



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

**Relato De Experiência No Projeto Licenciaturas Em Ação Como Parte Da
Formação Docente Em Letras Português**

Felipe Gerran Santos Lins

Orientadora Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira

Coorientadora Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Trabalho desenvolvido na disciplina Seminário de Português como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado/a em Letras - Português.

Brasília
2022

RESUMO

Este artigo relata a experiência destes dois estagiários em atividades desenvolvidas com uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Como parte do projeto de ensino e extensão “Leitura crítica e escrita para a universidade”, do Programa Licenciaturas em Ação 2021-2022, o objetivo foi conhecer a prática docente na sala de aula, além de construir abordagens para auxiliar a professora em suas atividades escolares. Após a análise da prática do estágio, alguns pontos foram elencados para serem discutidos, como a produtividade em não se trabalhar individualmente; o projeto de multi-letramento e as dinâmicas já utilizadas pela professora; práticas que são capazes de promover a interação professor-estudante e a produção conjunta de conhecimentos no contexto pós-pandemia da COVID-19, onde, notamos um processo de aceleração do cotidiano, psíquico, assim como das práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio obrigatório. Formação do professor. Licenciatura. Práticas de ensino colaborativas.

ABSTRACT

This article reports the experience of these two interns in activities developed with a Portuguese language teacher at the Education Department of the Distrito Federal in 2022 with third-year high school classes. As part of the teaching and extension project “Critical reading and writing for the university”, of the Graduations in Action Program 2021-2022, the objective was to know the teaching practice in the classroom, in addition to building approaches to assist the teacher in her educational activities.. After analyzing the internship practice, some points were listed to be discussed, such as productivity in not working individually; the multi-literacy project and the dynamics already used by the teacher; practices that are able to promote teacher-student interaction and the joint production of knowledge in the post-pandemic context of COVID-19, in which, we notice a process of acceleration of daily life, psychic, as well as school practices.

KEYWORDS: *Mandatory internship. Teacher training. Graduation. Collaborative teaching practices.*

INTRODUÇÃO

Com objetivo de apresentar atividades desenvolvidas com uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio, esboçamos um relato de experiência em Estágio supervisionado curricular.

Este artigo relata a experiência destes dois estagiários na formação do docente de Letras Português em atividades desenvolvidas com uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Como parte do projeto de ensino e extensão “Leitura crítica e escrita para a universidade”, do Programa Licenciaturas em Ação 2021-2022, o objetivo foi conhecer a prática docente na sala de aula, além de construir abordagens para auxiliar a professora em suas atividades escolares. Após a análise da prática do estágio, alguns pontos foram elencados para serem discutidos, como a produtividade em não se trabalhar individualmente; o projeto de multi-letramento e as dinâmicas já utilizadas pela professora; práticas que são capazes de promover a interação professor-estudante e a produção conjunta de conhecimentos no contexto pós-pandemia da COVID-19, onde, notamos um processo de aceleração do cotidiano, psíquico, assim como das práticas escolares.

A discussão que aqui se busca apresentar foi motivada após percebermos que o aprendizado possibilitado pelo estágio supervisionado lançava uma série de luzes sobre a prática profissional da educação, da qual nos foi possível notar desafios e pensar em soluções para as problemáticas observadas. Assim, neste artigo descrevemos algumas de nossas atividades ao longo da experiência pedagógica, bem como refletimos sobre propostas a que pudemos chegar a partir de nossa vivência colaborativa e aplicação de pressupostos teóricos interacionais e metodologias ativas nas práticas de ensino de português na educação básica (RAMALHO, 2012; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; BACICH; MORAN, 2018.)

O artigo é dividido e composto por: introdução, apresentação da metodologia, pressupostos teóricos e pelo relato de experiência em si, que contém a descrição de nossa experiência bem como a análise dessa vivência a partir da fundamentação teórica expressa. Também contém uma breve

discussão sobre tudo que foi relatado e, por fim, as considerações finais do trabalho.

1 METODOLOGIA

Pensou-se, na elaboração deste artigo, sobre o papel do estágio supervisionado na formação do profissional de educação em Língua Portuguesa, por adotar o modelo do relato de experiência. Segundo Mussi *et. al* (2021), “ao considerar o RE [relato de experiência] como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento”. (MUSSI *et. al.*, 2021, p. 63).

Os autores destacam ainda que a o relato de experiência, no contexto acadêmico, traz, além da descrição da experiência vivida, a valorização dessa vivência “por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico metodológico” (MUSSI *et. al.*, 2021, p. 64). Com essa base, buscamos elaborar o presente relato.

Com base nas propostas de Bortoni-Ricardo (2008) para realização de trabalho em campo pelo professor-pesquisador, realizamos estudos e debates teóricos-metodológicos e orientações com a professora supervisora de Estágio da Universidade de Brasília ao longo do semestre. Posteriormente, em dupla de estagiários em campo, tal como proposto pela professora da UnB, realizamos observação da escola; observação participante das turmas; estudo e planejamento de Intervenção didática junto à professora supervisora de estágio da SEEDF, e subsequentes planos de aula e respectivos materiais didáticos. Por fim, redigimos individualmente portfólios reflexivos de prática docente, como instrumentos de registro e reflexão sobre a prática profissional.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), ao tratar dos profissionais da Educação e de sua formação, estabelece que a formação destes, para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, deve ter, entre os fundamentos, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Uma vez que a experiência de estar em sala de aula e poder observar na prática o trabalho de um professor com seus alunos é de extrema importância para os professores em formação, ser capaz de perceber e de propor soluções aos diversos desafios que cercam o cotidiano do ensino é o que possibilita o aprimoramento contínuo da metodologia para que o professor possa cumprir com todos os seus objetivos. Essa percepção só é possível quando se tem em mente quais são os objetivos e meios disponíveis para o alcance deles, bem como das noções teóricas que abarcam os horizontes do ensino. A partir disso, procuramos realizar nosso estágio e fazer as considerações a partir de nossa participação colaborativa nas práticas docentes utilizando como base algumas fontes que tratam sobre os fundamentos da educação e do ensino no Brasil, especificamente no que toca ao componente de Língua Portuguesa. Uma dessas fontes é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por compreender a linguagem sob a perspectiva sociointeracional-enunciativa-discursiva, o que se espera do componente Língua Portuguesa na visão da BNCC é que o ensino nessa disciplina proporcione experiências de letramentos capazes de possibilitar a participação ativa e crítica dos estudantes nas práticas sociais. A BNCC, em seu texto, enfatiza que “a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento” (BRASIL, 2018). Ao tomar o aluno como um ser que participa e que deve ser incentivado a participar de seu processo de aprendizagem, é preciso haver o incentivo e a valorização do debate de ideias e das habilidades relacionadas (BRASIL, 2018) para formar alunos críticos, pensantes e atuantes.

Outra fonte que nos guiou foi o trabalho *Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?*, de Suassuna e Silva (2017), especialmente no que diz respeito ao ensino de redação. Para as autoras, no ensino de redação, por exemplo, é preciso que se estabeleça uma relação interlocutiva entre aluno e professor, ambos se colocando como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita. Nesse sentido, defendem que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos, “e não apenas como avaliador de seus textos” (SILVA e SUASSUNA, 2017). O professor então se

torna coautor da produção com o aluno: não deve somente corrigir o trabalho do aluno, mas sim ler e auxiliá-lo a produzir, problematizando e questionando o texto e sua produção para mostrar a ele os diversos caminhos pelos quais ele pode dizer o que deseja dizer (SILVA e SUASSUNA, 2017).

Portanto, entendemos que o ensino não deve se tratar de transmitir informação e conteúdo e posteriormente cobrá-la do aluno, mas sim de tentar incentivá-lo a produzir o conhecimento junto ao professor, como parceiros nesse caminho que é o aprendizado. Como Paulo Freire afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE 1996, p.52).

Retomando as ideias de Ramalho (2012, p. 190) com base em Fairclough (1989), a consciência linguística crítica pode contribuir para desvelar e desnaturalizar efeitos ideológicos de (inter)ações, representações e identificações potencialmente orientadas para projetos de dominação nas sociedades atuais:

Tendo em vista a preocupação e o compromisso de contribuir para a formação de educadores/as críticos/as, ou seja, para a formação (continuada também) de professores/as de língua materna preparados/as para refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizamos, nas dinâmicas de estágio docente, espaços para reflexão crítica e para a aproximação da teoria e análise de discurso.

Como endossa Cox (2010, p.181), se quisermos formar (e não apenas informar) professores de línguas com a densidade necessária para implementar de modo consequente a nova proposta curricular sociointeracional, temos de realizar escolhas. E a base de nossas escolhas seria o perfil de professores preconizado pelos documentos que estão regendo o ensino básico.

3 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO LICENCIATURAS EM AÇÃO

O estágio foi realizado no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, escola da rede pública de ensino que se localiza na quadra 908 da Asa Sul, centro de Brasília. Foi a primeira da capital a contemplar o ensino médio, representando os ideais da Escola Nova de Anísio Teixeira. A escola atende alunos de todas as regiões administrativas do Distrito Federal e é referência de qualidade de ensino na rede pública.

Durante o estágio, passamos principalmente pela sala dos professores, pelo espaço cultural e pela sala de aula da professora supervisora. Da sala de aula, vale destacar: acústica favorável; carteiras em relativo bom estado; espaço razoavelmente adequado para comportar a quantidade de alunos de cada turma; equipamento audiovisual (televisão e respectivos cabos); equipamento de som para tocar o sinal para a troca de horário; ventilador; e suporte para álcool em gel.

O acompanhamento das aulas se deu principalmente com a turma E do 3º ano do ensino médio, mas obtivemos permissão para observar outras turmas. A turma E tinha aulas duplas com a professora supervisora nas quartas e quintas-feiras e, em relação às outras turmas, estava em desvantagem, pois não tinha o que chamam de disciplina de Prática Diversificada (PD), que serve para que o professor possa expandir os assuntos trabalhados em sala de aula com outros projetos ou atividades relacionadas. A professora de Língua Portuguesa que nos supervisionou utilizava esta aula – com as outras turmas – para realizar oficinas de redação com os alunos conforme pressupostos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando prepará-los para práticas de letramento gerais e acadêmicas, como a redação da prova de vestibular.

3.1 Observação das aulas

Pudemos observar nas aulas que a professora possui um método diversificado para ensinar. As aulas são mais expositivas, mas a professora¹ busca de maneira constante a participação dos estudantes por meio de questionamentos, convites a participar e exemplos do cotidiano. Esse incentivo se dá também quando ela deixa de copiar no quadro para solicitar que eles a ajudem a fazê-lo dentro do assunto tratado. Ela traz consigo um planejamento do que deseja abordar e vai perguntando para eles (de maneira bem direcionada) partes dos tópicos de conhecimento, até que consigam chegar às respostas esperadas.

Para estimular a participação dos alunos, a professora oferece pontuações extras aos estudantes que acertam os questionamentos levantados em sala. A

¹ Não identificada para fins de preservação respeitosa de identidade. Manifestamos nossos agradecimentos à professora da SEEDF, participante do projeto, pelas horas de trabalho e de construção de saberes.

medida pode ser um pouco controversa e dividiu a opinião dos dois estagiários, já que um concordou muito com a ideia e a outra não totalmente. Funciona em certa medida para manter os alunos participando e estimulados, e também para auxiliar aqueles que por algum motivo podem ir mal nos exames e em outras atividades avaliativas propostas. Essa participação dos estudantes nos pareceu fundamental para evitar a construção de um saber exclusivamente fundamentado no professor como um detentor de conhecimento absoluto, sem espaço para que outros participem; e também para promover a construção de um conhecimento comum.

A professora seleciona e prepara os tópicos de conhecimento sem seguir estritamente o livro didático proposto pela escola. Pela seriedade e compromisso que notamos na profissional, acreditamos que ela considere que pode produzir e oferecer algo muito mais adequado às necessidades dos estudantes do que as propostas gerais da obra enviada pela Secretaria de Educação.

É de se destacar ainda a constante preocupação e sensibilidade em tratar de atualidades e temas que poderiam tocar diretamente a realidade dos alunos, especialmente no contexto de produção de redação. Um exemplo foi quando pausou a aula para explicar sobre a polêmica envolvendo o ex-deputado Arthur Do Val na Ucrânia (G1, 2022), relacionando-o a uma suposta temática de redação do Enem; assim via-se que ela se preocupava com a formação integral além de uma simples apresentação de conteúdos programáticos, aproveitando-se deles para lidar com temas sensíveis e com o desenvolvimento do ser crítico em cada um.

A professora em alguns momentos fez uso de *slides* já preenchidos, quando mais convinha por razões diversas, embora não seja sua maneira preferida de dar aulas, já que os alunos participam menos por terem que copiar mais. Algo que influencia muito nessa diferença de metodologia é que, de acordo com ela, quando eles chegam e o quadro está branco, eles se sentem mais motivados a preenchê-lo, já o *slide* está sempre preenchido.

3.2 O temperamento da turma em geral

Apesar das exaustivas 5 horas seguidas em que passam diariamente os alunos no ambiente escolar, eles se mostraram bem concentrados de maneira geral, participando quando a professora os incentivava, sem conversar muito

paralelamente ou realizar outras atividades que menos apropriadas para o momento da aula. A turma era bem distribuída entre meninos e meninas; aparentemente, os meninos tendiam a conversar mais do que as meninas (quando havia conversas paralelas à aula).

Em geral eram muito respeitosos com a professora e pareciam à vontade para participar sem medo de represálias caso dessem a resposta errada para as perguntas feitas. Havia colaboração dos estudantes nas aulas na maior parte dos momentos que observamos, havendo apenas em raríssimos casos a necessidade de a professora pedir que um deles se retirasse.

Nesta turma havia ainda alguns alunos com mais abertura para demonstrar traços mais artísticos e pessoais. Um aluno e uma aluna, mais especificamente, vieram até nós para comentar sobre os projetos de escrita que eles fazem nas horas de lazer. O primeiro, inclusive, nos apresentou alguns poemas escritos por ele, pedindo nossa opinião e eventuais sugestões que pudéssemos ter sobre eles. A professora pareceu sempre incentivar o exercício artístico no ambiente escolar, e acreditamos que por isso eles tenham sentido tranquilidade para nos apresentar seus trabalhos artísticos como resultado deste incentivo.

3.3 O tempo como um desafio

A vivência escolar aconteceu em 2022, depois de 2 anos de ensino remoto devido à Pandemia da COVID19. Isso teve vários impactos para as atividades escolares, com um tipo de aceleração atípica. Mesmo com casos de algumas turmas agitadas e da recorrente distração constante dos alunos com o celular, o maior desafio para a professora foi o tempo. A professora tem uma lista de assuntos que devem ser trabalhados durante o ano com as turmas e que são objetos das provas bimestrais (atividade avaliativa que, aparentemente, o professor não pode alterar). Além disso, os conteúdos são utilizados em atividades com todas as turmas, como trabalhos, pesquisas e testes.

Esses eventos são como prazos para que o professor termine o conteúdo a tempo. Foi possível perceber uma diferença grande no cronograma entre as turmas C e D e as turmas E e F em tópicos de conhecimento que seriam cobrados na prova bimestral que aconteceu duas semanas depois. A professora luta contra o tempo, tentando sempre encaixar as atividades e planos dentro do calendário escolar, que nem sempre é favorável.

Além do fato de as turmas E e F terem uma aula a menos com a professora de Português, os feriados caíram com muita frequência nas quartas ou quintas-feiras, atrasando ainda mais essas turmas. Também houve outras interrupções como reuniões do sindicato na escola (que tomaram em torno de 30 minutos de aula), paralisações dos professores por conta de assembleia, eventos da escola, entre outros.

Sendo assim, as turmas que já têm uma desvantagem no cronograma sofrem também com várias interrupções (previsíveis e imprevisíveis) em seus dias de aula. A professora acaba tendo que acelerar o conteúdo, para que as turmas mais atrasadas possam estar no mesmo nível que as turmas mais adiantadas e todos possam ter a mesma capacidade de realizar as provas da escola.

A realização do trabalho coletivo – que será mais abordado à frente – também foi afetado pela questão *tempo*, já que foi preciso mais tempo para chegar ao mesmo conteúdo em determinadas turmas do que em outras. A apresentação do trabalho aconteceu com uma diferença de uma semana entre essas turmas, embora o objetivo inicial fosse o de que todos apresentassem na mesma semana.

3.4 Relação professor/a-aluno/a

Um dos pontos mais importantes a se considerar – se não o mais importante – é a relação construída entre professora-estudantes. Na primeira semana de aula nós conversamos com ela sobre isso e ela nos explicou que é algo que deve ser construído durante as aulas, e que notava ser “mais difícil com as meninas do que com os meninos”. Ela relata que no primeiro contato que a professora tem com os alunos no início do ano existe uma certa disputa, inconsciente ou não, entre as alunas e a professora.

Durante esta conversa, ela nos explicou que os meninos não têm esse tipo de reação, pois eles tendem a vê-la como amiga ou alguém a proteger. Já as meninas sentem que, ao ter uma professora mulher, sua atenção cotidiana é disputada com a professora e, por isso, se tornam adversárias. Uma das motivações que pensamos para isso seria de um mau relacionamento com as próprias mães, figura essa que parecia se representar também na professora.

A relação com as meninas demora mais a ser construída, e ela usa inclusive a roda de discussão da primeira oficina de redação (cujo tema é “Porque o feminicídio não tem diminuído, mesmo com a Lei Maria da Penha?”) para fortalecer a ideia de que as mulheres devem sempre se ajudar, não se posicionarem como opositoras. Ela comentou que normalmente esse sentimento de concorrência relacionado a gênero social-cultural (VIEIRA, 2019) é melhorado com o decorrer do ano letivo. Essa conversa mostrou como ela se preocupa em construir uma relação saudável com seus alunos, indicando uma preocupação e reflexão social e afetiva dela com todos eles.

Outro aspecto é que a professora consegue construir, com excelência, com os alunos uma relação de amiga e de autoridade (não no sentido extremo desta palavra) dentro da sala de aula. É possível ver como os alunos se sentem à vontade com ela, conversam e comentam sobre diversos assuntos, contando piadas e tornando o ambiente da sala de aula mais descontraído, chegando até mesmo a comentar sobre outros professores com ela. E quando há a necessidade de segurá-los mais e pressionar mais um pouco como professora, ela consegue obter esse respeito deles. Sua maneira de falar com os estudantes é carinhosa e ela utiliza uma linguagem mais comum para eles (não muito formal), mas também é severa com as questões que atrapalham a aula (como interrupções exageradas na aula).

A professora faz isso de modo tão impecável, que nos impressionou bastante. Soubemos que há um outro professor na escola (que leciona outra disciplina) que é mais rígido e inflexível com os alunos em sala de aula, tentando manter sua autoridade e respeito através dessa rigidez; e pudemos perceber quão os alunos reagem a este tipo de relacionamento negativamente, especialmente quando nos contaram que algum aluno colocou um chiclete na cadeira do professor, no qual ele eventualmente se sentou durante a aula. Isto nos mostra uma clara reação dos alunos a este modo mais ditatorial de conduzir a aula.

3.5 O desafio do capitalismo informacional-cognitivo: o celular

Se você questionar qualquer professor sobre o uso de celulares em sala de aula, receberá diversas respostas, desde as mais extremas até as mais flexíveis. A professora que acompanhamos permite o uso de celular na aula em momentos

apropriados, como quando estão escrevendo uma redação e querem ouvir música no fone de ouvido, ou quando precisam pesquisar algo do conteúdo para participar nas aulas.

Contudo, os adolescentes se sentem muito mais conectados aos seus dispositivos móveis agora neste período pós-isolamento pela pandemia, depois de terem tido pouco mais de dois anos em suas casas com, muitas vezes, somente seus celulares como ferramentas de lazer. Percebeu-se que o uso indisciplinado atrapalha em muitos momentos o ambiente escolar, e pode forçar o professor a interromper as aulas várias vezes para pedir que um ou outro aluno pare de usá-lo

A professora nos contou que na semana de provas ela precisou atribuir nota zero a um aluno da turma em que ela aplicou a prova por tê-lo visto com o celular na hora da prova. O aluno em questão é quase um aluno exemplar, e a professora inclusive comentou que se sentiu muito mal em ter que fazer isso.

No mesmo dia, ao final da aula, uma outra professora veio até a sala para comentar sobre uma aluna que estava na aula dela. Contou que esta aluna (que é uma aluna exemplar de sua turma), entrou em um grupo de meninas para fazer um trabalho em sala. Durante este trabalho, a aluna em questão foi pega com o celular na mão e teve sua nota zerada na atividade (já que uma das regras era não utilizar o celular). A menina então saiu da sala chorando e a professora foi conversar com ela, que contou que recebeu nota zero na prova bimestral na semana anterior, pois o professor aplicador a encontrou com o celular em cima da perna. Ela estava então com menos 6 pontos na matéria desta professora, sem chance de passar neste bimestre, já que o mínimo para isto é tirar nota 5.

Chegamos à conclusão então que o uso de celular se tornou um vício entre os adolescentes, fazendo-os necessitar de ter seus celulares sempre à vista ou em mãos, mesmo que não haja utilidade em determinados momentos. Isso é uma prática com a qual o professor deverá encontrar meios para lidar, já que parece aumentar muito mais do que diminuir, principalmente na escola, onde os alunos se sentem muitas vezes entediados dada a aceleração imposta também pela exacerbação de informações simultâneas, fragmentadas, descontínuas, dispersas características da “psicopolítica” global vigente de base informacional-cognitiva-sensorial, e suas formas de acumulação, que podem resultar na

captura do comum e no esgotamento físico e psíquico (VIEIRA, no prelo; FERNANDES; VIEIRA, 2022).

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

4.1 Projeto das estantes literárias

Ramalho, Ribeiro e Rodrigues (2012, p. 22) destacam a centralidade dos projetos de letramento, isto é, de “atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da leitura-escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 509)

como eixo de trabalho de ensino-aprendizagem de língua materna. Essa construção de conhecimento se deu como resultado da prática, como resultado da experiência docente dos estagiários junto à comunidade, o que os levou a reconhecerem, reflexivamente, que a ação, a prática social real (por exemplo, a elaboração de um livrinho de contos da turma), deve preceder o “conteúdo” (por exemplo, os verbos que estão no conto, ou mesmo a estrutura composicional do conto). A percepção de que a prática de estágio, nesses moldes, é significativa e envolvente porque se desenvolve em torno de um projeto de pesquisa-ação indica aos(às) futuros(as) professores(as) que um caminho para sua própria prática docente é partir de projetos de uso-reflexão-uso reais da linguagem.

Como parte das metodologias ativas das tarefas de estágio supervisionado, fomos incentivados a elaborar nosso próprio projeto de intervenção didática de multi-letramento na escola. A professora da escola-campo propõe em seu planejamento de atividades uma ação pedagógica diferenciada das que são de costume. O projeto das estantes literárias, consiste em envolver as habilidades artísticas dos alunos na produção de uma estante e de réplicas de livros de determinado período literário para preenchê-la.

Cinco alunos de cada turma ficam responsáveis por produzir uma estante com caixotes. Os outros, que desejem fazer parte do projeto e obter a pontuação a ele devida, deverão produzir as réplicas de livros para serem colocados nas estantes. Os alunos devem utilizar algum material como base que tenha um formato de livro (como caixas, embalagens e até mesmo livros que eles não usem mais), além disso, não podem utilizar materiais que sejam agressivos para o meio ambiente. A capa deve possuir alguma imagem, podendo esta ser colada, impressa, desenhada, pintada, entre outros. E no verso do “livro” deve haver o resumo ou a sinopse da obra em questão. Posteriormente, durante as aulas de

revisão, a professora utiliza os livros e se aproveitaria das capas por eles realizadas para tratar do conteúdo pertinente.

Como estagiários, nós ajudamos a professora na avaliação das obras trazidas pelos estudantes. A dedicação e participação dos alunos foi notável nessa atividade. É claro que tiveram algumas abstenções e ausências, bem como alguns estudantes que elaboraram obras com pouco capricho; mas, de um modo geral, observamos que o projeto envolveu os estudantes. Havia também uma certa proposta competitiva por trás, envolvendo pontuação extra entre as turmas, valendo para aquela que melhor tivesse feito a estante e os livros.

As aulas de revisão de literatura aconteceram no Espaço Cultural da escola, o que parece ser uma boa oportunidade dos estudantes, de deixar um pouco a impessoalidade da sala de aula e terem aula num ambiente cercado de produções artísticas de várias turmas de língua portuguesa.

4.2 Proposta de intervenção didática

O projeto descrito acima foi planejado pela própria professora, que o desenvolve todos os anos com diferentes turmas. Nós, estagiários, utilizamos este projeto como base para nossa proposta de intervenção, adicionando algumas outras etapas que permitam que os alunos participem mais durante o momento de aula de literatura.

A proposta consiste em, além de produzir as estantes e os “livros”, os alunos participem das aulas de literatura artisticamente. A ideia surgiu após aula ministrada pela estagiária autora Ana Luiza, que utilizou de meios artísticos durante sua regência sobre Literatura Realista, como será abordado mais à frente.

Os alunos receberiam, durante as instruções do projeto das estantes literárias, instruções para pesquisarem um pouco mais sobre as obras que receberam. A partir deste conhecimento adquirido sobre a obra, eles poderiam produzir alguma obra artística que se relacionasse com o que eles compreenderam sobre a obra, e teriam um espaço nas aulas de literatura para apresentar essa produção artística.

Esta proposta acontece, de certo modo, no projeto inicial da professora, pois alguns alunos com habilidades artísticas desenham e pintam as capas dos livros, mas, com essa adaptação, os alunos que escrevem poemas, tiram fotos

e cantam, entre outras habilidades artísticas, poderiam também expor seus talentos na aula. O objetivo é incentivar os alunos a participar mais nas aulas, além de dar voz a eles para exporem suas impressões sobre as obras que são estudadas, ao invés de somente ouvir o que a própria literatura fala sobre estas obras.

4.3 Plano de aula - metodologias ativas

Além do projeto de intervenção didática, era tarefa dos estagiários a elaboração de planos de aula pensando na perspectiva de metodologias ativas. Uma forma de se trabalhar com metodologias ativas é pensar detalhadamente em sequência didáticas que favoreçam o protagonismo do estudante.

Um dos projetos de aula elaborados pelos estagiários foi pensado em uma sequência didática a partir de um tópico que envolvesse literatura e a problematização de uma situação de comunicação concreta. Assim, o ponto de partida do plano de partida foi a reflexão sobre o que pode nos fazer mudar radicalmente a construção de um discurso e de que maneira a reflexão estética influi na percepção desse conteúdo. E, nesse sentido, quais seriam então as consequências do “realismo” na literatura.

Traçou-se uma série de objetivos a que se esperava que os alunos fossem capazes de atender após a sequência didática, assim definida em seu começo e fim: produção e reflexão inicial de de um parágrafo comparativo com base em impressões iniciais sobre o que seria uma obra realista em comparação com uma obra romântica (começo); revisão da primeira produção realizada, estimulando uma nova produção a partir do que foi discutido em sala.

Ao se trabalhar com a própria produção dos alunos para guiar a sequência, acredita-se favorecer o protagonismo deles, desafiando-os a apresentar conhecimentos prévios e possibilitando ao professor um instrumento dos próprios alunos para guiar as atividades subsequentes.

A exploração de experiências textuais-linguísticas reais assim foi descrita no plano, dentro do que convinha ao assunto da aula planejada: atividades de leitura envolvendo as nomes importantes da escola literária em questão e trechos explicativos dos conceitos de origem exterior à literatura que tiveram influência sobre as obras realistas. 2. Interpretação das obras realistas à luz da interpretação dos textos românticos, lançando luz sobre as semelhanças e

pontos de distinção. 3. Convite aos estudantes relacionarem os focos de narração (subjetiva e objetiva) a momentos concretos do cotidiano: o que almejam quando focam em expor uma visão mais subjetiva na linguagem? Em que momentos isso é possível? E, do contrário, a busca por uma “objetividade” aparece em quais contextos? 4. Levantamento da historiografia da época em partilha com o conhecimento por eles construído em outras disciplinas.

4.4 Regência individuais

Durante o período do estágio, nós recebemos várias orientações sobre como ajudar o professor supervisor nas aulas. A principal delas, que era inclusive obrigatória, era ministrar uma aula dupla até o final do estágio. Observamos as aulas da professora e fizemos anotações e análises, além de levar também como referência os aprendizados da nossa licenciatura, para nos preparar para as nossas aulas da melhor maneira.

No decorrer do primeiro mês, a professora nos ofereceu alguns Tópicos de Conhecimentos do planejamento para que pudéssemos escolher sobre qual deles faríamos nossa aula. Após diversas análises entre nós estagiários, optamos por um dar aula de Literatura Realista e o outro de Competências Avaliadas nas Redações do ENEM. Abaixo segue o relato individual de cada estagiário sobre sua regência.

4.5 Relato individual: Ana Luiza

Me preparei para a aula dupla após ter observado muitas das boas práticas da professora M. em sala de aula. Meu tema seria Realismo e por indicações da professora tratei também da questão do “embranquecimento” do autor Machado de Assis e de uma referência musical que contém trecho da obra O Primo Basílio, “Amor I Love You”.

Inspirada pelo projeto realizado pelos alunos, quis também me dedicar para valorizar a atividade, por eles realizada, realizando-as também eu, aproveitando-a como parte do conteúdo que apresentaria. Fiz assim uma “mini” estante com as obras de títulos contendo imagens esbranquiçadas de Machado de Assis para tratar da questão envolvendo o racismo.

Também busquei relacionar o conteúdo da aula ao cotidiano dos estudantes, as realidades de comunicação que vivenciam e aproveitei de uma

breve historiografia para tratar das obras do realismo, desde sua existência em outros países para a realidade brasileira. Quis também estimular a expressão artística apresentando a música ao vivo, tocando-a para os estudantes, com o que conheço de violão, e surpreendeu-me uma estudante que se aproximou dizendo que tinha muita vontade de tocar violão - que o pai era músico, mas ela não tinha um bom relacionamento com ele.

Pelo meu nervosismo sinto que foi mais difícil, infelizmente, para que eles se sentissem mais à vontade para comentar e se dirigir a mim para fazerem perguntas e comentários. Mas fiquei muito contente de observar que ao final da aula alguns estudantes se aproximaram de mim para falar a respeito da aula, da curiosidade com os livros que apresentei, de me apresentarem produções que eles realizavam. Esse contato com os estudantes marcou-me especialmente, porque se percebe o aspecto formativo do próprio professor se dando pela prática - o que nenhuma teoria é capaz de preencher.

4.6 Relato individual: Felipe Gerran

Durante o planejamento da minha aula eu assisti duas aulas da professora e uma aula de uma outra estagiária sobre o mesmo tópico de conhecimento (Competências Avaliadas nas Redações do ENEM) para saber melhor como abordá-lo na minha aula.

A estrutura do plano de aula da professora era falar sobre a competência e depois mostrar exemplos de erros nas redações de outras turmas passadas. Por outro lado, a aula da estagiária focava mais na participação dos alunos, puxando inicialmente dos alunos as impressões que eles tinham de uma redação boa para depois entrar nas competências do ENEM. Então eu planejei minha aula seguindo um roteiro parecido com o da estagiária, alterando algumas coisas indicadas pela professora, como abordar mais profundamente a Competência 5, que diz respeito à proposta de intervenção na redação, pois esta é a principal dificuldade dos alunos em suas produções.

No início a professora explicou que eu daria aquela aula e que eles podiam se sentir à vontade para fazerem perguntas, pois, caso eu não soubesse responder, ela me ajudaria. Tentei ser o menos expositivo o possível, mas os alunos estavam bem mais quietos, então demorou mais para eles começarem a

interagir. Eu utilizei uma linguagem mais informal para tentar aproximá-los da aula, além de algumas ironias e coisas do tipo para diverti-los um pouco também.

Em um momento fui surpreendido por uma aluna que me pediu para criar uma proposta de intervenção para o tema de redação abordado. Na hora eu me senti desprevenido, porém, consegui me concentrar e produzir na hora uma proposta de intervenção para eles, além de utilizar esta proposta como exemplo na própria aula mais a frente. Os alunos se animaram mais na hora da dinâmica, que precisei adaptar por causa do tempo. Então entreguei somente uma redação para eles analisarem, mas em compensação pedi que adivinhassem o tema e encontrassem na proposta de intervenção os cinco termos necessários.

Algo que me impressionou como um ponto muito positivo foi que durante a dinâmica um aluno me chamou e me perguntou “como que é pra gente te chamar? Felipe ou professor mesmo?”. A aluna que fazia dupla com ele na atividade me olhou com a mesma cara de dúvida que ele. Na hora eu não soube direito o que responder, pois era algo em que eu não havia pensado, então respondi que eles podiam me chamar como preferissem entre as duas opções. Aquilo ficou na minha cabeça o restante da aula toda, acho que foi o que mais me marcou em dar aula em uma sala de aula cheia. A dinâmica ficou para ser terminada na próxima aula, que foi duas semanas depois.

Na finalização da aula eu retomei os principais pontos de cada competência para eles lembrarem e pedi para terminarem de corrigir a redação, que era para ser feito em casa, mas eles não fizeram, então dei 10 minutos para eles terminarem na sala de aula. Depois, grupo por grupo, eles anunciaram as notas que atribuíram a cada competência. Após isso, eu revelei as notas que a banca atribuiu naquela redação e combinamos que o grupo vencedor seria o que chegou mais perto da nota certa.

Tudo ocorreu muito bem, mesmo tendo alterado o planejamento algumas vezes. A professora ajudou muito, pois em alguns momentos eu precisei tirar dúvidas com ela, e ela me respondeu com muita gentileza como sempre. A experiência foi muito boa e bem diferente do que eu imaginei que pudesse ser. Mesmo as coisas tendo saído do planejado e tendo seguido caminhos diferentes do que eu imaginei, no fim chegamos no mesmo lugar.

Figura 1 - Mural com fotos de trabalhos do projeto e das aulas dos estagiários



Fonte: Autoria própria

4.7 Experiência em Dupla e Relação com a Professora

A possibilidade de realizar a disciplina de Estágio Supervisionado em dupla foi uma experiência de muita relevância para a nossa formação. Percebemos que o trabalho do professor pode assumir um viés muito solitário numa profissão em que a colaboração, o compartilhamento e a divisão de pesos e tarefas têm muito a melhorar e a aprimorar o serviço que se presta e a atividade que se exerce.

Certamente a possibilidade de comparar observações, refletir juntos e nos apoiar durante todo o processo colaborou para que o andamento do estágio fosse melhor. Também percebemos isso no bom relacionamento que conseguimos firmar com nossa supervisora na escola, que nos deixou muito à vontade para aprendermos, para expormos nossas dúvidas e para discutirmos práticas e observações.

Um dos momentos em que pudemos perceber isso mais claramente se deu justamente na oportunidade de observarmos a aula dupla regida pelo outro, e percebermos diferentes formas de abordar e lidar com uma mesma turma, por exemplo. Depois dessa experiência, nos veio a questão: quão possível ou impossível é, para os docentes em exercício, esse tipo de compartilhamento? Certamente nos pareceu necessário um compartilhamento constante para os profissionais não apenas no momento anterior à prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de apresentar atividades desenvolvidas com uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio, apresentamos um relato de experiência em Estágio supervisionado curricular. Discutimos a relevância de ações de extensão voltadas para as licenciaturas que incentivam o

desenvolvimento de práticas inovadoras no estágio supervisionado obrigatório na formação do docente de Letras. O estágio supervisionado é pressuposto pela LDB como parte fundamental na formação do profissional da educação, por conjugar teoria e prática.

Este artigo relata a experiência destes dois estagiários na formação do docente de Letras Português em atividades desenvolvidas com uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Como parte do projeto de ensino e extensão “Leitura crítica e escrita para a universidade”, do Programa Licenciaturas em Ação 2021-2022

Motivados por uma base teórica que tem como foco a participação dos estudantes, guiamos nossa observação em notar as estratégias e desafios do docente ao lidar com essa questão em sala de aula. A partir da descrição em forma de relato das atividades de estágio desenvolvidas na disciplina obrigatória na formação do docente em língua portuguesa, foi possível elencar inúmeras contribuições à capacitação do professor, que passam por campos diversos, pela simples menção das atividades e reflexões que proporcionaram ao longo do desenvolvimento da disciplina.

Relatamos nossa experiência em atividades colaborativas desenvolvidas na sala de aula de uma professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2022 com turmas de terceiro ano do Ensino Médio, como parte das atividades do projeto “Leitura crítica e escrita para a universidade”, coordenado pela professora Viviane Vieira do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Tecemos reflexões, por fim, acerca das práticas colaborativas na escola, destacando, dentre outros aspectos: o trabalho em grupos e duplas de pessoas; o projeto de multi-letramento e as dinâmicas ativas; práticas que são potencialmente capazes de promover a interação professor-estudante e a produção conjunta de conhecimentos no contexto pós-ensino remoto devido à pandemia da COVID19, que parece impulsionar processos de aceleração e fragmentação da vida cotidiana, psíquica, assim como das práticas escolares.

É possível concluir, do relato apresentado, que a disciplina de estágio supervisionado de fato abarca a conjugação entre teoria e prática, possibilitando uma atuação direta dos profissionais em formação com a docência. Essa

atuação oportuniza e antecipa uma série de reflexões que são vivenciadas e apresentam significativa contribuição para o intercâmbio de experiências e ideias entre professores/as supervisores/as, estagiários/as, estudantes da educação básica, articulando comunidade-universidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. ETAPA DO ENSINO MÉDIO: Língua Portuguesa. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/lingua-portuguesa>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 24 de mai. 2022.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO. *CEMEB*. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/cemeb/in%C3%ADcio?authuser=0>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CORREIO BRASILIENSE _____ . **Primeiro centro de ensino médio de Brasília, o Elefante Branco chega aos 50**. *Correio Brasiliense*, Brasília, ano 2021, 16 abr. 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/16/interna_cidadesdf,248101/primeiro-centro-de-ensino-medio-de-brasilia-o-elefante-branco-chega-aos-50.shtml. Acesso em: 28 abr. 2022.

COX, M. I. P. **Quem tem medo de sacrificar o latim?** In: BARROS, S. M. & ASSIS PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.177-183.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FERNANDES, F. S. ; VIEIRA, Viviane. **Aids-infotimento e midiatização gore**. In: Cirne, Alexcina Oliveira; Barros, Solange Maria de; Efken, Karl Heinz. (Org.). *Diálogos e perspectivas da Análise Crítica do Discurso*. 1.ed. Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 59-82.

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

G1 _____ . Em áudios, **Arthur do Val disse que ucranianas são ‘fáceis, porque são pobres’**, OUÇA. G1, São Paulo, ano 2022, p. 1-1, 5 mar. 2022.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2022/noticia/2022/03/05/em-audios-arthur-do-val-disse-que-ucranianas-sao-faceis-porque-sao-pobres-ouca.ghtml>. Acesso em: 19 maio 2022.

KLEIMAN, A. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, 2008, p.487-517.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSI *et. al.* Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*. v. 17. n. 48. p. 60-77. OUT/DEZ, 2021.

RAMALHO, Viviane. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 178-198, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Vzfxj5xTVBsLvpZkk4K9GBz/#>. Acesso em 25 maio 2022.

RAMALHO, V.; RIBEIRO, O. M.; RODRIGUES, U. R. de S. Práticas de extensão na formação do/a professor/a de Português como língua materna: uma experiência de pesquisa-ação. **Participação, [S. I.]**, n. 20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/23452>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.

VIEIRA, Viviane. **Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade** In: RESENDE, V. (Org.). *Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso*. Campinas: Pontes, 2019, v.1, p. 83-116.