulas, a maioria era expositiva, na maioria das vezes com a leitura de algum texto para reflexões e análises. A turma interage pouco; isso exige da professora, que sempre quer ouvilos, direcionamento às perguntas para algum deles. Todas as atividades de casa ou de classe são corrigidas, coletivamente, no quadro, pela professora. Momento em que a turma menos presta atenção e mais fica dispersa. Mesmo assim a professora insiste em corrigir e copiar a resposta idêntica ao livro do professor no quadro. Poucos corrigem e copiam as respostas, uns sequer abrem o caderno ou o livro. Quando se trata dos prazos de entregas de trabalhos e atividades, a professora se mostra bem flexível, aceitando mesmo após a data estabelecida.

Geralmente a professora é pontual, tanto no primeiro horário, quanto nos demais; são raras as vezes em que presenciamos um atraso seu. Quando ocorre, é por que ela está resolvendo alguma coisa na secretaria ou com o diretor.

Numa quinta ocorreu um fato que até a professora se surpreendeu com a demora. Antes de entrar, foi chamada na coordenação. Esperamos na sala dos professores. Passaram-se 10, 15, 20, 30, 40 minutos e nada da professora voltar. Já ficávamos preocupados, até que ela chegou. Explicou-nos que tinha uma aluna com deficiência e que, às vezes, ela ficava um pouco agressiva, então um representante da GRE (Gerência Regional de Educação) foi à escola procurar saber como era seu comportamento. Com isso, chegamos à sala de aula por volta das 9h, dando tempo apenas de fazer a chamada. Quantos aos discentes, estes só podem entrar até às 7h45. Após esse horário, não é permitido que eles entrem mais. No entanto, vimos casos de alunos entrarem às 8h. Após tocar o sinal do intervalo, os alunos entram e saem a hora que querem e bem entendem, sem nenhum problema ou justificativa.

Houve um conselho de classe nos dias 7, 8 e 9 de maio; nestes dias os educandos largaram mais cedo, às 10h30. Desta maneira, fica estabelecida uma quantidade de turmas avaliadas para cada dia, sendo 4 turmas no dia 9, 4 turmas no dia 10 e 3 turmas no dia 11. O conselho de classe ocorre ao final de cada unidade e tem o objetivo de levantar possíveis problemas escolares, psicológicos, de aprendizagem e comportamentais de determinados alunos, para buscar uma possível solução junto à família e na escola, a fim de tentar ajudar em alguma dificuldade que o discente esteja enfrentando. Não nos foi permitido presenciar essas reuniões.

Em relação aos eixos de ensino (leitura, oralidade, produção textual, conhecimentos linguísticos e literatura), a docente priorizava mais uns do que outros. Suas aulas eram mais de leitura, produção textual e conhecimentos linguísticos. Já os eixos literário e oral eram pouquíssimo trabalhados. Nas aulas, a leitura era, muitas vezes, feita coletivamente, ou dividida entre uma quantidade X de alunos (dependia muito do texto abordado). Após a leitura, a professora sempre guiava os alunos para uma interpretação; após “acharem o caminho”, eles continuavam comentando o texto lido e trazendo suas impressões.

O eixo de produção textual também estava presente nas aulas; no entanto, apesar de os alunos produzirem, não havia uma correção por parte da professora, e muito menos uma reescrita, o que torna, em nosso ponto de vista, esse tipo de atividade pouco construtiva, tendo em vista que eles escrevem para receber uma pontuação e sequer há uma correção. Durante o processo de observação, percebemos duas produções de contos e uma produção de resumo, aos quais foram apenas dados o visto e a pontuação. Às vezes tínhamos a impressão que a atividade passada tinha o objetivo de apenas prender a atenção do aluno e mantê-los quietos, o que não acontecia.

Em relação aos conhecimentos linguísticos, a docente optava pelo método mais tradicional, enchendo o quadro de nomenclaturas e classificações gramaticais. Após isso, eram passadas atividades para análises de frases soltas, que não estavam ligadas a nenhum texto ou contexto dos alunos. Os conteúdos abordados foram: variação linguística, pronome e concordância nominal. Houve uma atividade que eles utilizaram jornais para realizá-la, em que foi solicitado que copiassem frases que contivesse pronomes. Não esquecendo de classificá-los.

5 O PROJETO

A escolha do projeto foi feita como meio de satisfação dos alunos, mas também nosso, já que o concebemos pensando na promoção do letramento literário dos jovens, o qual não existia nas aulas. O único pedido, por parte da professora, foi o de constar a variação linguística nele. O “resto” seria por nossa conta e risco.

Entendemos que o conhecimento sobre a poesia constitui um dos melhores mecanismos para a experimentação do indivíduo como ser coletivo, pertencente, como um, a um conjunto, à humanidade. Assim, é de suma importância o saber sobre o gênero poema e sobre a poesia. Na verdade, o texto literário faz-se indispensável no trato com a linguagem. “Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (‘ser’ mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (‘ser-saber-fazer’ pela/ com a linguagem)” (BRASIL, 2016). Além do que,

Em tese, tradicionalmente, a orientação explícita ou implícita disseminada na cultura escolar por meio de parâmetros, orientações e propostas curriculares – além dos livros didáticos, que, avaliados pelo MEC, respondem com certo respeito às orientações federais – é a de que ao ensino fundamental caberia a ‘formação do leitor’” (REZENDE, 2014, p. 41).

Ou seja, corresponde ao professor de língua, neste segmento, permitir que o estudante tenha contato com o maior número possível de gêneros textuais, em especial, a nosso ver, os do campo da literatura, uma vez que são estes os que permitem ao indivíduo conhecer-se no outro. Conforme Tenório (2014, p. 72-73), “É por meio de uma obra literária que podemos sentir uma profunda empatia por aquele que vive uma realidade completamente diversa da nossa”. Assim, a formação humana é o objetivo deste trabalho: permitir ao jovem estudante a conscientização de que o mundo ao seu redor, como seus males, precisa ser descrito e expresso, que sua voz pode ser ouvida, e que outros tantos homens comuns sentiram e testificaram destes mesmos sentimentos de que dispomos agora. A poesia é “experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não dirigido”, afirma Paz (2012, p. 19).

Além de tudo isso, prezamos pela representatividade das nossas tradições, o respeito e o conhecimento destas na escola. Por isso levamos à sala de aula o cordel. O gênero, tão popular e conhecido, passa despercebido, muitas vezes, pelos alunos, que não lhe dão real valor. Aproveitando, também, a proximidade dos festejos juninos, vimos a possibilidade de realizar as duas atividades num momento só, já que se relacionam a festa e o gênero com o apego pelo popular.

A primeira produção, com base num poema, procurava evocar as experiências positivas vividas pelos educandos. Por isso, entregamos o poema Meu porquinho-da-índia, de Manuel Bandeira, evidenciando como a simplicidade pode ser expressa de modo tranquilo e meditativo. Em seguida veio a produção. Em sua maioria, eles representaram, ou buscaram representar, momentos bem-humorados de suas vidas, o que é válido. Mas a pessoalidade do dito era perceptível.

Já a produção final e a culminância coincidiram. Tornamos o momento de encerramento de nossos aprendizados um momento bem especial, com dança e música. Até tentamos tornar a festa mais regional, com o forró, mas o brega imperou. A última produção foi a realização de um cordel, com 3 estrofes de 5 versos, cada. Ao final, eles fizeram a leitura de suas produções. Ainda, aqueles alunos indisciplinados anteriormente apontados, não fizeram ou não quiseram ler, e esperamos que alguma coisa tenha ficado para eles.

6 A REGÊNCIA

Foi um desafio e tanto! Como já informado, a turma tinha uma postura inquieta em sala. Tentar modificá-la era um problema pela passividade com a qual a professora agia. Em nossa segunda aula aconteceu de um educando pegar o celular e fotografar a colega de costas, enquanto ela copiava o bom dia. Isso em nossa segunda aula. Após o repreender, a professora vira-se para nós e pergunta o que aconteceu. Ela sequer ela viu o *flash* do celular que a todos surpreendeu.

Foi necessária uma ação, como dito, de conscientização dos alunos com base na importância da educação, de estudar, de estar atento e em busca do aprendizado. Assim, demos continuidade às aulas e vimos uma maior participação. Tanto que, numa dessas aulas, fizemos uma mixagem do poema *Presságio*, de Fernando Pessoa, e eles cantaram durante a aula. Foi muito positivo e um momento em que eles puderam perceber a importância na participação.

A variação linguística percebida nos poemas foi importante para que eles pudessem reconhecer que a língua não é imutável, estátua grega. Ela é fluída e age de acordo com as intenções e usos do falante, desde que se verifique os momentos desses usos. Foi muito bom e útil para que eles pudessem perceber como se colocar em determinados momentos e como eles se comportavam em situações diversas; como é diferente o trato com a mãe, com o pai, com o diretor, o professor, entre outros.

Apesar desse trabalho, chamar, constantemente, a atenção de alguns que não estavam dispostos a aprender foi um desafio. Inicialmente tentamos levar em consideração o sentimento amoroso como característica, o que logo foi descartado, já que eles não se mostraram abertos ao assunto em questão. Passamos, então, à denúncia social. Conforme o cronograma, ainda conseguimos manter-lhes atentos, modificamos alguns gêneros. Tivemos de acrescentar o gênero canção, uma vez que a música fez parte desta nossa realidade em classe. Levamos O Rappa para eles ouvirem, entenderem como acontece o processo de construção da denúncia. Claro que eles nos ensinaram. Nós éramos os forasteiros no tema. Foi um momento muito bom.

Mas, aqui, tratando da denúncia, da exclusão, um aluno solicitou que escrevêssemos a letra da música *Corpo sensual*, do cantor Pablo Vittar. Isso causou enorme repercussão nos homens héteros cis da sala, que sentiram que sua masculinidade seria afetada tão somente ouvissem a música, tanto o foi que um chegou a tapar os ouvidos para não a ouvir. Ainda xingaram um dos colegas que, à época das profissões, disse que queria ser dançarino, questionando sobre seus gostos sexuais. Aproveitamos o momento para permitir a presença do respeito e da empatia para com as escolhas do outro. Mas esse foi um momento tenso. Pulamos para o cordel.

Para o primeiro contato, em sala, com o gênero cordel, a escolha foi feita pelo seu caráter cômico, e eles riram muito. Em seguida, pela descrição de pessoas e locais públicos. Por fim, a apresentação de temas diversos. Paralelamente à leitura, vimos sua história, desenvolvimento, observamos a constituição do gênero, suas características constitucionais e funcionais, e produzimos. Produzimos muito. Experiência ímpar. Um fato que nos chamou a atenção foi a mudança imposta pelas situações temáticas, que foram as mais diversas. Das conversas domiciliares às confissões amorosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos passado por outras duas experiências de observação da escola pública, tínhamos boas expectativas para a nossa regência, as quais foram frustradas, em parte. A impossibilidade de fazer um trabalho ainda mais bem feito, por motivos diversos, nos entristeceu um pouco, mesmo tendo-lhes conhecido anteriormente à regência. Ainda assim, conseguimos cumprir com as nossas metas estabelecidas. Vimos como a variação linguística acontece. E não apenas a regional, mas diacrônica, num espaço determinado de tempo; nacional, como cada país tem seus usos regulares, ainda que todos façam uso do português; e interpessoal, principalmente no cordel, quando autores diferentes falam da mesma personalidade de modos distintos.

Pudemos, ainda, abordar eixos que eram marginalizados em nossas observações, como aconteceu com a oralidade e a leitura literária. Entender que os contextos comunicacionais determinam nossas ações, perceber como a oralidade é importante e essencial na hora da leitura do poema, seja em voz alta, ou em leitura silenciosa, é fundamental para uma realização eficiente não apenas do entendimento, mas como membro dominante dos mecanismos linguísticos à disposição.

A maior contribuição do Estágio 3 para a nossa formação foi entender que, nem sempre, poderemos, ou mesmo teremos condição de agir conforme nosso interesse. Muitas são as dificuldades enfrentadas, mas ações precisam ser tomadas. Também vale destacar a importância de entender que, às vezes, é necessário “rasgar o plano de aula”, ou mesmo modificá-lo. Contornar o

caminho, dar a volta, para se chegar ao lugar comum. Não era isso possível para nós, uma vez que tínhamos um tempo preciso e fechado; porém, quando formos nós os professores oficiais de sala, sim. Em todo caso, a troca entre nós, alunos e professores, precisa acontecer. Entender que as relações precisam ser humanas, antes de tudo, mas claras, respeitosas; conciliar interesses, pretensões, realidades; construir pontes para o desconhecido, para o inusitado, o exótico. Embora difícil, é a nossa luta. E ela segue, firme e forte, como nosso propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/CONSED, 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira.** São Paulo: Cortez, 1982.

PORTELHO, Gabriela. **Primeiros colocados em vestibulares de todo o Brasil dão dicas para mandar bem nas provas.** 2012. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/primeiros-colocados-em-vestibulares-de-todo-o-brasil-dao-dicas-para-mandar-bem-nas-provas/>>. Acesso em: 05 out. 2019.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4:** discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37-54. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2019.

Capítulo 8

O papel do professor-supervisor na construção da identidade do futuro professor de português

Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva¹

Resumo

Esse relato de experiência versa sobre o papel do professor supervisor do estágio na construção e consolidação da identidade do professor de português em formação. Para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas, foi levado em consideração o meu estágio de regência no ensino médio, o qual corresponde à disciplina de estágio supervisionado IV da Universidade Federal de Pernambuco, realizado, em 2018, em uma escola da rede estadual da Região Metropolitana do Recife. Farei, aqui, portanto, uma breve contextualização do *locus* onde atuei, bem como da turma, do docente pelo qual fui supervisionada e do meu projeto de regência para, assim, refletir acerca da importância desse professor no meu processo formativo e na minha própria práxis.

Palavras-chaves: Identidade docente. Estágio. Professor supervisor.

INTRODUÇÃO

A priori, é importante salientar que a escola é aqui considerada como um espaço sociocultural múltiplo e cheio de conflitos, tornando-se, assim, o ponto de partida para formação cidadã e reflexiva dos indivíduos. Isto posto, a disciplina de estágio possibilita ao docente em formação o contato orientado e crítico com esse ambiente com o objetivo de preparar os licenciandos para o seu campo de trabalho.

Lombardi (2006) ressalta a importância da prática de observação oportunizada pelo momento de estágio no sentido de fazer com que, ainda na formação, o futuro professor aprenda a refletir criticamente na prática, sobre a práxis observada na sala de aula, e sobre a sua própria atuação profissional enquanto docente. Dessa forma, segundo o mesmo autor, o estágio é o momento que oportuniza a construção da criticidade do docente em formação, bem como, através do período de observação, fundamenta o desenvolvimento de um professor pesquisador consciente de suas atribuições e de seu papel no ambiente escolar.

Entendo que as situações de ensino aprendizagem vividas na escola são um processo dialógico por meio do qual, através da mediação do professor, o aluno será levado a construir conhecimentos; desse modo, aluno e professor são atores fundamentais nesse processo. Por conseguinte, o professor não pode ser visto como um mero transmissor de conteúdos, assim como ao aluno não cabe o papel de receptáculo de saberes escolares. Logo, a sala de aula passa a ser vista

¹ Licenciada em Letras português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-graduanda em Literatura Inglesa pela Faculdade de Paraíso do Norte. E-mail: silpriscila70@gmail.com

como local de encontro de atores sociais empenhados no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; COX, 2002).

Destarte, é importante pensar sobre o papel do estagiário nesse processo e como isso refletirá na atuação deste quando egresso da instituição de graduação. Assim, é impossível não discutir o lugar do professor supervisor do estágio na construção desta atuação, isso porque os professores supervisores são aqueles nos quais o estagiário em formação basear-se-á, seja para seguir um modelo de como lecionar, seja para perceber atitudes não tão inspiradoras, e a quem o licenciando recorrerá durante sua regência. É o professor supervisor que apresenta a escola e suas relações ao estagiário e é sob sua perspectiva que este último encarárá o ambiente. O supervisor é também aquele que aconselhará o graduando no que concerne à seleção dos conteúdos mais adequados ou mais interessantes para a turma. Desse modo, essa relação entre supervisor e estagiário precisa ser tratada pelo que ela realmente é: a base da construção da identidade docente do professor em formação, isto porque “a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos” (CORACINI, 2000, p. 1).

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

Apesar das transformações pelas quais as escolas brasileiras vêm passando desde a virada pragmática, o trabalho com o ensino de língua de materna ainda é uma fonte de problemas e preocupações. Assim, devido ao crescimento da concepção de que o ensino nas escolas públicas brasileiras é catastrófico, discurso esse que acaba sendo perpetuado pela mídia e pelos representantes do sistema educacional, preciso pontuar, antes de me aprofundar nesse relato, que este não foi o caso observado na escola onde realizei meu estágio. O *locus* onde realizei minha observação e regência foi uma escola técnica estadual (ETE) na Região Metropolitana do Recife, localizada em uma área urbana central desta cidade.

A instituição funciona nos três turnos e atende à modalidade técnica de ensino e à educação para jovens e adultos, sendo restringida, no entanto, a alunos de ensino médio. No período de realização do meu estágio a escola contava com aproximadamente 488 alunos e 49 funcionários, sendo esses divididos entre professores, gestores, supervisores, secretários e zeladores. O meu processo de inserção na ETE ocorreu tranquilamente e sem atropelos, não só pela parceria estabelecida entre a universidade e a escola, mas também porque essa instituição recebe estagiários regularmente, além de também ser o *locus* de atuação do Programa Institucional com Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dito isto, é preciso destacar quão acolhedora foi a coordenadora pedagógica ao me receber na escola. Diferentemente das inserções no campo dos estágios I e II,

nessa instituição fui apresentada aos professores e aos demais funcionários da escola e em momento algum me senti uma invasora nos ambientes que frequentei.

Quanto à infraestrutura, a escola observada conta com uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, uma biblioteca (inaugurada em meados de 2015 e nomeada em homenagem ao escritor Ariano Suassuna, partindo de uma mobilização dos alunos e dos professores da própria instituição), uma sala de leitura (localizada na biblioteca), dois banheiros para os alunos, um banheiro para professores e funcionários, uma sala de secretaria, um refeitório, uma despensa, um auditório, um pátio coberto e um pátio descoberto. Os alunos têm acesso a todos esses ambientes, com exceção do auditório, o qual é liberado apenas mediante uma reserva prévia.

Nem todas as salas de aula da ETE eram climatizadas; entretanto, durante o meu período de regência, foi iniciada uma reforma para a adição de condicionadores de ar em todas elas (inclusive na sala onde atuei). A escola possui computadores e projetores, porém a quantidade não é o suficiente para todos os professores e turmas, e seu uso só pode ser feito a partir de uma reserva com certo grau de antecedência. Dessa forma, durante meu período de estágio utilizei para todas as atividades o material eletrônico do professor supervisor.

2 A TURMA

A turma que escolhi para a realização do estágio foi uma do 2º ano do ensino médio. A classe era constituída, efetivamente, por aproximadamente 35 estudantes, com o número de meninas sendo bastante superior ao de meninos, cuja faixa etária variava entre 15 e 17 anos. A situação socioeconômica dos discentes diferia consideravelmente, e, por ser uma escola técnica e, consequentemente, integral, eles se dedicavam exclusivamente à escola, visto que trabalhar e estudar concomitantemente seria inviável. Durante a observação conversei com eles, às vezes por intermédio do professor, sobre as atividades escolares e o tempo de realização e fui informada que muitos deles não tinham como realizar atividades em casa, uma vez que chegavam somente à noite em suas residências e não conseguiam administrar as demandas de tantos professores e tantas disciplinas diferentes. Todos esses empecilhos, no entanto, não prejudicaram o rendimento deles nas aulas (nem nas minhas, nem nas do professor supervisor).

Durante o período de observação da turma, pude perceber que os discentes, de uma forma geral, se dedicavam às aulas e raramente o docente precisa intervir ou pedir para que eles diminuíssem o ritmo da conversa, por outro lado o número de discentes que efetivamente participavam das aulas era bem reduzido, não sei se por timidez ou se a minha presença os inibia de

alguma forma no início da observação. Dito isto, com o passar das aulas pude perceber que o engajamento dos discentes com as aulas aumentou consideravelmente. Mesmo não sendo alunos indagadores ou que comentassem sem a necessidade de o docente direcionar a eles algum questionamento, o número de comentário feito por eles durante as aulas aumentou, o que reforça a suposição inicial de que eles tenham se retraído um pouco comigo (ainda que eu tenha sido apresentada pelo professor no início da observação). Essa era uma reação esperada, se considerarmos o fato de que efetivamente havia uma pessoa estranha à dinâmica escolar e com a qual não estavam acostumados.

Ainda a partir da observação percebi que alguns deles possuíam talentos ou somente se interessavam por arte (nas suas mais diversas modalidades) e que as dinâmicas e os recursos audiovisuais eram sempre atrativos a eles. No geral, o 2º ano B era uma turma animada, algumas vezes tímida demais, mas que sempre se envolvia nas atividades propostas e sempre esteve disposta a assistir a vídeos, a longas-metragens, a curtas-metragens, a cantar e a participar de dinâmicas.

3 O DOCENTE

Ao seguir a linha dos novos debates que defendem a mudança do currículo nos cursos de licenciatura, os quais seguem na direção contrária à concepção da prática ser um saber empírico e que basta saber muito para tornar-se um bom professor, Lüdke (2009) defende a ideia do professor reflexivo, atribuindo ao docente o caráter de pesquisador de sua prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Ao analisar e observar as aulas do professor, que aqui chamarei de D1, fui apresentada a uma práxis docente exemplar que reforça e exemplifica o proposto por esse autor. Formado em Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2004, D1 atuou no Núcleo de Programas Educacionais e Culturais (NUPEC) do Departamento de Letras da UFPE como pesquisador do dicionário de compositores carnavalescos de Pernambuco e do dicionário de festejos Juninos. Escreveu um artigo sobre projetos didáticos nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio e trabalha com a docência há catorze anos.

Quando realizei o contato com professor, através do e-mail disponibilizado pela coordenação de estágios da UFPE, não sabia quão enriquecedor seria o período de observação do meu estágio. Se considerar as concepções de Lüdke (2009, p. 101) sobre o papel do estágio enquanto “uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor” como um ponto norteador para todo o período de observação, posso dizer que as aulas assistidas por mim foram o momento no qual pude perceber o quão verdadeiramente estão intrincadas a teoria e a prática docente.

Desde a primeira reunião, o docente se mostrou extremamente aberto às minhas ideias para construção do projeto que baseou minha regência. Além disso, todas as sugestões que ele me forneceu (desde a leitura de artigos para a preparação e fundamentação da produção final ao que melhor se encaixaria com a turma) complementaram tremendamente com o que imaginei trabalhar com os alunos, mas nunca me fizeram sentir como se minha autonomia estivesse sendo sufocada. As sugestões e a constante preocupação do docente com o que eu estava achando da turma e do estágio de uma forma geral me deram a confiança necessária para continuar com a regência.

No primeiro dia da observação fui apresentada aos alunos como futura professora deles e o professor sempre encontrava uma maneira de me envolver nas discussões propostas com os próprios alunos. A explicação por ele dada sobre o meu papel na turma foi, para mim, um divisor de águas entre um bom e um mau estágio, uma vez que ele foi também responsável por estabelecer entre mim e a turma uma relação harmoniosa e pautada no respeito.

2. Construção da identidade docente

É no estágio supervisionado que os licenciandos de um modo geral terão a oportunidade de experienciar a escola e seus ambientes em seu auge, isto é, somente a partir das transições continuamente realizadas ao longo do estágio supervisionado os discentes verdadeiramente compreenderão a profundidade e as ramificações do ambiente escolar. No início do meu processo de graduação a minha visão de escola e de docente não correspondia verdadeiramente à realidade e à diversidade desses. Foi com os estágios que comecei a entender a pluralidade de vozes que permeiam à escola e como elas alteram e moldam o ambiente escolar e todos os seus envolvidos (ANDRADE, 2005).

Foi nesse momento de aprendizado, através do observar possibilitado pelo estágio supervisionado, que pude perceber na práxis do professor D1 uma união exemplar da teoria e prática, união esta que eu, até então, achava ser somente uma bela, porém utópica e hercúlea, ilusão. Enquanto professores em formação, somos sempre ensinados e informados de que a teoria e a prática nunca devem andar afastadas e que uma só existe em prol da outra; entretanto, mesmo que reconheçamos teoricamente essa reflexão, é raro, salvo alguns casos isolados, que consigamos verdadeiramente enxergar e projetar essa relação na nossa práxis ainda em processo de desenvolvimento. É nesse aspecto que o professor supervisor aparece no nosso processo formativo como um grande divisor de águas.

A competência do professor supervisor, aqui representado pelo docente D1, não se restringia apenas à orientação que me forneceu ou à formação dele, mas se estendia à sua prática e aos saberes

por ele perpassados. O conhecimento do docente era evidente em todas as aulas, principalmente aquele que Schön (1995, p. 81 apud MONTEIRO 2001, p. 127) nomeia como “conhecimento escolar”:

um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. [...] É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Essa capacidade do professor de conectar conhecimentos isolados e transpô-los de forma coesa e conectada foi um dos fatores que mais me chamou atenção durante as aulas. A forma como o professor supervisor unia os eixos de ensino (leitura, produção, análise linguística, oralidade e literatura), trabalhando cada um com o grau de relevância que possuía sem nunca preterir nenhum, reforçava a escolha consciente dos conteúdos por parte do docente, mas também revelava sua autonomia em relação aos diversos currículos que guiam a escola e em relação às demandas dos pais e dos próprios alunos.

Esse trabalho sistematicamente organizado solucionou uma inquietação que nutri durante toda a minha graduação: o “como fazer”. Ao longo da formação docente somos constantemente expostos, seja pelos textos teóricos, seja pelas nossas concepções não muito lisonjeiras de escola, a situações nas quais ficam claros exemplos de atitudes docentes que perpetuam problemas históricos no que diz respeito ao ensino, mas raros são os momentos em que nos é dito o que deveríamos/poderíamos fazer de diferente para evitar essas dificuldades. A flexibilidade e a habilidade demonstradas por D1 são exemplos de postura e de fazer docente que inspirou o desenvolver da minha própria prática e que até hoje permeia minhas escolhas e atitudes enquanto profissional da educação.

Outrossim, é importante também refletir acerca da autonomia docente. Hoje, no Brasil, os professores têm em tese autonomia para organizar suas aulas e selecionar os conteúdos a serem ministrados; no entanto essa autonomia é constantemente ameaçada pelo Estado e pela comunidade escolar, isto porque, ainda que possa selecionar e organizar os conteúdos, a seleção curricular foi realizada previamente pelos órgãos estatais responsáveis. Além disso, os atores e integrantes da comunidade escolar (pais, diretores, secretários e coordenadores pedagógicos) têm a liberdade de opinar nas escolhas docentes e o professor deve, então, ser capaz de atender, ou não, essas demandas sem perder a sua autonomia ou ignorar o foco principal de seu trabalho: os discentes (FAIRCHILD, 2009).

Enquanto estagiários a nossa percepção de autonomia docente é, muitas vezes, ufanista, e nos deparar com a realidade pode ser, no mínimo, frustrante. O professor supervisor da disciplina de estágio supervisionado é, novamente, aquele a quem recorremos quando sentimos que nossa autonomia docente está em risco e, constantemente, este pode fortalecer o cerceamento desta. Isto porque, ainda que supervisionado por um profissional da escola e orientado por um docente na instituição de graduação, o papel do estagiário na escola nem sempre é respeitado ou reconhecido e, justamente por isso, nossas escolhas são cuidadosamente analisadas por outrem. Reconheço, no entanto, que essa vistoria deve sim ser sempre realizada; o problema é forma como ela é feita. As orientações, para serem dadas de forma a respeitar a autonomia, precisam evidenciar objetivamente “a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, e entre os estagiários e os seus alunos” (MOREIRA, 2004, p. 141).

D1 assumiu essa postura respeitosa e orientadora, e assim também eu atuei junto aos discentes com quem convivi e aprendi nos dois meses de duração do meu estágio. Para a regência nessa turma foi-me solicitado pelo docente da universidade um projeto temático e o professor supervisor me deu total liberdade para construí-lo da forma que eu julgasse pertinente. Ele me forneceu o currículo estadual com os conteúdos da unidade e me disse quais ele já havia trabalhado, reafirmando que eu não precisava me preocupar e podia trabalhar o que eu achasse melhor. D1 também reiterou que ele seguia um cronograma próprio de acordo com o que julgava necessário e condizente com as necessidades dos discentes e que, por esse mesmo motivo, eu poderia também montar minhas aulas sem necessariamente seguir a recomendação curricular.

Decidi, então, pensar em um projeto didático que abordasse não só o recomendado no currículo (afinal, eu passaria um mês regendo as aulas e não queria prejudicar o planejamento do meu supervisor), mas que contemplasse também os eixos uniformemente, dando o destaque necessário à oralidade e à literatura, eixos comumente relegados a segundo plano nos projetos didáticos de grande parte dos docentes.

Após a análise do currículo do estado de Pernambuco para o ensino médio, construí um projeto cujo ponto principal fosse o texto literário e a construção literária do movimento romântico, tentando aproximar a literatura romântica ao nosso contexto social e político, tendo como culminância a produção de um texto oral que demonstrasse a apreensão estética do real. Por isso o tema do meu projeto foi “a constituição do ‘eu’ pós-romântico”, perpassando pela apreensão do que há de real no romantismo, no mundo e em cada um de nós.

Esta proposta teve como objetivo propiciar o contato dos discentes com a prosa romântica, estabelecendo paralelos entre esta e a produção poética do mesmo movimento, pensando, para tanto, no romantismo como divisor de águas nas mais diversas esferas sociais (desde a produção artístico-

literária até a mudança de costumes e conceitos construídos e perpassados temporalmente). Pretendeu-se evidenciar, ainda, quão romântica é nossa sociedade e as mudanças que só foram possíveis a partir do romantismo. Durante este processo de elaboração e planejamento me senti, pela primeira vez, como uma docente e este momento foi fundamental para construção da minha identidade enquanto tal.

Ao considerar, pois, a identidade, em especial a identidade docente, como sendo uma parte integrante do processo formativo e que se dá a partir da sua relação com o outro baseada na aceitação do que lhe convém e na expulsão do que não lhe é caro, posso dizer que D1 foi fundamental no desenvolvimento da minha.

Sabemos que o docente é visto sob diferentes perspectivas. Para alguns um professor é um missionário, quase um herói, que existe apenas para lutar bravamente contra as injustiças e seu trabalho se pauta no amor à educação, sendo fruto de uma vocação não partilhada por todos. Para outros o professor é uma ferramenta estatal, uma máquina sem muitas aspirações, que existe apenas para doutrinar e influenciar jovens mentes em formação. Para uns poucos professores são apenas profissionais que amam suas profissões assim como quaisquer outros e que lidam diariamente com os anseios e problemas de dezenas de jovens (CORACINI, 2000).

Seja qual for sua concepção do que é ser docente, todas essas visões diferentes afetam o nosso processo identitário e encontrar que tipo de professor cada um de nós é nem sempre será uma tarefa fácil ou objetiva, mas o estágio é um fator fundamental na consolidação desse processo, e o contato e a ação do professor supervisor é certamente um espelho onde conferimos constantemente o formato que nossa práxis está tomando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado e, em especial, o professor supervisor, assumiram um papel incontestável na consolidação da minha identidade docente. Durante a minha graduação fui exposta, assim como vários colegas, a reflexões diversas no que tange à educação como um-todo e o papel que assumimos e exercemos na solução e na perpetuação de seus problemas. Entretanto, foi somente a partir da observação e atuação conjunta com um docente — que diariamente encara nosso sistema educacional e tira o melhor dele, apesar de todas as dificuldades — que pude entender profundamente o que é ser docente no Brasil.

Professores não são heróis ou missionários, muito menos doutrinadores ou violentos. Essas projeções sociais que sempre nos são expostas, no entanto, causam um impacto profundo no reconhecimento e na criação da nossa identidade enquanto profissionais da educação. Assim, a

relação entre supervisor e estagiário é, em grande parte, responsável por abrir nossos olhos em relação a isso.

Desse modo, o estágio não simboliza apenas o momento em que a relação teoria-prática é enxergada concretamente, mas também é responsável por possibilitar um encontro frutífero entre um docente experiente e um professor em formação, oportunizando a percepção deste, através do repercutir e principalmente do observar o supervisor em ação, de que a autonomia e o fazer docentes são reais e possíveis. Essa vivência possibilita ao futuro professor reconhecer na sua própria prática o equilíbrio entre o querer e o fazer, para que consiga pautar suas atitudes, enquanto um profissional, no respeito e na consideração, ou seja, no reconhecimento de que o outro é uma parte integrante das suas decisões, pois é a partir dos discentes que devemos pensar nossa aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arnon de. O estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org.). **Estágio curricular:** contribuições para o redimensionamento de sua prática, Natal: Editora da UFRN, 2005, p. 21-26. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20112210702de0665242e82ec96c507a/Estgio.pdf#page=22>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 36, 2000.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários. **Estudos linguísticos XXXV**, p. 1755-1764, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1302.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação & Sociedade, v. 74, n. 27, p. 121-142, abr. 2001.

MOREIRA, Maria Alfredo. **O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia**. 2004. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA, Mauro Mendes da; COX, Maria Inês Pagliarini. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.

Capítulo 9

O ensino de poesia: vivências e ressonâncias na sala de aula.

Miguel Antonio d' Amorim Junior¹

Resumo

Este relato tem por objetivo apresentar o meu olhar sobre uma experiência vivenciada por duas estagiárias do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2018, na Escola municipal Iraci Rodovalho, no bairro do Curado II do município de Jaboatão dos Guararapes/PE. Como professor supervisor apresento as minhas impressões sobre a observação e regência delas e como essa experiência contribuiu para a minha mediação na sala de aula.

Palavras-chave: Experiência de sala aula. Estágio supervisionado. Poesia.

Introdução

Escrever esse texto sobre a experiência de participar como professor supervisor de estágio remeteu-me aos anos de 1995 e 1996, quando eu fui estudante estagiário do curso de magistério. Desses anos, carrego na lembrança uma bagagem de sensações que hoje me ajudam a recepcionar os estagiários que vêm a minha sala de aula.

Um dos fatos que marcou a minha vida de estagiário naqueles anos foi a recepção do professor supervisor. Quando cheguei, tímido e inseguro, recebi dele o incentivo necessário para a progressão no estágio e o discernimento profissional. Passados alguns anos, em 2005, quando estudante do curso de letras, experimentei o sabor de uma memorável recepção que recebi quando fui estagiar em uma escola municipal. Nos dois casos, a recepção do professor supervisor destacou-se na minha formação como professor, porque me sentindo bem recepcionado realizei um estágio sem tremores e temores numa fase que, para mim, é decisiva no processo de assumir para a vida o “ser professor”.

Hoje, quando algum estagiário vem a minha procura, pedindo a oportunidade de observar ou reger dentro das minhas aulas, eu o recebo com muito gosto sem temer e sem tremer a presença de uma outra experiência nas minhas turmas. Dessa maneira, no ano de 2018, recebi a presença das minhas primeiras estagiárias, sobre as quais relato nesse texto as experiências vividas entre nós tanto no estágio de observação quanto no estágio de regência.

¹ Professor efetivo das redes estadual de Pernambuco e municipal de Jaboatão dos Guararapes. Leciona há 20 anos, dos quais 15 deles são dedicados unicamente às escolas públicas. Mestre pelo ProfLetras UFPE. E-mail: miguelamorimjr@hotmail.com

Antes, porém, de iniciar o relato, desejo situar o leitor no contexto da escola municipal Iraci Rodovalho, onde trabalho. Cheguei a essa escola mediante concurso público, em 2016, para lecionar Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

À primeira vista, fiquei perplexo com o que encontrara: prédio pichado, sucateado, sujo, com bancas quebradas... Um caos. Ao iniciar as aulas percebi que os problemas estruturais eram mínimos se comparados à disciplina da maioria dos estudantes. Só não desisti porque não tinha do que sobreviver, pois para assumir esse concurso abdiiquei de dois empregos: um na escola Santa Maria (rede particular) em Timbaúba/PE, e o outro, um contrato da Escola de Referência Jornalista Jáder de Andrade, também em Timbaúba.

Nesse contexto caótico, iniciei um trabalho de ensino de língua materna. Para se ter uma ideia, os únicos recursos didáticos-pedagógicos que tinha à disposição eram o “piloto”, o quadro branco e o livro didático. Percebi que a formação do leitor literário na escola ainda estava precária devido a vários fatores: o currículo conteudista, a falta de biblioteca, de sala de leitura, de livros literários, as poucas condições financeiras dos estudantes para adquirir livros, entre outros.

Diante dessa observação, elaborei um projeto chamado “O encontro com a poesia na sala de aula” para abordar os poemas contidos nos livros didáticos mediante uma metodologia que priorizasse a voz do leitor. Perante essa concepção de ensino do texto literário eu, como mediador, assumi o grande desafio de estimular no aprendiz a descoberta da leitura do texto literário, pois segundo Xypas (2015):

[...] o aprendiz deve perceber a leitura de textos literários como atividade essencial e não como uma atividade custosa, ou inútil para sua vida pessoal. (...) É preciso que o aprendiz saiba atribuir à leitura de textos literários, uma função social, funcional e/ou de prazer. (p.226)

A literatura é um diálogo da alma. Não deve ser um fardo pesado para quem deseja desfrutá-la e sim uma agradável companhia que possa provocar no leitor emoções. A respeito de emoções, Jouve (2012) afirma que existem dois tipos que podem ser tratadas na leitura do texto literário: a “emoção manifesta, que é aquela representada na obra” (p. 101), isto é, aquela que sente o personagem ou o narrador e que pode ou não provocar no leitor a mesma emoção (por exemplo: a tristeza, a angústia, o medo, a alegria, a raiva, a culpa) e a “emoção sentida, que, em contrapartida, não é aquela que o texto denota ou exprime, mas aquela que ele produz no leitor” (p.101), ou seja, é aquela que é experimentada pelo leitor a partir de suas próprias memórias, mediante contato com o texto, a emoção germinada, que liga a obra ao ventre do leitor, relaciona-se à dimensão afetiva, suscita prazer, prazer de ler.

É justamente essa leitura por prazer que está ausente na educação literária dos estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais. O grande desafio para o professor desses anos é estimular uma relação suave e significativa entre o leitor e o texto literário, ou seja, promover o letramento literário valorizando a leitura e sua produção de sentido, conforme destaca Cosson (2012, 2014). Esse autor, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição; aliás, uma depende da outra. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais negado que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23)

Para alcançar esse poder de humanização, a leitura literária mostra-se essencial ao desenvolvimento humano contemporâneo e é imprescindível que aspiremos ao acesso à literatura como um direito e uma necessidade, como afirma Cândido (2011, p. 177) no texto *O direito à Literatura*:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem um momento de entrega ao universo fabulado. [...] A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do subconsciente e no inconsciente.

Essa atuação da literatura na existência humana está sintonizada com a voz do sujeito leitor e a sua subjetividade. Langlande (2004, p. 26) chama essa atuação de “ecos subjetivos”, que são como indício de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra pelo leitor, e apresentam-se como “marcadores da subjetividade”, isto é, as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura.

A leitura do texto literário, conforme afirma Rouxel (2013), é a construção de cultura, identidade e sensibilidade e deve ser encarada como um lugar de formação, um lugar que vai além da faculdade intelectual do leitor. Ora, parece claro que, no aporte textual trabalhado em sala de aula, o texto literário deva ser explorado levando em consideração a voz do sujeito leitor, a escuta dos seus sentimentos e as suas emoções sentidas.

Nesse sentido, quando as estagiárias, doravante: A & B, vieram a mim para que eu as supervisionasse, sugeri-lhes que no estágio de regência elaborassem um projeto com a abordagem do ensino de poesia, sobre o qual a partir de agora passo a relatar.

1 O CAMPO DE ESTÁGIO

A experiência das estagiárias A & B foi realizada na escola Municipal Iraci Rodovalho, Curado II, Jaboatão dos Guararapes/PE, no ano de 2018. Diferente do contexto anteriormente citado por mim quando da minha admissão, a escola estava mais organizada. Fiquei surpreso quando fui comunicado que duas estagiárias da Universidade Federal de Pernambuco desejariam observar minhas aulas e, consequentemente, realizar o estágio de regência. Isso porque nunca tinha recebido estagiários e para a escola também era a primeira vez. Confesso que fiquei ansioso ao imaginar como seria a experiência.

Dentre as turmas que eu lecionava, as estagiárias escolheram o 9º ano A, no turno da manhã, porque os horários eram mais adequados para elas. Essa turma tinha 35 estudantes, com uma faixa etária entre 13 e 14 anos e era considerada pela maioria dos professores, e também por mim, como uma turma apática, isto é, não gostava muito de interagir. Contudo, eu persistia nas aulas em envolver os alunos com atividades direcionadas ao diálogo, debates e trabalhos em grupos.

Ao receber as estagiárias A & B e apresentá-las para a turma, os alunos ficaram surpresos, pois esperavam que fossem mais velhas e admiraram-se com a aparência delas. Muitos vieram me perguntar se eram minhas filhas; lembro-me que ri e disse que não, que estavam estudando para assumir meu lugar. Seriam professoras de língua portuguesa. Achei interessante como a turma foi afetuosa com as estagiárias. Suponho que o 9º ano A se sentiu valorizado em saber que elas escolheram a turma deles para estagiar.

2 AS OBSERVAÇÕES

O período de observação, para mim, foi enriquecedor. Antes de ser observado pelas duas estagiárias deixava-lhes a par do contexto da aula. Apresentava-lhes o assunto, os objetivos que queria alcançar e falava sobre a metodologia que adotaria para cada aula. Tive o maior cuidado de não “maquiar” as aulas, agi normalmente, sem me preocupar sobre o que achariam ou escreveriam sobre minha prática docente. Não queria cair na tentação de mostrar o que não é a realidade da escola.

Foi muito importante para mim a relação profissional com as estagiárias: não as recebi como alunas advindas do curso de Letras da UFPE, mas como colegas de magistério. Conversava muito com elas após as aulas, falava do contexto histórico de cada estudante, das dificuldades que eu tinha, das surpresas, dos casos de sucesso e dos de fracasso na sala de aula. Trocamos muitas ideias. Nossas conversas sobre a turma inspiravam outras aulas e oxigenavam a minha prática.

3 A REGÊNCIA

Passado o período de observação, chegara a vez de as estagiárias A & B assumirem a regência da turma. Mediante nossas conversas e a proposta que eu já vinha desenvolvendo na escola, as estudantes elaboraram um projeto sobre a Cultura Pernambucana que culminaria com a produção escrita de literatura de cordel.

Este projeto foi colocado em prática e as estagiárias buscaram envolver a turma e interagir sobre o assunto durante todo o processo. De minha parte, dei total autonomia para que elas conduzissem o projeto enfrentando todos os desafios. Um ponto muito positivo nessa experiência foi quando elas perceberam que a turma estava um pouco dispersa, isso após umas três semanas que elas tinham assumido a regência na sala. Então, a estagiária A teve a ideia de elaborar com a turma uma gincana.

Achei fantástico, pois a partir daí, a sala foi dividida em pequenos grupos e todos os estudantes começaram a interagir, pois para cada atividade realizada, o grupo ou era pontuado ou penalizado. Aprendi com isso a como encontrar saídas quando, aparentemente, estamos perdidos ou perdendo o domínio da situação.

Impressionou-me, muitíssimo a linguagem que as estagiárias usaram com os estudantes. Uma forma de falar atraente, estimuladora e jovem. A estagiária A ganhou o afeto da turma logo quando iniciou sua regência. A mesma usava como exemplos as expressões vocabulares locais e fatos do cotidiano dos estudantes para expor os conteúdos. Essa maneira de usar a linguagem para interagir com os adolescentes levou-me a refletir sobre a minha linguagem na sala de aula e adotar uma postura mais atualizada em relação ao vocabulário.

O projeto vivenciado na sala de aula abordou a temática da cultura pernambucana. A partir daqui relato o que observei na vivência do projeto. As primeiras aulas foram dedicadas a apresentação das diversas manifestações culturais no estado de Pernambuco.

- Oralidade: o dia em que o museu veio à escola

A estagiária B convidou um dos responsáveis pelo Museu do Frevo em Recife para conversar com a turma sobre a origem do frevo. Nessa aula muitos estudantes ficaram surpresos pelo fato de conhecerem que o frevo surgiu da capoeira. Outra coisa que chamou a atenção dos estudantes foi a maneira como o convidado contou a história do frevo: à proporção que ia contando, também coreografava. Ao terminar a aula, muitos alunos se interessaram em conhecer mais a dança e a sua história. Essa aula mostrou como o ensino de língua materna pode provocar vivências, até então adormecidas na sala de aula. Chamo atenção para o vocabulário referente ao frevo que até então estava velado no museu, mas nesse dia foi desvelado na escola. Assim, foi constatado que nenhum daqueles alunos conhecia o museu, mas o museu veio *in persona* conhecer os alunos.

- Oralidade: Língua portuguesa ou língua pernambucana?

Um segundo momento que considerei um dos mais interativos dentro do eixo oralidade foi a discussão na sala sobre a linguagem pernambucana: foram estudadas as gírias, as expressões regionais, o vocabulário que alimenta preconceitos.

Aconteceu um profundo debate provocado pelas estagiárias sobre palavras como: *garanhão*, *mulata*, *galinha*, *negão*; surgiram muitas experiências vivenciadas pelos estudantes. Por exemplo: Porque a palavra garanhão em Pernambuco tinha um sentido positivo para os homens? Ora, na aula ficou claro que tal palavra diz-se ou de cavalo destinado à reprodução ou homem muito dado a mulheres, femeiro.

As reflexões realizadas despertaram os estudantes a atentarem para um vocabulário que é utilizado no dia a dia que preserva preconceitos sob o discurso do “politicamente correto”.

- Leitura: os estilos de poesia mais populares em Pernambuco

As aulas sobre esse tema foram memoráveis! As estagiárias A & B levaram para os estudantes os gêneros: canção (através dos ritmos musicais cantoria de viola ou repente; embolada; coco; maracatu; frevo; cavalo marinho) e cordel. Durante a leitura de cada gênero os alunos perceberam como a língua se manifesta na poesia e como nossa identidade linguística está presente na linguagem verbal e não verbal, explorando também os aspectos multimodais.

Em relação à leitura de poesia, segundo Pinheiro (2012), o poema é ainda o gênero mais prejudicado nas práticas leitoras tradicionais. Os poemas escolhidos para os livros didáticos do ensino fundamental salientam uma visão muito restrita à decodificação de signos linguísticos e à memorização através de uma série de exercícios para treinamento.

A consequência dessa metodologia é o sequestro da plena liberdade que o leitor tem para mergulhar na riqueza polissêmica do texto poético. A partir do momento que libertarmos o jovem leitor dessas amarras, ele mergulhará nesse oceano plurissignificativo e simbólico da poesia e sentirá o prazer da leitura afetiva e efetiva. [...] se o momento da literatura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação, o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura – que resulta de uma interpretação. (PNHEIRO, 2011, p. 19)

Ora, a poesia deve ser entendida como um objeto artístico e isso nos pede uma apresentação inicial mais sensível, uma vez que a porta de entrada para a apreciação de uma obra de arte é sensibilidade e intuição.

No entanto, o que parece é que esse encantamento está camuflado pela roupa racionalista vigente no século XXI, e isso nos leva a questionarmos como Bosi (2000, p. 9): “o que faz um poema poesia e como este resiste à usura do tempo, roedor silencioso de tantas coisas?”. Não temos uma resposta exata para tal indagação; o que sabemos é que a poesia continua resistindo em meio a uma sociedade cuja prioridade é a utilidade racional das coisas. Mas o fato de não ter uma resposta, não nos impede de refletir ao lado de Bosi (2000) quando afirma em *O ser e o Tempo da Poesia*:

[...] toda essa “racionalidade” pouco razoável, cega e surda à dúvida, à diferença e à invenção fecha-se em sua rigidez compulsiva que já é, em si mesma, violência. E como sentir e pensar a poesia nesse quadro de ideias marcado por tão poderosos esquematismos? (p.11)

Ao meditarmos sobre essa indagação, percebemos que neste tempo, em que tudo que é sólido pode derreter, a leitura da poesia pode ofertar para a humanidade os sentimentos que o Capitalismo e sua racionalidade exacerbada vêm sequestrando: a emoção, o prazer e o direito de emocionar-se com o Belo.

- Escrita: leitores escritores, escritores leitores

Na finalização do estágio de regência, as estagiárias propuseram para os estudantes escreverem um cordel sobre uma das temáticas abordadas no projeto. Particularmente, fiquei surpreso com a receptividade da proposta. O processo de escrita abordou três fases: primeira escrita,

reescrita e publicação.

A primeira escrita foi mais complicada, porque muitos alunos se acharam inseguros, diziam que não sabiam escrever e a ideia de publicar causou resistência para muitos. No entanto, as estagiárias falaram da importância da publicação, do sentido de escrever um texto autoral e sobre o apoio do professor na orientação. Nesse contexto, começaram surgir os primeiros rascunhos e o que achei muito positivo na mediação das estagiárias foi o fato de terem estruturado a sala de aula numa espécie de redação de jornal, onde os alunos pudessem interagir uns com os outros, lendo os rascunhos e ideias uns dos outros.

Na etapa da reescrita, as estagiárias orientaram os estudantes em relação ao gênero proposto, a linguagem e a edição do material. Foram duas semanas intensas de aula de língua e nesse tempo percebi que os estudantes sentiram a importância e o sentido de se escrever na escola.

A etapa de publicação também encerrou a regência das estagiárias. A sala de aula foi tematizada com xilogravuras, objetos da cultura pernambucana e um varal com os cordéis dos estudantes pendurados. Foi realizada uma roda de leitura para que cada estudante lesse seu cordel para toda turma. Este momento foi muito prazeroso e emocionante. O interessante é que após a leitura os estudantes fizeram questão de levar o cordel para casa para dar aos pais. Eis que a escrita saiu dos muros da escola!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta experiência de professor supervisor de estágio aprendi que, apesar da falta de estrutura física da escola e das limitações advindas, poderia mediar as aulas de língua portuguesa dando mais voz ao estudante, pois ele tem muito a dizer. Confesso que percebi o quanto eu “falava demais” e deixava pouco tempo para a fala e a escrita do estudante. Com essa experiência reafirmei em minha prática docente a vivência da literatura no ensino fundamental e percebi o quanto estudante carece dessa *práxis*.

Experimentei, enfim, como a leitura do texto literário pode nos ajudar a entender, a respeitar e a aprender a forma como os diversos povos lidam com o mundo. Cada escritor literário leva para a linguagem da literatura a cosmovisão, o pensamento, as inquietações, os ensinamentos e a reflexão da sua forma de amar, de sentir, de viver e conviver.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: contexto, 2014.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: **Vários escritos**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** (Trad. Marcos Bagno e Márcio Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2012.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-66.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

PINHEIRO, Helder. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: _____ (Org.). **Pesquisa em Literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011, p. 15-58.

_____. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (Orgs). **Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos múltiplas propostas**. Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 85-116.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

XIPAS, Rosiane. Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance *La gloire de monpère*. In: SILVA-CARVALHO, Aluska; MILREU, Isis; STEVERSON, Suênio; TAVARES, Tássia (Orgs). **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras**. Campina Grande: EDUFCG, 2015, p. 226-240.

Capítulo 10

Construindo a identidade docente nos estágios de observação no curso de Licenciatura em Letras – Português da UFPE: duas épocas, dois olhares, uma professora

Flávia Barbosa de Santana Araújo¹

Resumo:

Este relato tem como objetivo comparar dois momentos distintos da construção da minha identidade docente nos estágios de observação: ora como licencianda, ora como professora-orientadora desse componente curricular. Durante ambas as experiências, pude perceber como o estágio curricular quase sempre perde o caráter formativo para se tornar um momento tenso e angustiante, não apenas pelo primeiro contato com a escola e a sala de aula, mas também pela carga horária e outros trâmites burocráticos, que assustam o professor em formação. Dentre os autores tomados como base neste relato, destaco Carvalho (2017) no que diz respeito ao estágio de observação, pois este acaba sendo visto, em sua maioria, como um espaço de análise passiva do professor e da sua relação com a turma, deixando de lado a importância de se fazer uma crítica fundamentada ao que está posto, entendendo todo o contexto em que o professor observado está inserido. Dessa forma, minimizamos o olhar negativo que às vezes é atribuído às práticas docentes e ressignificamos o estágio de observação.

Palavras-chave: Estágios de observação. Identidade Docente. Formação inicial em Letras.

INTRODUÇÃO

Há um discurso praticamente cristalizado entre os estudantes de licenciatura: é preciso sobreviver aos estágios. Além da carga horária exaustiva, para a maior parte dos licenciandos é o primeiro contato com a sala de aula, geralmente em uma escola pública. Esses e outros fatores contribuem para o “medo” que esses futuros professores têm quando chega a hora de cursar esses componentes curriculares. Ouvir os relatos angustiantes dos meus alunos de Letras sempre me remetiam à época em que eu estava no lugar deles, cursando os componentes curriculares de estágio.

Assim, nesse relato pretendo trazer uma análise de dois olhares sobre o estágio de observação: as experiências de graduanda na Prática de Ensino de Português 1 e de professora

¹ Doutoranda e mestra em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela mesma universidade. E-mail: flaviabsaraaujo@outlook.com

orientadora do Estágio Curricular Supervisionado em Português 2 no curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essas duas experiências, apesar de vivenciadas em momentos diferentes da minha trajetória profissional, contribuíram significativamente para a construção da minha identidade docente, pois me fizeram refletir sobre o papel dos estágios de observação na formação profissional das licenciaturas, e, consequentemente, na minha própria formação.

1 A GRADUANDA: PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS 1 (PEP 1)

Em todo curso de licenciatura temos que passar pela experiência de estagiar numa escola (e em alguns cursos também em outros espaços). Quando cursei Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os componentes curriculares de estágio concentravam-se no último ano do curso. Esse fato gerava uma grande expectativa em nós, licenciandos, pois além de estarmos próximos à conclusão do curso, para muitos seria o primeiro contato com uma sala de aula numa rede de ensino pública. Ou seja, depois de 3 anos tendo aulas teóricas, finalmente iríamos colocar em prática o que aprendemos durante todo o curso até então.

Para quem optasse pela Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, fosse ela vernácula ou dupla (com uma língua estrangeira), os estágios eram nomeados Práticas de Ensino de Português. Eram dois componentes curriculares, cada um deles com 150 horas. Quando vi essa carga horária na matriz curricular do curso tive um susto. Eu fazia licenciatura dupla (Português-Espanhol), então seriam 300 horas de estágio em um semestre, somando as Práticas de Ensino das duas licenciaturas. O fato de poder realizar o estágio em dupla amenizava a ansiedade, mas essa seria, sem dúvidas, uma experiência cansativa. Porém, saber que iríamos cursar o estágio tendo como professora orientadora Lívia Suassuna nos dava mais segurança, ao mesmo tempo em que nos impunha um grande senso de responsabilidade. A carga horária da Prática de Ensino de Português 1 era dividida da seguinte forma:

Quadro 1 – Atividades da Prática de Ensino de Português 1

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Aulas de Prática de Ensino de Português 1 (15 encontros semanais de 3h)	45 h
Estágio de observação geral	15 h
Estágio de observação especial	45 h
Oficinas pedagógicas de linguagem (planejamento e execução)	30 h
Leituras orientadas e elaboração do relatório de estágio	15 h
TOTAL	150 h

Fonte: Programa disponibilizado pela professora orientadora Lívia Suassuna.

Nas primeiras aulas fomos orientados a imprimir os documentos (que não eram poucos!) e procurar uma escola para fazer o estágio geral, o qual consistia em observar a dinâmica de uma escola e também de uma turma dessa escola em todas as suas atividades. Eu e minha dupla fizemos a observação geral numa escola da rede estadual de Pernambuco. Percebemos, nesse período inicial, que diversos fatores podem interferir na aprendizagem, como estrutura física, perfil dos docentes e discentes, atuação da gestão escolar, entre outros.

Em relação à observação da turma, ver os mesmos alunos interagindo com os professores de diversas áreas do conhecimento demonstrou-nos que a dinâmica de cada aula não depende apenas das especificidades de cada componente curricular, mas também das múltiplas vivências dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a mesma turma apresentava perfis diferentes de comportamento a cada aula, indicando-nos que cada aula é um fenômeno único.

Após essa observação geral, fizemos um artigo em que analisamos todas as aulas observadas, tendo como foco as metodologias de ensino de determinados conteúdos. Nesse artigo, defendemos a visão de escola transformadora defendida por Soares (1985, p. 75): “[...] numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de força que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.” Ou seja, a escola precisa articular os conhecimentos das diversas áreas, com vistas a formar cidadão que possam, de fato, transformar a sociedade.

Entre as duas etapas de observação, tínhamos que elaborar uma oficina em equipe, que teria como público-alvo licenciandos e professores de língua portuguesa. Essa atividade era parte do projeto de extensão Oficinas Pedagógicas de Linguagem. O tema escolhido pelo meu grupo foi a leitura nos gêneros textuais humorísticos. Apesar de focarmos em práticas de leitura, buscamos produzir e vivenciar atividades que nos permitissem integrar todos os eixos norteadores de língua (que à época eram leitura, análise linguística e produção de texto oral e escrito), de forma a sugerir propostas pedagógicas de língua relacionadas a uma perspectiva interacionista de linguagem. Ao adotarmos essa perspectiva, concordamos com Antunes (2003), Geraldi (1997) e outros autores da Linguística Textual quando elegem o texto como elemento central no ensino de língua.

Voltando ao estágio, a etapa seguinte foi entrar em contato com mais duas escolas para fazer a observação especial, cujas atividades compreendiam a observação de aulas de três professores de língua portuguesa. Se a inserção em uma escola já era difícil, imagina em três! De toda forma, a inserção foi “concluída com sucesso” e os três professores aceitaram ser observados por nós. E nessa segunda parte do estágio notamos que em alguns momentos os alunos ficavam curiosos com nossa presença, o que provavelmente resultava da ausência de comunicação entre professor e alunos sobre quem nós éramos e qual o nosso papel ali. Perguntas como “Vocês vão substituir o professor?” ou “Vocês querem ver se a gente é comportado?” eram constantes, pois os alunos das turmas observadas nunca tinham convivido com estagiários.

Além disso, os professores reagiram de forma diferenciada a nossa presença nas aulas: uma professora estava notadamente incomodada em ser observada, ao passo que os outros dois entendiam a importância do estágio para a nossa formação e não apresentavam nenhum desconforto (inclusive ambos já tinham recebido vários estagiários). Enquanto futuros professores entendemos que as posturas profissionais de cada um deles poderiam interferir significativamente na construção de nosso próprio perfil docente. Ou seja, ter professores supervisores conscientes de seu papel de formadores de futuros professores é de suma importância para garantir aos licenciandos vivências pedagógicas ricas de significados.

A partir da análise sobre as práticas desses professores pudemos adquirir uma percepção mais realista do trabalho docente. Notamos que em todas as aulas os professores precisavam reinventar seu planejamento por diversos motivos: indisciplina dos alunos, falta de materiais didáticos, interrupções/suspensões das aulas, entre outros. De certa forma, era preocupante para nós saber que no próximo semestre teríamos que assumir esse papel e reinventar a nossa prática cotidianamente para atender a várias demandas que interferem no plano de aula do professor. Alguns professores

notavam nossa preocupação e nos incentivavam a não desistir da carreira docente, pois, apesar de todas as dificuldades que um professor enfrenta, a profissão docente é de suma importância para a sociedade, diziam eles.

Quando chegou a hora de elaborar o relatório, era preciso condensar todo o aprendizado vivenciado em um semestre em um número determinado de páginas. E a sensação era que faltavam páginas para descrever as situações vivenciadas e o quanto aprendemos naquele período! Os textos discutidos nos encontros presenciais foram de suma importância para ajudar-nos a entender a estreita relação que a teoria tem com a prática. Diferentemente do que pensávamos inicialmente, o estágio de observação não se tratava apenas descrever a escola e as práticas dos professores, mas entender como esses elementos poderiam afetar os processos de ensino-aprendizagem.

2 A PROFESSORA ORIENTADORA DE ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: E AGORA, FLÁVIA?

Agora vamos saltar cerca de 10 anos no tempo. O ano era 2017. Fui selecionada e convocada para ser professora substituta no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Como cheguei com as aulas já iniciadas, a divisão dos componentes curriculares estava fechada e eu seria professora do Estágio Curricular Supervisionado 2 da Licenciatura em Letras - Português. Quando analisei a nova matriz curricular do curso percebi a grande mudança nos estágios: agora eram 4 estágios que somavam 405 horas. Essa carga horária era distribuída conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados em Português

CÓDIGO	COMPONENTES OBRIGATÓRIOS	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	CH TOTAL
		TEO	PRÁT		
TE709	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS I	30	60	4	90
TE710	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS II	30	60	4	90
TE711	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS III	30	105	5	135
TE712	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS IV	30	60	4	90
TOTAL		120	285	17	405

Fonte: Arquivo disponibilizado pela Coordenação de Estágios do curso de Licenciatura em Letras – Português.

Se compararmos a nova organização dos estágios àquela que vivenciei como graduanda, muita coisa tinha mudado: a carga horária era maior e estava diluída em 4 semestres. Além disso, surgiram as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (4 componentes curriculares de 75 horas cada), cujo objetivo principal era o estudo dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Em relação ao Estágio 2, ele seria o correspondente à observação especial da PEP 1, com a diferença de que, ao invés serem observados três professores, agora seriam observados um docente de Ensino Fundamental e outro de Ensino Médio. Dessa forma, a carga horária total do Estágio 2, que era de 90 horas, compreendia as seguintes atividades:

Quadro 3 – Atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Português 2

ESTÁGIO 2	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Carga Horária Teórica	15 encontros presenciais na UFPE de 2 horas cada	30 horas
Carga Horária Prática	Observação de Sala de Aula (Aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio)	40 horas (20 horas para cada nível de ensino)
	Atividades Complementares ²	20 horas

Fonte: A autora.

Na primeira aula, perguntei aos alunos porque eles estavam cursando a Licenciatura em Letras - Português e as respostas foram as mais variadas. Porém em todas elas um discurso era recorrente: ser professor no Brasil era um ato quase heróico. Enquanto ouvia aquelas colocações, várias coisas passavam pela minha mente, mas principalmente o fato de que a profissão docente estava desacreditada pela sociedade. Essa “novela” eu já tinha visto em algum lugar... E então lembrei do meu projeto de estágio: era preciso elevar as perspectivas de futuro profissional daqueles licenciandos, além de melhorar a autoestima deles.

O primeiro passo era criar um canal de comunicação onde eles pudessem compartilhar suas “angústias”. Pensei em várias ferramentas, e por fim optei pela criação de uma sala virtual, uma vez

² Poderiam ser realizadas diversas atividades, tais como: planejamento dos projetos, entrevistas, observação de outros espaços, reunião com o supervisor na escola, encontros de orientação com o professor e/ou monitor, entre outras.

que esse recurso permitiria o registro das impressões ao longo do processo por meio de vários dados. A participação na sala virtual era semanal, e ao final de cada encontro presencial era lançada uma pergunta problematizadora relacionada ao texto discutido³. A intenção era incentivar a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática, demonstrando que, apesar de o estágio ser um componente com várias atividades práticas, a teoria problematizava essas atividades e vice-versa.

Para iniciar esse diálogo, a primeira pergunta foi a seguinte: “Como você construiu/ está construindo a sua identidade de professor de LP?”. As respostas foram as mais diversas, passando por experiências nas observações feitas no Estágio 1, leituras de textos, vivências em projetos e programas, dentre outros. Muitas delas falavam sobre os profissionais que os licenciandos queriam ser, mas entre aqueles que usaram tais vivências para construir o profissional que não queriam ser, uma em particular me chamou a atenção:

Ainda não havia parado para pensar a respeito disso, mas creio que com as discussões em sala de aula e com a experiência vivenciada nas observações em Estágio posso ter certeza do que eu não pretendo ser. Levo, nesse processo de construção da minha identidade como professor de Língua Portuguesa, as questões levantadas por Geraldi (2015) em "A aula como acontecimento", pois creio que o professor não dever ser encarado como um sujeito que produz conhecimento, ou como um sujeito que transmite o conhecimento produzido por outros, ou ainda como um sujeito que controla o processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um sujeito que reflete e se relaciona com o conhecimento a partir do seu vivido e do vivido pelos seus alunos. Pode parecer "utópico", mas acredito que seja dever nosso, futuros graduados no curso de Letras, reestruturar a forma como as aulas de português vêm sendo encaradas atualmente. *[João, nome fictício]*

Ler essa resposta me levou a uma reflexão: durante as observações os estagiários tendem a buscar experiências “positivas” (eu também fui assim), mas acredito que a maior dificuldade das observações está no direcionamento do olhar. Toda experiência vivenciada pode nos ensinar algo. João, apesar de ter tido até aquele momento experiências aparentemente “negativas”, soube analisar essas observações sob um novo viés: o da esperança. Uma visão de esperança que nos remete à concepção de esperança de Freire (2011): uma esperança que vai à luta em busca de uma educação melhor, ainda que isso pareça uma utopia.

Ao final dos encontros presenciais, solicitei a entrega de um relato de experiência onde o foco seria a construção da identidade docente no decorrer do estágio, em conformidade com uma

³ As respostas transcritas ao longo deste relato foram autorizadas pelos licenciados (com ou sem anonimato). Nos casos de solicitação de anonimato, será usado um nome fictício.

perspectiva etnográfica, pois essa abordagem “[...] oferece ferramentas para um melhor entendimento da realidade da escola e suas formas de constituição de significados já existentes e suas transformações, originárias de reflexões e discussões por parte dos sujeitos participantes do contexto educacional.” (CAVALCANTE; RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 52)

A partir desse momento surgiu um entrave: a turma já estava acostumada com o modelo de relatório, e redirecionar o registro desse processo não foi das tarefas mais fáceis. Assim, em todas as aulas eu dedicava os minutos finais para tirar algumas dúvidas do grupo e ainda agendar encontros de orientação. O desafio era tentar manter, na escrita do relato, uma postura ética diante da prática do professor observado, não apenas descrevendo as práticas observadas, mas refletindo sobre as mesmas. Enquanto isso, na sala virtual começaram a aparecer as dificuldades:

Além das dificuldades comuns a todo estágio, a maior dificuldade que encontro é o confronto com a realidade observada nas salas de aula de nosso ensino público. Nesse sistema, hostil e insensível, encontramos professores desiludidos com a profissão e alunos que, infelizmente, desconhecem seus direitos. É difícil, muito difícil assistir a tudo isso com uma certa sensação de impotência; no entanto, isso não arrefece meu ânimo e minha crença, de que os verdadeiros educadores podem mudar essa realidade, e eu estou me esforçando para fazer a minha parte. *[Arnaldo, nome fictício]*

Esse e outros depoimentos só reforçam a importância de incentivar os licenciandos a dar mais “significado” aos dados coletados nas observações. Arnaldo, ao se deparar com um “sistema hostil e insensível”, teve um olhar crítico em relação aos dados coletados, compreendendo o fenômeno observado de um ponto de vista dialético. Sobre a construção dessa visão crítica, Carvalho (2017) escreve: “Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino-aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar [...]”.

Usando uma perspectiva etnográfica, eles puderam relatar em seus textos como o estágio de observação contribuiu para a sua formação como docente. Uma vez que nos relatos a linguagem utilizada é bastante subjetiva e carregada de impressões individuais, o registro das vivências nos estágios pode se aproximar mais da realidade vivida pelos estagiários nas escolas. Ao encerrar os

encontros presenciais, questionei, na sala virtual, como eles avaliavam a experiência. Em uma das respostas, da graduanda Kátia⁴, fica nítida a contribuição da observação para a sua formação:

Eu avalio a minha experiência enquanto estagiária de observação de maneira muito positiva. Estar em sala de aula, mas na posição de "observadora", me ajudou a refletir profundamente sobre várias questões pertinentes à profissão docente. Não encontrei respostas para a maioria dessas questões, mas estão me ajudando a compreender melhor o desafio de educar, especialmente na rede pública e em escola de bairro. Administrar sentimentos como medo de me envolver e instinto de proteção em relação aqueles alunos (àquelas crianças) ou gerir a aula tão bem quanto a professora do EF ou dar um feedback tão positivo para os alunos do EM como a professora fazia em aula, despertaram certezas e dúvidas: dúvida em relação à carreira docente. Percebi que não é tão "romântico" quanto imaginava (rsrsrs), mas também tive a certeza de que essa profissão vai além de técnicas e métodos do ensino: há muito amor envolvido.

As palavras de Kátia demonstram que, quando o licenciando encara o estágio de observação como uma oportunidade para a reflexão da prática pedagógica, as vivências adquirem novos significados. No caso das atividades de observação, a oportunidade ímpar de observar um docente em sua sala de aula, não da posição de um aluno dele, mas da perspectiva de um estagiário (ou seja, um futuro profissional da mesma área), fornece inúmeros conhecimentos para esse observador se ele adota uma postura crítica e ética diante da atuação do professor supervisor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as minhas vivências nos estágios de observação, percebo que os licenciandos (a Flávia graduanda também se inclui nessa afirmação) tendem a minimizar o papel da observação para a sua atuação profissional. Isso se deve ao fato de compreendermos essa observação de um ponto de vista “passivo”, onde vamos a campo apenas para coletar informações sobre as práticas dos sujeitos observados. A situação parece se agravar quando o estagiário se depara com um ensino predominantemente tradicional, pois, na visão de muitos estagiários, esse ensino não contribuiria para a sua formação docente. Acreditamos que, independentemente da metodologia adotada pelo professor durante suas aulas, “Fazer uma crítica fundamentada desse ensino é necessário, pois criará

⁴ Kátia é uma das autoras do capítulo 3, o qual retrata as vivências dela e de sua dupla Alkimary no Estágio Curricular Supervisionado em Português 3.

condições para o estagiário reestruturar seus conceitos de ensino e aprendizagem que são pré-requisitos para uma futura mudança metodológica.” (CARVALHO, 2017, p. 12)

Diante desse cenário, é preciso compreender que o professor observado, apesar de ter “permitido” essa observação, de uma forma ou de outra se sente “avaliado”, e a atitude de cada profissional a essa “invasão” no seu ambiente de trabalho depende de inúmeros fatores. Quando a distância entre esses dois atores diminui, fica mais fácil para o estagiário observar aquela prática com um olhar mais compreensivo, o que certamente contribuirá para a sua atuação profissional no futuro. Nesse sentido, ratificamos o que é dito por Reis (2011): é preciso levar em conta, na escolha dos supervisores, aspectos como competências de relação interpessoal, com a finalidade de construir um ambiente de colaboração entre supervisor e estagiário.

Também é imprescindível ressaltar a importância do professor supervisor nos estágios⁵, que tem um papel central nesse processo de construção da identidade docente dos licenciandos. Além disso, não é só o licenciando que sai beneficiado dessa relação. Na opinião dos orientadores investigados por Pimenta e Lima (2017, p. 175-176), “[...] os professores que recebem os estagiários têm a possibilidade de entrar em contato com inovações e atividades diferenciadas, aprender com os projetos aplicados, ser estimulados a melhorar suas práticas e a trocar experiências.”

Por fim, e não menos importante, é preciso ressaltar que o estágio é, “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 51). Aproveitar ao máximo todas as vivências que essa oportunidade única de formação pode proporcionar é um dever não só dos estagiários, mas de todos os envolvidos nessa experiência. Dentro todos os saberes docentes que o estágio pode proporcionar aos licenciados, certamente os saberes experienciais são os mais presentes

“Se as experiências marcantes acabam por nortear o trabalho docente, especialmente nas situações de urgência e dificuldade, se torna fundamental experienciar, refletir e avaliar o teor dessas experiências, de modo que a formação também seja marcada por tomadas de consciência e uma avaliação de si.” (IZA et al., 2014, p. 288). Ao avaliar esses dois olhares vivenciados por mim nos estágios de Letras percebo o quanto já caminhamos enquanto curso, mas também a infinidade de desafios que os cursos de licenciatura ainda têm pela frente, como o fortalecimento da comunicação entre universidade e escolas-campo.

⁵ Os capítulos 8 e 9 abordam várias questões referentes ao papel do professor supervisor.

As experiências vividas nos estágios (dessas e de outras perspectivas não tratadas aqui, como a de monitora de Práticas de Ensino e a de professora supervisora de Português e também de Espanhol) me fizeram compreender que a construção da identidade profissional é um processo contínuo de troca de experiências e de reflexão sobre a prática. Encerro este relato fazendo minhas as palavras de Dubar (1997, p. 225 apud PIMENTA; LIMA, 2017, p. 52): “[...] o processo identitário autoalimenta-se da vontade de ‘nunca ser aquele que todos julgam que é’ que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta ‘mas afinal, quem é você’ o indivíduo só pode responder ‘eu estou em formação’”.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CAVALCANTE, Edemar Amaral; RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. **Presença Pedagógica**, v.11, n.63, maio/jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1985.

SOBRE A ORGANIZADORA, AS AUTORAS E OS AUTORES

Flávia Barbosa de Santana Araújo (Organizadora)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Atualmente é Analista Educacional - Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Ipojuca e Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, atuando principalmente nos seguintes temas: oralidade, língua portuguesa, educação de jovens e adultos, socioconstrutivismo e leitura.

Adrielle Cavalcante Mateus- Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Aline Fernanda dos Santos- Licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Alkimary Jacilene de Souza- Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Anderson Souza Santos - Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de língua portuguesa na rede estadual de Pernambuco

Dayana Nunes Silva Alencar – Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de língua espanhola do Liceu Cuiabano.

Dayani Mirela Renaux dos Santos - Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Eduarda Vanessa do Nascimento Franco - Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Edjane Rozenda Teodoso - Licencianda em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Gabriela Ximenes Gonçalves – Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ítalo Barbosa de Araújo – Licenciando em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Kátia Barbosa Feitosa – Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Marcos Henrique dos Santos Carvalho Bezerra - Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de língua portuguesa na rede estadual de Pernambuco.

Miguel Antonio d' Amorim Junior – Professor efetivo das redes estadual de Pernambuco e municipal de Jaboatão dos Guararapes. Leciona há 20 anos, dos quais 15 deles são dedicados unicamente às escolas públicas. Mestre pelo ProfLetras UFPE.

Natalia Clycie da Silva – Licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Sara Gomes Pereira Lopes – Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva - Licenciada em Letras português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-graduanda em Literatura Inglesa pela Faculdade de Paraíso do Norte.

