

Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas

Maria do Carmo de Oliveira Turchiari Santos* e Marinês Lonardoní

*Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
e-mail: mcarmo@teracom.com.br e marines@teracom.com.br*

RESUMO. Este trabalho tem por objetivo trazer à luz as principais dificuldades encontradas na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa bem como promover reflexões sobre essas dificuldades e sobre os subsídios prático-metodológicos adotados na formação dos futuros professores de língua materna. As situações/experiências vivenciadas pelos estagiários e pelos professores, ancoradas às teorias existentes, subsidiam a discussão, contribuem e conduzem para a tarefa de apontar caminhos possíveis e eficazes na formação de profissionais críticos e transformadores.

Palavras-chave: prática de ensino, Língua Portuguesa, formação, postura crítica, transformação.

ABSTRACT. Teaching practice and supervised apprenticeship in Portuguese language: issues to be discussed. The chief difficulties teachers and students encounter in the discipline Teaching Practice/Supervised Apprenticeship in Portuguese are analyzed. Emphasis is given to investigations on these problems and on the methodological subsidies employed in the training of teachers of the Portuguese Language. Foregrounded on current theories, the discussion is highlighted by situations experienced by teachers and teachers-apprentices. These experiences are a worthy contribution to the task of showing possible and efficient ways towards the training of critical and transformation-minded professionals.

Key words: teaching practice, Portuguese language, teacher training, critical attitudes, transformation.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa constituem-se em atividades caracterizadas como disciplina, ministrada nas séries finais dos cursos de Letras, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos pertinentes à área.

Ao se refletir sobre a formação acadêmico-profissional dos alunos do curso de Letras, uma das primeiras questões a serem levantadas diz respeito ao desenvolvimento de competências, uma vez que se pretende formar profissionais habilitados, críticos e transformadores. Para o sociólogo suíço Perrenoud (2000:12) “competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Partindo desse pressuposto, o professor de Prática de Ensino, em especial de língua materna, busca situar seu trabalho de formação acadêmico-profissional em teorias e práticas atuais, discutidas em níveis nacional e internacional, cujas bases

metodológicas possam subsidiar, de modo adequado e satisfatório, o desenvolvimento e a formação de profissionais competentes, críticos e agentes transformadores da sociedade em que vivem.

No exercício da disciplina, o professor de Prática de Ensino se depara com uma série de questões que acabam gerando dificuldades na execução das atividades programadas, tanto no interior da universidade como nas escolas de níveis fundamental e médio, onde os estágios são realizados.

Intencionando promover reflexões sobre os subsídios prático-metodológicos adotados para a formação dos graduandos de língua portuguesa, este artigo tem por objetivo trazer à luz e discutir as principais dificuldades encontradas pelos graduandos do curso de Letras e por seus professores na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa.

Quanto às dificuldades encontradas na universidade, destaca-se, principalmente, a distância existente entre os procedimentos pedagógicos

pretendidos pelo professor da disciplina e os que, de fato, o acadêmico conhece. De um lado, encontra-se o docente, que dispõe de um arcabouço de teorias e de reflexões advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992), da troca de experiências efetuadas em congressos e em simpósios da área, de pesquisas realizadas e, também, de sua experiência como docente. De outro lado encontram-se os graduandos, que são frutos de uma escolarização que privilegiava procedimentos pedagógicos tradicionais, enfatizando o trabalho descritivo e normativo da língua.

Nas escolas de níveis fundamental e médio, são encontradas novas dificuldades: de um lado, o graduando, que assimilou novas teorias e práticas metodológicas em sala de aula através de leituras, de reflexões, de discussões, de elaboração e de re-elaboração de planos de aula e sessões de microensinos; de outro lado, os professores dessas escolas, que nem sempre estão atualizados frente às novas propostas e que, muitas vezes, seguem única e exclusivamente o livro didático. Alia-se a essas dificuldades a insegurança que os graduandos sentem frente ao novo, seja no que se refere às teorias e às práticas metodológicas, seja ao enfrentamento da sala de aula que, para muitos, ocorre pela primeira vez.

Desse modo, tendo em vista os pressupostos teóricos atinentes à leitura, produção textual e à análise lingüística, encontrados na Lingüística Aplicada e consolidados segundo a concepção interacionista de linguagem, a serem retomados no próximo item, tendo em vista, ainda, reflexões críticas decorrentes das experiências das autoras no exercício da disciplina Prática de Ensino, serão discutidas, nos próximos itens deste estudo, as principais dificuldades atinentes ao *graduando e a sua insegurança diante do novo; à escola: recursos humanos e materiais e ao professor de prática de ensino.*

O graduando

Do ponto de vista das principais dificuldades encontradas pelo graduando na prática de ensino preparatória para o magistério, destaca-se, por um lado, a ruptura dos elos com a formação tradicional que ele traz e conhece devido aos vários anos de escolarização e ao uso contínuo dessa formação nas atividades escolares e, por outro, a seleção e a assimilação de novas práticas pedagógicas, na tentativa de encontrar melhores resultados na aprendizagem, rejeitando posturas obsoletas, propondo metodologias transformadoras mais

eficazes, seja para a leitura, para a produção textual e/ou para a análise lingüística.

Quanto à leitura. Ao iniciar o trabalho sobre o ensino-aprendizagem de leitura, o professor de Prática de Ensino verifica que o contato do graduando com as atividades de leitura deu-se, via de regra, pelo livro didático. Ou seja, todo conhecimento que ele possui sobre o assunto está relacionado aos exercícios de compreensão e/ou de interpretação de textos, isto é, ao ato mecânico de ler para dizer/responder questões feitas pelo autor(res) do manual didático.

Essa situação conduz a questões sérias. A primeira delas diz respeito ao processo que esse estagiário vivenciou enquanto aluno dos ensinos fundamental e médio, lendo apenas para cumprir/vencer as páginas e as lições trazidas pelo livro didático. Entende-se, aqui, a leitura como algo oposto a prazer, a descoberta, a fonte de informações, a conhecimento.

Vale lembrar, aqui, as quatro indagações propostas por Silva (1996:90) sobre o ato de ler, com enfoque sobre o papel exercido pela escola:

- se a escola confunde leitura com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados;
- se a escola propõe leituras que levam à compreensão e à re-criação;
- se a escola propõe a leitura como processo ou como projeto;
- se a escola possibilita a reflexão e a tomada de posição.

A segunda questão está relacionada à confusão existente - e muitas vezes endossada pela maioria dos manuais - sobre compreensão e interpretação de textos. As duas etapas são apresentadas aos alunos como sendo sinônimas, quando são etapas distintas do processo de leitura, que envolvem e exigem do leitor conhecimentos e habilidades diferentes. Ou seja, a compreensão refere-se ao "ato de reconhecer e captar os tópicos principais do texto, reconhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada, reconhecer as regras textuais, poder depreender o significado de palavras novas; inferenciar" (Menegassi, 1995:86). Ainda segundo o autor, a compreensão pode ocorrer em três níveis distintos: literal, inferencial e interpretativo. Já na interpretação, o leitor revela uma certa autonomia de leitura, manifestada pela interligação entre o conhecimento prévio/mundo e as informações contidas no texto, realizando julgamentos de valores.

O reconhecimento dessas etapas, pelos futuros professores, é importante para que possam desenvolver um trabalho mais eficaz, com seus alunos, em leitura e produção de textos.

E, por fim, a constatação de que, na escola/sala de aula, o trabalho com a leitura se dá apenas como preparação para a escrita. Ou seja, lê-se para escrever. Esse fato é facilmente comprovado ao tomarmos a maioria dos livros didáticos: a leitura de texto aparece como a primeira de inúmeras atividades, cujo objetivo é trabalhar o vocabulário, o conteúdo gramatical e a produção de textos.

Além disso, pode-se também verificar que o graduando, geralmente, desconhece o trabalho com o não-verbal. Ele tem dificuldades em, por exemplo, ler uma charge, pois é um tipo de texto que amalgama o não-verbal e o verbal em um texto curto e sintético. Para lê-la, o leitor precisa estar “atenado” com os principais eventos político-econômicos e sociais do país, principalmente via leitura de jornais diários, ou seja, a necessidade de o leitor dispor de conhecimentos de mundo, além do lingüístico e do textual (Kleiman, 1995).

De forma semelhante, o estagiário desconhece técnicas de leitura que, conforme expõe Solé (1998), envolvem o **trabalho de pré-leitura**, como ativar o conhecimento prévio do leitor, fazer leitura do título, do subtítulo, de enumerações, resumos, imagens, levantar hipóteses sobre o texto; o **trabalho durante a leitura**, como avaliar as previsões feitas anteriormente e fazer novas previsões, relacionar as novas informações ao conhecimento prévio, fazer auto-questionamento e o **trabalho de pós leitura**, como identificar o tema e a idéia principal, fazer resumos, formular e responder perguntas de tipo literal, com respostas encontradas diretamente no texto e pessoal, que tomam o texto como referência, porém exigem conhecimento prévio e julgamento.

Mediante o quadro apresentado, o professor de Prática de Ensino se encontra diante de duas frentes de trabalho: a primeira delas é mostrar ao graduando a nova face, o novo entendimento que se tem hoje sobre o ensino-aprendizagem da leitura e, a segunda, é mostrar/apresentar estratégias e metodologias adequadas ao trabalho com a leitura em sala de aula. Além disso, o graduando deverá criar o hábito da leitura diária de jornais e de revistas semanais para, depois, introduzi-los na sala de aula como novos textos de leitura.

Quanto à produção textual. No que se refere ao ensino-aprendizagem da produção textual, a situação não é diferente. O graduando traz experiências negativas sobre o ato de produzir um texto e o

entendimento equivocado de produção como redação. A atividade de produção textual levada a efeito nos ensinos fundamental e médio nem sempre se caracterizou, e se caracteriza ainda hoje em muitas escolas, pela expressão do conhecimento e da experiência do aluno sobre determinado assunto, assim como a criatividade e o prazer na escrita não são priorizados. O ensino-aprendizagem da produção textual resumia-se a um exercício de composição de texto, no qual o aluno era obrigado a escrever sobre um tema qualquer (“Meu final de semana”, por exemplo) e sua produção servia para o professor ler e corrigir os problemas ortográficos e gramaticais. Aqui, a produção de um texto era vista como um dom que o aluno devia ter para escrever textos. Aquele que detinha o dom da escrita era premiado com seu texto lido em sala e/ou o texto era incluído no livro de diamantes da escola (livros que continham os melhores textos dos alunos) e, os demais, deviam treinar para melhorar sua escrita e, quem sabe, também serem premiados.

E quando a produção não ocorria com temas soltos, era fruto de uma seqüência de atividades tal como o esquema tradicional de muitos livros didáticos:

- leitura do texto;
- comentários gerais sobre o texto;
- interpretação do texto;
- estudo do vocabulário;
- produção de texto.

Novamente, aqui, o professor de Prática de Ensino se vê diante de duas dificuldades a vencer: mostrar ao graduando que produzir um texto é muito mais que jogar algumas frases em uma folha de papel, recheadas de algumas frases feitas e clichês. Essa atividade exige preparação, apresentação de vários temas e fontes de consulta. Tecer um texto é o mesmo que construir uma casa: exige conhecimento e apresentação de uma estrutura adequada (tipologia textual), ferramentas específicas e material para a sua construção (idéias, conhecimento sobre pontuação, organização das orações e dos parágrafos, coerência, coesão, entre outros). Além disso, o graduando precisa reconhecer a diferença entre redação e produção.

O aluno faz uma *redação*, segundo Pereira (1995:5), quando reproduz frases que não são dele, idéias já consagradas, clichês, enfim, a palavra da escola e, por sua vez, *produz um texto* quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em dificuldades do gênero, escrever algo original, algo de seu mesmo, a expressão de sua visão de mundo.

Ainda no que se refere a produzir textos, Geraldi (1995:137) declara que, por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a),(b),(c)e (d).

Nesse sentido é que podemos pensar no autor como alguém que escreve *algo original, algo de seu mesmo, a expressão de sua visão de mundo*, pois o texto produzido não partiu de um título dado aleatoriamente ou de uma atividade pedida como adiantamento de aula ou como preenchimento de tempo, como muitas vezes acontecia e ainda acontece em algumas escolas.

Tendo em vista este aspecto, um elemento ilustrativo é o resultado de pesquisa realizada por Sercundes (1997: 95-96), tomando como base escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, cujo objetivo foi verificar os processos que tinham como finalidade a produção de texto. Dos processos utilizados pelos professores com vistas à produção de textos, a pesquisadora apreendeu, basicamente, três linhas metodológicas:

- **escrita como dom:** é necessário apenas ter um título, um tema e os alunos escrevem. Segundo a pesquisadora, esta é uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina;
- **escrita como consequência:** tem como ponto de partida o saber oral que conduzirá a uma escrita, a um registro, verificando-se que esse registro é consequência de trabalho realizado: basta ler um texto, ver um filme, fazer um passeio para que se tenha um pretexto para a produção escrita. Desse modo, o texto é visto como:
 - o registro escrito de um saber adquirido que servirá para uma nota ou avaliação;
 - produto para uma correção que, na maioria dos casos, busca a refacção ou leva à premiação.
- **escrita como trabalho:** também parte do saber oral, mas com diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor. Aqui, a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de

interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas. Para exemplificar este tipo de escrita, Sercundes (1997:84) retrata um episódio ocorrido na escola A:

os alunos da 7ª. série estavam estudando, na aula de Português, os processos de comunicação veiculados no interior da escola. A partir da análise e da escrita de textos emergentes do cotidiano escolar, foi feito um projeto para a organização de um mural contendo esses textos. Dando continuidade ao trabalho, a elaboração de convites para peças teatrais deu origem à discussão e à escrita de textos teatrais cuja confecção e dramatização sintetizaram o estudo sobre os processos de comunicação.

A escrita como trabalho está intimamente ligada ao que Geraldi (1995) chama de produção de textos, pois o autor tem o que dizer, para que dizer, para quem dizer, utiliza uma determinada estratégia para tal e se constitui sujeito do que diz.

Quanto à análise lingüística. De modo semelhante à leitura e à produção textual, o trabalho com o ensino-aprendizagem da análise lingüística (modelo atual utilizado para o ensino da gramática) esbarra nos mesmos problemas. O graduando é fruto de um ensino baseado no estudo descritivo da língua, em que decorar e escrever enormes listas de conjugações era a melhor forma de aprender, tanto do ponto de vista do professor quanto da escola. O ensino da sintaxe e da morfologia da língua, desvinculado de sua função no texto, acabou por tornar esse ensino inócuo, levando o usuário da língua portuguesa a achá-la difícil e desinteressante.

Para desenvolver um trabalho eficiente de ensino-aprendizagem de análise lingüística, como o apontado em Geraldi (1995) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o docente da disciplina Prática de Ensino esbarra nos ranços da gramática tradicional e na dificuldade que o graduando tem em trabalhar esses aspectos no texto, não em frases soltas, como ele aprendeu. Ou seja, o graduando foi, de certa forma, treinado a trabalhar a gramática desvinculada do trabalho com o texto ou, pior ainda, a utilizar o texto como pretexto para o ensino gramatical. O que se torna um fato complicador no momento em que este graduando prepara seu microensino e vai realizar sua regência. Este fato ilustra de forma muito evidente que falar da teoria é bem diferente que colocar essa mesma teoria em prática, principalmente em situação de avaliação como o microensino e a regência.

Para poder reverter este quadro, é preciso que o docente da disciplina Prática de Ensino apresente a seus alunos um novo modo de ver e de ensinar gramática: mostrar ao aluno a função que cada um dos termos desempenha na oração, no parágrafo, no texto. Não se trata apenas de mostrar a função sintática de um determinado termo, mas sua função semântica, estilística, discursiva e pragmática também, pois, ao construir um texto, o autor se apropria dos recursos de que a língua dispõe para construir a realidade de que fala.

Ou seja, o autor seleciona, no arcabouço lingüístico fornecido pela língua, recursos objetivos e subjetivos com os quais vai tecer e dar sentido ao que diz.

O graduando e a insegurança diante do novo.

Como acontece no início de quaisquer outras atividades, a assunção da responsabilidade pela condução do processo ensino-aprendizagem gera, naqueles que a executam pelas primeiras vezes, temores próprios da inexperiência.

Apesar de todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas na universidade, em sala de aula, nas aulas de Prática de Ensino, com vistas à preparação do estagiário para a regência propriamente dita, é significativa a dificuldade gerada pela insegurança do graduando diante do novo.

No início da profissão, são vários os motivos que provocam inseguranças, próprios a cada fase do processo de ensino-aprendizagem, desde os momentos que o antecedem, o *antes*, até o *durante* e o *depois*.

Quanto ao antes. Várias preocupações emergem desde a fase de planejamento, quando o graduando prevê, toma decisões, relaciona as atividades que pretende desenvolver em suas aulas. Dentre essas preocupações destacam-se, principalmente:

- O plano de aula

As dificuldades quanto ao plano de aula não se restringem aos aspectos formais dos itens que o constituem e de sua formatação, mas, principalmente, a questionamentos como: *Estão os objetivos bem formulados? Qual procedimento é melhor para atingir tal objetivo: este ou aquele? Será que estou selecionando bem as estratégias? Será que o material bibliográfico de apoio é suficiente? É bom?*

- A metodologia

Diante das críticas tecidas à metodologia tradicional, privilegiada para o ensino da linguagem segundo a concepção estruturalista, verificou-se o estímulo a novas práticas pedagógicas, mais

condizentes com a concepção interacionista de linguagem.

Entretanto, essas revisões metodológicas são mais freqüentes no nível de discussões teóricas. Os reflexos dessas propostas nas práticas pedagógicas têm assimilação mais lenta. Os estagiários constituem-se, justamente, em um dos veículos de aceleração dessa revisão. Essa é mais uma responsabilidade para o estagiário: além de aprender a ministrar aulas, a de fazê-lo segundo metodologia mais atual, mais eficaz, de conformidade com os novos PCNs.

- O material didático

O material didático a ser utilizado nas aulas implica questões quanto a sua adequação: O material está adequado ao assunto a ser tratado? Provocará e manterá o interesse dos alunos? Está de acordo com o nível da turma? Será eficaz à aprendizagem? A quantidade de material está boa para o tempo de duração da atividade?

- A postura do graduando em sala de aula

As dúvidas mais comumente manifestadas são as seguintes: Onde ficar na sala de aula: à frente o tempo todo ou circulando pela sala, entre as carteiras? Falar bem alto ou mais baixo? Se os alunos conversarem excessivamente, não prestarem a atenção, o que fazer?

- O conteúdo

O bom domínio do conteúdo é fundamental para o desempenho satisfatório do estagiário. Respostas positivas às questões destacadas à frente podem ajudar a superar inseguranças: *O conteúdo selecionado para a abordagem a ser feita está adequado à turma em nível de profundidade? E quanto à duração da aula, em nível de quantidade? Estou dominando bem o assunto? Sou capaz de responder a perguntas feitas pelos alunos? Sou capaz de articular o assunto da aula a outros temas a ele interligados, mais próximos da vivência, do dia-a-dia dos alunos?*

- A receptividade na escola

Os graduandos preocupam-se muito com o modo como são recebidos nas escolas, seja pelos diretores e supervisores, seja pelos professores das turmas, seja pelos alunos. Quando a receptividade é boa, eles se sentem integrados ao ambiente, fator que os faz, muitas vezes, superar outras dificuldades e traz reflexos positivos ao seu desempenho em sala de aula.

- Clientela desconhecida

O convívio entre professores e alunos permite o conhecimento de afinidades e de diferenças que promovem secretas alianças. Quando o professor conhece seu interlocutor, prevê, seleciona, ordena as atividades de ensino em conformidade com as

características particulares do grupo a que estão direcionadas.

Propiciar contatos, anteriores à regência, entre os graduandos e os professores e os alunos das turmas onde irão atuar pode contribuir para a superação de dificuldades.

Quanto ao durante. Enquanto ministra aulas, o graduando também se coloca questionamentos:

- Será que tudo está indo bem? O desempenho? O tom de voz? A explanação? A condução das atividades?
- Será que os alunos estão gostando? Estão assimilando?
- Como agir diante dos imprevistos? (aluno indisciplinado, aulas mais curtas, dispensas de aulas, de alunos, etc.)
- O que está achando da aula o professor de Prática de Ensino? Como vai avaliar?
- E o professor da turma, está achando as aulas boas ou não?

Quanto ao depois. Passado o estresse da execução das atividades docentes pelo graduando, permanecem algumas perguntas:

- Os resultados alcançados foram bons?
- Executei bem as atividades?
- Os alunos aprenderam?
- Qual a avaliação do desempenho? Foi bom? E a nota?

O temor pelo desconhecido sempre gera inseguranças. Entretanto, os objetivos da Prática de Ensino, com vistas à formação do profissional, tendem a suprir defasagens próprias da insegurança e da inexperiência com a oferta de discussões, de debates, de apreciações críticas, de propostas, de sugestões, de modo a favorecer ao acadêmico um treinamento consciente, dinâmico e propício às alterações convenientes.

Conforme afirma Tancredi (1998:3-66): “a prática de Ensino é um momento e um espaço privilegiado para se experimentar a prática, para aprender a refletir em ação e sobre a ação, para errar sem temores, para se construir o acerto a partir do erro, aperfeiçoando o fazer docente”.

A escola

A segunda dificuldade encontrada pelo professor de Prática de Ensino ocorre em relação à escola em que o graduando realizará a regência e envolve recursos humanos e recursos materiais.

Em recursos humanos, incluem-se o diretor, os coordenadores, os professores e a clientela da escola.

O graduando, ao chegar à escola, desconhece a linha de atuação dos dirigentes e do quadro de professores. Muitas vezes, depara-se com professores que, em seu trabalho, seguem apenas o livro didático, apresentando abordagens tradicionais nas propostas de atividades. Esse tipo de atitude dos professores, além de não trazer estímulo ao novo, cria dificuldades para o estagiário, pois este já assimilou novas práticas pedagógicas e organizou seu trabalho segundo essas práticas. É altamente estimulante quando os estagiários podem colocar em prática as metodologias e as técnicas apreendidas em aulas teóricas e nas situações de ensino (microensinos), realizando bons trabalhos junto a alunos e a professores das escolas da rede pública.

Outro ponto que preocupa o estagiário diz respeito à coordenação da escola: se a linha de trabalho está centrada no sócio-construtivismo ou não. O graduando desenvolve um projeto, organizado por ele e pelo professor de Prática, e não sabe se os coordenadores e os professores das escolas onde serão dadas as aulas vão aprovar ou não a sua execução. Em outros casos, a própria coordenação da escola, em diálogo com o professor de Prática de Ensino, propõe o trabalho a ser realizado pelo estagiário, o que tem dado resultados muito melhores.

Quanto ao tipo de clientela da escola, a dificuldade reside principalmente no fator comportamento/disciplina. Não é desconhecida a situação atual da escola pública e da escola privada, no que se refere ao comportamento dos alunos em sala, seja devido às turmas muito numerosas ou ao desnível de idade dos alunos. Esse fato tem gerado grande preocupação no estagiário, levando-o a imaginar que terá dificuldades no controle da turma, uma vez que a maioria dos estagiários nunca esteve em sala de aula atuando como professor. E, dependendo do nível econômico dos alunos e da localização da escola (periferia e/ou centro), esses fatores podem influir ou não no comportamento em sala de aula.

No que tange aos recursos materiais, algumas escolas públicas não dispõem de aparelhos/instrumentos, como retroprojetores, Cdplayer, televisão e vídeo. A ausência de aparelhos desse tipo tem se apresentado como as maiores dificuldades enfrentadas pelo estagiário na escola. Há casos em que o estagiário prepara a aula, propondo-se a utilizar um retroprojektor, por exemplo, e a escola não dispõe do aparelho ou ele se encontra danificado. Esse tipo de problema acaba por atrapalhar e simplificar demais o trabalho do estagiário. Vale ressaltar, no entanto, que uma

situação como a exemplificada acima pode também servir de oportunidade para demonstrar o interesse e o empenho do estagiário, ou seja, o fato de realizar a regência em uma escola que não dispõe de determinados recursos pode levá-lo a localizar e a trazer um aparelho para utilizar em suas aulas. Tudo depende da motivação e da vontade do futuro professor em realizar um trabalho sério e de qualidade.

O professor de Prática de Ensino

Dentre os objetivos educacionais, destaca-se o de formar indivíduos participantes que, além de conhecer, critiquem e sejam capazes de imprimir mudanças no meio em que estão inseridos.

A formação de professores com esse perfil tem sido o alvo de discussões em eventos de natureza científica e, principalmente, da preocupação de educadores.

Tancredi (1998) lembra que, para cumprirem de modo competente as necessidades do ensino básico, os professores precisam de formação sólida e abrangente que propicie, dentre outras faculdades, o domínio da área de conhecimento, de métodos e de técnicas de ensino adequados, que possibilite, também, conhecimento da realidade mundial e do campo de atuação, de modo a aceitarem a diversidade sócio-econômica e cultural e a estarem comprometidos com a equidade social.

É pela disciplina Prática de Ensino que os alunos de Letras mantêm, na maior parte das vezes, os primeiros contatos com adolescentes em sala de aula como futuros professores. Nesse momento, vão se certificar da importância dos conhecimentos teóricos para refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

A Prática de Ensino descortina-se como um campo de atividades que possibilita a articulação crítica do conhecimento e do domínio dos conteúdos à melhor forma de ensiná-los, harmonizando o compasso binário teoria-prática.

Nesse momento, em que várias vertentes convergem para um objetivo maior, que é o do sucesso das propostas de aprendizagem pela eficácia dos procedimentos adotados, o papel de mediador entre teoria e prática do ensino/aprendizagem de língua materna de que está incumbido o professor de Prática de Ensino é de fundamental importância.

Questionamentos sobre fundamentos teóricos, sobre a superação de procedimentos pedagógicos obsoletos e ineficazes, sobre a conveniência, sobre a adequação e a eficácia de novos procedimentos são próprios do contexto educacional em que se insere a Prática de Ensino. Questionamento quanto aos conhecimentos teórico-metodológicos e métodos do

professor de uma Prática de Ensino saudável e comprometida com a formação de um professor que domine os conteúdos, seja crítico e participante, requer do professor/coordenador da disciplina alguns quesitos.

1.º Espelhamento. Os métodos, as posturas e as ações do professor devem deixar transparecer princípios e procedimentos próprios e adequados aos objetivos pretendidos. Se o professor deseja a formação do futuro profissional conforme os objetivos expostos acima, ele precisa:

- conhecer os principais fundamentos teórico-metodológicos concernentes ao ensino/aprendizagem da língua materna (leitura-escrita-análise lingüística);
- conhecer os principais problemas sócio-político-culturais, mantendo-se informado dos acontecimentos;
- estar consciente das dificuldades;
- assumir posturas críticas;
- promover as alterações que julgar importantes e necessárias para a adequação e o aperfeiçoamento de fazeres consolidados ao processo ensino/aprendizagem.

2.º Discussões. É vital para o processo de formação do futuro professor que se promovam discussões entre o professor de Prática de Ensino e seus alunos sobre os principais problemas que envolvem o ensino/aprendizagem de português. Dentre outras questões, abordar “o quê”, “para que” e “como” ensinar, a receptividade, o interesse e a disciplina da turma em que se realizará o estágio, a receptividade do diretor, do coordenador da escola e dos professores das turmas, a norma culta e o dialeto falado pelos alunos, os recursos materiais da escola; tempo necessário para preparação e execução das atividades programadas (no curso noturno, a quase totalidade dos graduandos trabalha e encontra dificuldades para o cumprimento dessas atividades).

O tratamento das questões “o quê”, “para que” e “como” ensinar propicia excelente oportunidade de se promoverem encontros dos graduandos com os professores das turmas com o intuito de conhecerem os critérios adotados por esses professores para seleção de conteúdos, definição de objetivos e adoção de procedimentos pedagógicos. Nesse momento, eles vão verificar “o quê”, “para que” e “como” de fato realizam-se as atividades escolares no local em que irão atuar.

O estágio supervisionado é, para a maioria dos universitários, a primeira oportunidade de manter contato direto, como futuros professores, com

estabelecimentos escolares e seus alunos. Ainda que se discutam, em sala de aula, inúmeras situações, a inserção do graduando no meio, sua inexperiência e sua ação direta em campo de trabalho impõem dificuldades naturais que precisam ser superadas. A intervenção do professor de Prática, nesse momento, é fundamental.

Conforme expressa Weiz (2000), não existem regras para organizar e descrever a atuação do educador que precisa, por isso, ter claros seus objetivos e intervenção pedagógica, e a formação docente é entendida como um processo permanente que envolve estudos, atualizações, discussões e troca de experiências.

3.º Modificação. O estágio de regência, por ocorrer sob a orientação do professor de Prática de Ensino, facilita para o acadêmico a execução de projetos mais arrojados, que envolvam novas técnicas e estratégias pedagógicas. Essa possibilidade deve ser sempre aproveitada, pois plantam-se sementes que irão contribuir para a formação do perfil do futuro profissional.

Vieira (1988) insiste que é preciso provocar a ruptura e conscientizar o futuro professor da necessidade de mudanças no ensino de língua materna.

São bem-vindas as propostas para alteração de estratégias pedagógicas tidas como superadas ou ineficazes com o intuito de se obterem resultados melhores. É a manifestação da atitude crítica e da disposição para modificar posturas, apesar dos limites impostos pelas estruturas organizacionais vigentes.

4.º Acompanhamento. A inserção do futuro professor nas escolas para desempenho de atividades docentes só é proveitosa se houver a assistência do professor supervisor. E supervisionar não deve carregar conotações como vigiar, julgar. Compreende uma responsabilidade muito mais ampla, que é a de orientar. Analisar o material didático preparado, o desempenho em sala de aula, os efeitos junto aos alunos e discutir esses resultados com os graduandos após cada aula. Nesses diálogos, falar sobre as aulas dadas e, mais especificamente, sobre os sucessos, sobre os problemas, apontar caminhos, sugerir adequações. Face à discussão crítica das teorias vistas e da forma como é possível aplicar esses conceitos em sala de aula, o aluno-estagiário vai abrindo caminhos para sua penetração, como profissional, nos meios educacionais.

5.º Disponibilidade. Orientar, acompanhar os acadêmicos, analisar os projetos e os materiais didáticos, promover reuniões e discussões são atividades que requerem tempo. São questões que têm sido longamente discutidas na proposição dos currículos e nas atribuições de encargos. Na maior parte das vezes, esse fator constitui-se no principal entrave ao melhor desenvolvimento das atividades.

Considerações finais

Com as questões aqui registradas, atinentes às dificuldades mais comumente detectadas no exercício da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, pretende-se suscitar reflexões acerca do modo como se realiza essa etapa importante, porque de consolidação da formação do futuro professor.

O conhecimento, a discussão e a aplicação de procedimentos pedagógicos atualizados - rejeitando o automatismo de certas práticas mecanicistas e favorecendo aquelas em que o aluno se coloque como sujeito de uma situação em que tenha, de fato, *o quê, para que e para quem* dizer alguma coisa - os modos como se estabelecem os contatos entre graduandos e escolas de nível fundamental e médio de ensino e o trabalho do professor de Prática de Ensino desempenham papel fundamental e revigorante para a obtenção dos resultados desejados na formação do acadêmico de Letras, futuro professor de Língua Portuguesa.

O interesse do acadêmico em exercer com proficiência sua profissão também é um ponto importante. O curso de Letras, bem como outros cursos que conduzem à licenciatura e têm como campo de atuação o magistério, não se encontra entre os mais concorridos nos exames vestibulares.

O momento crítico em que vivem os professores, com baixos salários e difíceis condições de trabalho, têm promovido desestímulo na escolha por essa carreira entre os graduandos no ensino médio, no momento em que devem definir-se por uma opção profissional. Pergunta-se: os que seguem o curso de Letras, por que o fazem? É, realmente, por gostarem do magistério?

O que não se pode permitir é que causas externas à prática em sala de aula, originadas em razões sócio-político-econômicas, interfiram tão profundamente na atuação do professor que acarretem prejuízos substanciais à produção acadêmica do futuro profissional.

Mudar as estruturas vigentes não é tarefa das mais fáceis, mas vale enfatizar o objetivo do curso Letras: formar profissionais críticos e transformadores. Só assim será possível, nas escolas

de nível fundamental e médio que temos, atuar de modo a obter resultados próximos dos que desejamos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- GERALDI, J.W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Â. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas para o professor. *Revista Unimar*, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.
- PARANÁ. Secretaria de Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1992.
- PEREIRA, R.F. Novos rumos para a produção de textos. *Proleitura*, Assis, Agosto, 1995.
- PERRENOUD, P. Construindo competências. *Nova Escola*, São Paulo, v.135, p. 12, set. 2000.
- SERCUNDES, M.M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, E.T. da. *O ato de ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TANCREDI, R.M.S. A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: [s.n.]*, 1998. p. 358-375.
- VIEIRA, A. Prática de ensino de português: da teoria à prática. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 125-131.
- WEIZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

Received on October 05, 2000.

Accepted on January 26, 2001.