

# Ensino de Língua Portuguesa: ensinar o quê, para quê, por quê? Uma problematização à luz dos relatos de Estágio Supervisionado de graduandos em Letras

Ev<sup>a</sup> Ângela Batista Rodrigues de Barros\*

Selma Lúcia de Assis Pereira\*\*

## Resumo

O ensino de Língua Portuguesa sofre injunções diversas (teórico-metodológicas, legais, etc.) e beneficia-se dos avanços em pesquisas no âmbito da Educação, em ciências de interface (Psicologia, Neurociência, Etnografia) e dos estudos disciplinares – como a Linguística Textual, a Linguística Aplicada. Nesse cenário, o presente artigo evidencia análise preliminar de um corpus constituídos por 35 relatos, de 43 graduandos em Letras de um Instituto Federal (Ifes), no bojo da disciplina Estágio Supervisionado I (2020). Além das escolhas teóricas em relação ao próprio Estágio (como PIMENTA; LIMA, 2012), à metodologia prevalente, a sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, 2011) e ao aporte do âmbito da Linguística (MARCUSCHI, 2008, 2010; ROJO, 2009; KOCH; ELIAS, 2018 entre outros), variadas nuances despontam. Há predileção por gêneros escritos (33 relatos) x dois trabalhos com gêneros orais. Entre os primeiros, 28 optaram por intervenções sobre gêneros textuais diversos (sobretudo fábula e crônica), em detrimento do ensino de tópicos gramaticais. Os modos de organização dos relatos (CHARAUDEAU, 2019) evidenciam a prevalência da narratividade e da argumentatividade, em movimentos que visam a justificar escolhas, informar procedimentos, emitir posicionamentos, aduzir argumentos para comprovar teses.

**Palavras-chave:** ensino de língua portuguesa; relatos docentes; estágio supervisionado; gêneros textuais; modos de organização do discurso.

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do Departamento e do PPG em Letras da PUC Minas. Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Linguística no PPG Letras da PUC Minas. Mestre em Educação pela UFES (2015). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1853-8920>.

# Portuguese Language Teaching: teach what, for what, why? A problematization in the light of reports of Supervised Internship of undergraduates in Languages

## Abstract

The teaching of the Portuguese language is subject to various injunctions (theoretical-methodological, legal, etc.) and benefits from advances in research in the field of Education, in interface sciences (Psychology, Neuroscience, Ethnography) and disciplinary studies - such as Linguistics Textual, Applied Linguistics. In this scenario, this article shows a preliminary analysis of a corpus consisting of 35 reports, from 43 undergraduates in Languages from a Federal Institute (Ifes), within the discipline Supervised Internship I (2020). In addition to the theoretical choices in relation to the Internship itself (such as PIMENTA; LIMA, 2012), the prevailing methodology, the didactic sequence (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, 2011) and the contribution of the field of Linguistics (MARCUSCHI, ROJO, KOCH; ELIAS, among others), varied nuances emerge. There is a predilection for written genres (33 reports) x two works with oral genres. Among the former, 28 opted for interventions on different textual genres (especially fables and chronicles), to the detriment of teaching grammatical presentation. The modes of organization of the reports (CHARAUDEAU, 2019) show the prevalence of narrativity and argumentativeness, in movements that aim to justify choices, inform procedures, issue positions, add arguments to verify theses.

Keywords: portuguese language teaching; teacher reports; supervised internship; textual genres; discourse organization modes.

Recebido em: 6/03/2023 // Aceito em: 10/04/2023

## Introdução

A partir dos anos 1980, no âmbito da educação, observa-se uma intensificação na quantidade e na qualidade das pesquisas voltadas para a compreensão dos intrincados processos do ensino (epistemológicos, metodológicos, sociopolíticos, etc.) e da aprendizagem humana (socioafetivos, neurocognitivos, etc.). Em se tratando de ações humanas, que envolvem diferentes graus de consciência, de intencionalidade, de preparação (considerada de forma abrangente), o ensinar e o aprender são fenômenos complexos, que não se mostram de forma transparente; como tudo que diz respeito ao cérebro humano e suas múltiplas potencialidades, algumas das quais só agora (com os avanços tecnológicos recentes) vêm sendo reveladas por pesquisas no mundo inteiro, há muito por descobrir.

A crença antiga era a de que ensinar fosse decorrência natural de ser “professor”, supostamente um ente sábio, dotado de conhecimentos e estratégias metodológicas, cujas práticas, invariavelmente, levariam o aprendiz, de variadas faixas etárias, a dominar tais saberes, numa relação unidirecional e somente afetada por carências ou fatores específicos (como síndromes neurológicas) do aprendente. Essa educação verticalizada foi duramente criticada por Paulo Freire, a partir dos anos 1960, o qual demonstrou a possibilidade (e a necessidade) de uma educação problematizadora, em que se releva o protagonismo dos atores do processo, docentes e discentes, com suas complexidades e demandas, níveis de conhecimentos, desejos, emoções, etc. Na perspectiva freiriana, a premissa básica é a de que tais atores são sujeitos sócio-históricos, que agem por meio de práticas pedagógicas que se dão na ambiência escolar, em qualquer nível

ou modalidade de ensino. Assim, interessa compreender

O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Que lógicas de organização curricular e de gestão escolar favorecem a aprendizagem? Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo? Como estabelecer os vínculos entre conhecimento e formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores? Para que ensinar? Que materiais, equipamentos, mídias, precisam ser mobilizados no processo de ensino? (PIMENTA, 1994, p. 120-121).

Pesquisas em todas as subáreas da Educação e(m) suas interfaces com outras ciências (Sociologia, Antropologia, Neurociência, etc.) e, no que nos interessa mais de perto, os estudos da Língua(gem), vêm nos ajudando a compreender melhor as múltiplas dimensões do ensinar e do aprender.

Em contraposição à noção de “ensino-aprendizagem”, composto que fazia crer numa suposta relação direta, Anastasiou e Alves (2015) defendem a visão de “ensinagem”<sup>1</sup>, um truncamento com que se indicia

**uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante**, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. (...) Trabalhando com conteúdos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. (...) **Para isso, o saber inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*.** (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p.20; grifos nossos).

---

<sup>1</sup> Cf. ANASTASIOU, L. das Graças C. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX. 1998. Este termo foi cunhado por ela, em sua tese de doutorado.

Essa discussão é emblemática, pois sinaliza a tentativa (no âmbito do Ensino Superior, mas certamente válida para outros níveis, como a Educação Básica) de busca de desenvolvimento e disseminação de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, de emprego de tecnologias diversas (como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/TDIC, que tanto vêm impactando as relações pedagógicas e intersubjetivas, sobretudo no período pandêmico, mas cujos reflexos se espriam para o presente).

Nesse contexto, vêm-se confrontando (e, lentamente, substituindo) expedientes verticalizados de ensino de Língua Portuguesa (L.P), que estearam práticas baseadas na tradicional triangulação (conceituação, exemplificação, exercitação), a qual demandava mais a compreensão e a memorização do que a ativação de processos cognitivos superiores, como a análise, síntese e julgamento. No bojo dessa problematização aqui aduzida, resta claro o quanto se faz crucial, hoje, a formação docente (inicial e continuada), para a consecução dos objetivos de ensino de forma ampla, de qualquer conteúdo ou disciplina; em especial, trataremos da L.P.

Feito este preâmbulo, em que situamos nosso lugar de fala como formadoras de professores, na próxima seção, expomos o aporte teórico-metodológico e, em paralelo, vamos apresentando aspectos relevantes do *corpus*. Em seguida, com respaldo em expoentes da área da análise dos textos e discursos, trazemos excertos dos relatos docentes, e apontamos aspectos da organização discursiva, com que os graduandos mostram o que fizeram, suas percepções e avaliações sobre as intervenções e os resultados delas. Por fim, algumas considerações à guisa de fechamento.

## II Escolhas metodológicas à luz de decisões teóricas: dizer sobre algo é dizer sobre si

Para Maingueneau (2014, p. 39), a diferença entre texto e *corpus* é essencial – de um lado, temos práticas sociais regulares e reguladas, do outro, um recorte feito, em especial nas Ciências Humanas e Sociais, para estudo e análise:

Os analistas do discurso não estudam *obras*; eles constituem *corpora*, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem. Desse modo, analistas do discurso se afastam do modelo de leitura empática, do “contato vivo” com um texto concreto, que seria rico de um sentido inesgotável. (MAINGUENEAU, 2014, p. 39-40).

O *corpus* desta análise constitui-se por um conjunto de 35 relatos de experiência (“relatos docentes”) escritos por licenciandos em Letras na disciplina Estágio Supervisionado I<sup>2</sup> (E.S), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Ao todo, são 43 estagiários – 7 relatos foram escritos em coautoria (6 em duplas, 1 em trio)

Os relatos têm uma estrutura comum, em que se veem as seções de Apresentação do(a) graduando(a), Caracterização da Unidade de Ensino, Fundamentação Teórica (sobre o E.S e sobre o foco da intervenção), Descrição da Experiência (em que se vê a narração do planejamento e execução), Avaliação dos Resultados, Considerações Finais e Referências – há mínimas alterações a esta configuração. Em média, têm 5 páginas – a

---

2 A primeira turma de E.S em Letras do Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante constituiu-se de 16 (dezesseis) estagiários no Ensino Fundamental (anos finais) e a segunda turma de 27 (vinte e sete), totalizando 42 (quarenta e dois) estagiários, que produziram 35 relatos. A análise aqui apresentada é um recorte da pesquisa de doutoramento de Selma Pereira, em curso no PPG de Letras da PUC Minas, e uma das docentes da disciplina E.S., no período enfocado.

maioria 4, raríssimos acima de 6. Tudo isso evidencia que se trata de uma escrita acadêmica em que se espera a voz do(s) autor(es), mas em um texto marcado pela concisão.

Quanto ao gênero escolhido (relato), Emediato (2006) argumenta que a estabilidade de certos gêneros e discursos se dá por haver uma natureza comunitária no que falamos (já que “comunicação” pressupõe *a ação de tornar algo comum*):

Assim, para a análise de uma produção textual e discursiva, produzir um texto é co-operar sobre um modelo comunitário e sobre normas que fazem dele uma produção estável, reconhecível e possuidora de certo *valor* que justifica um certo *investimento* dos interactantes. O caráter tipificado dos discursos sociais parece solidarizar-se com essa posição, já que, antes de se produzir um texto qualquer, o seu produtor ativa o seu modelo de referência mais comum – ou seja, seu modelo público – para sua realização. (...) Toda produção textual busca se apropriar de uma *intencionalidade-em nós*, intencionalidade comunitária, um sistema comunitário de referência e de significação coincidente com a intenção do sujeito comunicante. Ao mesmo tempo, ela se refere a um certo modelo público de realidade, no qual o sujeito busca inserir seus próprios valores e crenças (...). Na mesma linha, o resultado de uma atividade discursiva não pode ser simplesmente um tipo textual artificialmente previsível nas suas formas rotineiras, mas um *tipo situacional* (...), fruto de convenções mais ou menos estáveis e negociadas pelos agentes comunicantes nos domínios de práticas sociais e nas diferentes situações de comunicação. (EMEDIATO, 2006, pp. 300-301).

Nesse sentido, os relatos são um modelo de produção textual / discursiva em que cada autor(a) mostra a configuração comum, mas, simultaneamente, particulariza-o, desvela algo de si, seja na forma de narrar o que houve (suas percepções), seja na de gerir as vozes teóricas (sua compreensão das obras consultadas) para respaldar sua escolha e para avaliar os resultados da vivência.

## **2.1 Em quê e em quem se baseiam esses futuros professores de LP?**

Uma busca nas 231 páginas da compilação organizada mostrou que os graduandos têm a seguinte “preferência teórica” (influenciada, certamente, pelas orientações dos docentes de E.S, mas que não deveria ficar confinada a elas, posto que as diferentes temáticas escolhidas demandariam aos graduandos o protagonismo quanto à realização de seu planejamento e decisões sobre a melhor forma de executá-lo (em parceria com o professor supervisor, no campo de estágio):

a) **Temáticas da formação docente** (como o valor do Estágio, reflexões sobre a educação, metodologias): prepondera o recurso a trabalhos de Selma Pimenta (37), sozinha, e também em coautoria – com Maria do S. Lima (26) aparecem em primeiro plano; com grande frequência, também, citações de Paulo Freire ou alusões a ele (38); em termos de regulação do ensino, os graduandos recorrem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (13) e à Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (16 ocorrências).

b) **Temáticas específicas da área de língua(gens)** – no que tange ao ensino de gêneros textuais ou ao ensino linguístico-gramatical, vê-se nitidamente a opção pelo trabalho com aqueles (30 relatos, sendo dois trabalhos sobre gêneros orais e 28 sobre escritos), em detrimento destes (5 abordam tópicos gramaticais: pronomes, formação e classes de palavras, pontuação, ortografia), para cujo planejamento os alunos buscam apoio sobretudo em Evanildo Bechara, (2006) (13 ocorrências) e 7 relatos tomam o livro didático

(LD) como material de apoio. Para a abordagem dos gêneros, a referência teórica mais utilizada foi Luiz A. Marcuschi (2008, 2010), mencionado – em citações diretas ou em construções parafrásticas e evocações – 38 vezes. Na sequência, temos: Ingedore Koch (2002; sozinha, 3) e em parceria com Vanda Elias (2018; 16); Roxane Rojo (2009; 12); Emerson de Pietri (2007; 8)<sup>3</sup>; Irlandé Antunes (2000; 6); Stella Bortoni-Ricardo (2012; 4); Angela Dionísio, Anna R. Machado e Auxiliadora Bezerra (2010; 3).

c) **Temática de interface** – no que tange a metodologias específicas para ensino de LP., houve recorrência do uso de sequências didáticas (44 ocorrências, sendo que alguns relatos não mencionam o nome, mas estão utilizando também esta metodologia); neste campo, o aporte teórico constitui-se do recurso aos pesquisadores suíços desenvolvedores desse procedimento metodológico – Joaquim Dolz e B. Schneuwly (2004; 2011; 40); Michelle Noverraz, B. Schneuwly e J. Dolz (2004; 6). Trata-se da equipe de estudiosos desenvolvedores desse procedimento didático.

Outros autores compareceram, de forma pouco recorrente, para sustentação de um gênero específico (como memorial, diário, etc.). A listagem acima não se pretende exaustiva, mas sinaliza com que outras vozes dialogaram, em seu período de formação, em especial no E.S, quando da preparação para a atuação tutelada na sala de aula. Isso tem relevância quando

---

<sup>3</sup> PIETRI, Emerson de. *Práticas de leitura e elementos atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Esta obra é citada 8 vezes apenas num único relato docente, cuja temática era o trabalho com o gênero “crônica”. Todos os demais foram citados em dois ou mais relatos.

percebemos que essas vozes reverberam não só naquilo que o(a) graduando(a) pensa estar fazendo (planejamento e execução de uma intervenção), mas também naquilo que este(a) relata ter feito (por meio do diário de campo, da roda de conversa com os professores do E.S e, por fim, dos relatos entregues).

Há tempos, Bakhtin (2003) já anunciava que todo discurso é prenhe das vozes dos outros; sendo o discurso interindividual, cada enunciado tem um destinatário, cuja percepção modulará as escolhas dos (co)enunciadores. Volóchinov (2018) reitera que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184). Assim, entendemos que “[a]nalisar os modos de dizer do / no Estágio Supervisionado em busca de investigar a construção da identidade profissional docente no Curso de Licenciatura em Letras no Ifes torna-se relevante” (PEREIRA; BARROS, 2022, p.10), pois nos ajuda a compreender o complexo percurso da formação inicial, num momento em que os licenciandos precisam revisitar estudos teóricos, fazer escolhas metodológicas, compreender as relações intersubjetivas que ocorrem na ambiência escolar, entre outras dimensões do “tornar-se professor(a)”.

## **2.2 A que objetos de estudo e de trabalho se dedicaram os estagiários?**

Uma análise detida dos relatos evidenciou que gêneros orais são preteridos, em prol dos escritos - no *corpus*, apenas dois graduandos realizaram intervenções de ensino de gêneros orais (debate e relato pessoal de uma experiência). Dos 33 restantes,

há uma outra constatação possível – o foco não recai sobre conhecimentos linguísticos: apenas cinco graduandos optaram por essa importante parte da docência de LP.

Vale destacar que, se nos anos 1990, como bem evidenciou a linguista Moura Neves (1990), a representação que se tinha era a de que “ensinar LP” era “ensinar gramática normativa”, numa concepção de gramática frástica (segundo a qual se priorizava o ensino de uma metalinguagem sobre as classes, formas e estruturas da língua, em detrimento de seu emprego, isto é, de sua funcionalidade), de lá para cá, com o desenvolvimento da Linguística Textual (LT) e a disseminação de estudos de importantes teóricos (Koch, Rojo, Marcuschi, aqui citados, entre outros) – alçamos a outro patamar, cuja premissa é a de que “ensinar LP é ensinar gêneros textuais”. Marcuschi (2010) afirma que é importante:

repisar a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCNs que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de **observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação dos gêneros que circulam apenas no universo escolar.** (MARCUSCHI, 2010, p. 38; grifos nossos).

Essa perspectiva é importante porque um dos grandes problemas do ensino de L.P, tradicionalmente, tem sido a artificialização do trabalho com oralidade e escrita, ensino de gêneros que só têm existência no espaço escolar (haja vista as frequentes discussões sobre a “redação modelo Enem”). Resta verificar se, para esses futuros professores, não fica implícita a ideia de que se trata de “ensinar a metalinguagem do gênero” (o estilo, a composicionalidade, a temática), apenas, mas,

principalmente, a funcionalidade da escolha de um – e não outro gênero (por exemplo, um bilhete e não um *e-mail*) – para efetivação de intenções discursivas específicas.

Dominar as formas da língua, sua materialidade constitutiva, é também crucial para a formação em qualquer nível e modalidade de ensino de L.P; sendo assim, é importante não ir de um extremo a outro (sistematização de ensino gramatical zero, em prol do ensino dos gêneros): um compromisso de equilíbrio em relação ao ensino de L.P é importante, já que não há texto sem gramática, nem gramática sem texto. Se, por um lado, o ensino não pode se ater à materialidade física, à “linguística da frase”, por outro, não pode prescindir desta.

Para a compreensão dessa zona de interface, é bom revisitar Benveniste (1989), que propôs um “aparato formal” com que se efetiva a enunciação, um jogo de alternâncias em que um *eu*, pela fala (e, acrescentamos, também na escrita) se opõe e se constrói, nessa inter-relação com um *tu*, e ambos, em relação a um *ele* (*ou ela*). Essa triangulação de apropriação do inventário de formas léxico-sintático-semânticas evidencia que, “em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”. (BENVENISTE, 1989, p. 69). Isso destaca como os estudos linguísticos precisam atentar-se aos aspectos enunciativos, que põem em cena não sujeitos empíricos, mas sujeitos-de-discurso, isto é, que se constroem discursivamente pelas escolhas linguísticas e genéricas realizadas.

Dos 28 gêneros textuais, os mais focalizados (considerando que houve seqüências didáticas que enfocaram mais de um – por ex. charge e convite, numa; canção e poema, noutra), temos o seguinte resultado: fábula (11); crônica (4); comentários (4); relato oral e escrito (3); poemas (3); música / canção (3); diário tradicional / virtual ou *vlog* (3); memórias (3); tirinhas (2); carta (2); e-mail (1); convite (1); charge (1); memes (1); *post* de *Facebook* e *Instagram* (1); notícia (1) ; fotografia (1); curta-metragem (1); quebra-cabeça (1).

Isso significa que um gênero do discurso mobiliza seus participantes a partir de um papel determinado, mas não em todas as determinações possíveis desses participantes – no caso em tela, mobilizam-se os enunciadores em torno de um papel comum (de graduandos em formação inicial – e não a partir de atributos outros, como ser alto / baixo, ser do gênero feminino ou masculino, ser de um período inicial ou final do curso, etc.). Essa visão coaduna com a posição bakhtiniana de que

Um autor não pode jamais remeter-se completamente (ao interlocutor) e destinar toda a sua produção verbal à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos [...], e sempre, ele pressupõe (com uma consciência mais ou menos clara), alguma instância de compreensão responsiva que pode ser diferida em direções variadas. Todo diálogo se desenvolve, dir-se-ia, em presença do terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros). (BAKHTIN, 2003, p.337 *apud* MAINGUENEAU, 2014, p. 119).

Assim, ao falar (durante seu momento de regência, previamente planejada, combinada com o supervisor em campo), o(a) estagiário(a) assume (e atualiza) vozes diversas, que remetem a outros – como os seus professores na Universidade,

as leituras realizadas, os pressupostos de documentos legais ou de autores de materiais / livros didáticos consultados, etc. Essa polifonia é inerente a toda situação de discurso, o que levou Bakhtin (2003) a postular que toda situação discursiva é inevitavelmente dialógica e prenhe de uma “atitude responsiva ativa” (ainda que silente).

### **2.3 Um pouco mais de discussão teórica para ajustar as lentes analíticas**

Precisamos de teorias, para compreender o realizado / realizável e não cair num “ativismo cego”. Para Pimenta e Lima,

o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Assim, cada escolha realizada significa, produz sentido(s), refuta ou endossa, (des)focaliza algo, demandando uma gama de conhecimentos – ou competências, nos termos de Charaudeau (2019, prefácio da obra) que os falantes (re)velam ao realizar o “jogo discursivo”:

A linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “*savoir-faire*”, o que é chamado de *competência*. Uma competência *situacional*, pois não há ato de linguagem que se produza fora de uma situação de comunicação. Isso nos obriga a levar em consideração a *finalidade* e a *identidade* daqueles (locutores e interlocutores) que

se acham implicados e efetuam trocas entre si. Uma competência *semiolinguística*, que consiste em saber organizar a encenação do ato de linguagem de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo às categorias que cada língua nos oferece. Enfim, a competência *semântica* que consiste em saber construir sentido com a ajuda de formas verbais (gramaticais ou lexicais), recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. (CHARAUDEAU, 2019, p.7).

Para Maingueneau (2014, p.113), como enunciadores, transitamos por dois “regimes” ao enunciarmos – um “regime instituído” (gêneros autorais e rotineiros), de mais prestígio e um “regime conversacional”. Dessa forma, nossa atividade discursiva se constituiria na complementaridade destes. Assim, além de aprender o necessário do aporte teórico e metodológico para se “tornar professor” (por meio das disciplinas diversas da graduação, bem como das práticas de E.S e outras), o(a) graduando(a) também precisa se “aculturar” em novas práticas discursivas (por exemplo, reposicionar-se em relação aos estudantes da E.B, assumindo novas práticas languageiras que revelam que detêm o domínio de novos saberes: não são professores, ainda, porém não mais são estudantes do Fundamental ou Médio).

Esse processo de assunção de novos papéis, de avaliar possibilidades e restrições é contínuo, já que os sujeitos de discurso estão sempre aprendendo a avaliar os contextos de fala, as condições de textualização, etc. (por ex., como estagiário, não se espera desse futuro professor um registro informal, com excesso de gírias, seja no trato com os alunos da escola, seja no seu relato). Mesmo não sendo livres de restrições, às vezes

encenamos certa liberdade, a fim de criar uma horizontalidade que gera aparente zona de conforto; no entanto, isso não altera o fato de que sempre há uma relação assimétrica entre os coenunciadores.

Entendemos, aqui, o conceito de “encenação” (base da criação de um “contrato linguageiro”) como um conjunto de aspectos – linguístico-discursivos, comunicativos, socioculturais, psicológicos, etc., que se farão presentes em determinada situação enunciativa. Para Maingueneau (2014), “cena” refere-se, simultaneamente, a um quadro (espaço delimitado) e um processo (sequências de ações, verbais e não verbais, que ali transcorrem) – é o estático e o dinâmico, em interdependência, já que “o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação” (*op.cit.*, p.117).

Charaudeau (2019) evidencia que diferentes estratégias e posicionamentos enunciativos decorrem dos objetivos dos enunciadores, quando “tomam a palavra” (seja oralmente, seja na escrita). Sinteticamente, poderíamos ter os seguintes aspectos:

**Quadro 1. Modos de organização do discurso conforme Charaudeau**

<b>Modo de organização</b>	<b>Função de base</b>	<b>Princípio de Organização</b>
<b>ENUNCIATIVO</b>	relação de influência (eu => tu); ponto de vista do sujeito (eu => ele); retomada do que já foi dito (ele).	Posição em relação ao interlocutor; Posição em relação ao mundo; Posição em relação a outros discursos.
<b>DESCRITIVO</b>	identificar e qualificar seres de maneira objetiva / subjetiva	Organização da construção descritiva (nomear, localizar, qualificar); Encenação descritiva
<b>NARRATIVO</b>	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	Organização da lógica narrativa (actantes e processos); Encenação narrativa
<b>ARGUMENTATIVO</b>	Expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.	Organização da lógica argumentativa; Encenação argumentativa

**Fonte: Charaudeau, 2019, p. 75.**

Cumpra, por isso, analisar alguns atos de linguagem implicados no *corpus* mencionado – de relatos do E.S.I. Quem ali fala (que vozes permeiam aqueles enunciados)? De que

contexto ou situação particular estes sujeitos falam? A quem falam? Com que intenções o fazem? Quais os pontos de vista defendidos; endossados ou refutados? Assim, ao mesmo tempo em que tomamos cada fala como a realização de um indivíduo – jovem, situado, “ser social comunicante”, que constrói uma imagem de si por meio de seu discurso e zela por esta –, para além dessa perspectiva individual, também assumimos que os discursos produzidos em “determinado grupo ou comunidade social são o produto de atores sociais que se dirigem a outros atores sociais. É preciso, portanto, avaliar, em cada campo, a pertinência e a mobilização das ações comunicativas nele implicadas”. (EMEDIATO; MACHADO; LARA, 2020, p.9).

Temos de lidar com a singularidade do que é dito, naquela situação específica em que o é, fixando-lhe a condição de existência, as (possíveis) correlações com outros enunciados – por que aquela forma específica de dizer (e não outra?); nem sempre, como analistas, detemos todo o conhecimento do co(n) texto, porém precisamos lidar com essa limitação sem perder o foco no que é o objeto investigado.

Todos esses aspectos circunstanciais são relevantes e, por isso, para flagrar, pelo discurso produzido, intencionalidades e contextualidades, estabilidades e instabilidades das formas que vêm a público, vale lembrar, como afirma Orlandi (1995),

Não são, pois, só aqueles textos os responsáveis pelos processos de significação que se atinge. Eles tampouco estão relacionados só aos processos que eram objeto de sua análise. Desse modo, não só não existe relação termo-a-termo entre a linguagem e o mundo como também não existe relação termo-a-termo entre os textos que são os materiais de análise e os resultados dela. A mediação da própria análise, da teoria e dos objetivos do analista são parte da construção do texto como unidade da análise. Isto é também parte da

historicidade. (ORLANDI, 1995, p.117).

Diante da constatação de que não há correspondência direta entre língua(gem) e realidade e que um mesmo enunciado pode abrir-se para leituras polissêmicas, bivocais (instaurando o outro naquela esfera discursiva em específico), percebem-se diferentes encenações (de si, da contextualidade discursiva etc.).

Nos relatos, os graduandos narram aspectos de sua vivência em campo. Para Emediato, nesse processo de narrativização percebem-se dimensões complexas da “leitura” da realidade em que se vai intervir, pois se dá uma “[a] *ctancialização* (transformação de seres em actantes narrativos); *processualização* (transformação de/das ações em processos narrativos); *problematização* (a narração é configurada para evocar uma problematização narrativa – existencial, humanitária, moral, heroica, etc.).” (EMEDIATO, 2020, p.41). Tudo isso é feito considerando os destinatários que se tem em mente.

Para Moita Lopes (2001, p. 63), as narrativas desempenham importante papel na construção de identidades sociais, pois são uma prática linguageira pela qual as pessoas, transformadas em sujeitos de discurso, refletem sobre fatos ou situações, retratam e relatam a vida social e, ao fazê-lo, evidenciam um engajamento discursivo: por meio dos pontos de vista que assumem ou contestam, constroem-se como sujeitos de relações; fazem referências ou alusões a outros tempos, espaços, fatos e pessoas; referem-se a objetos da realidade e, ao fazê-lo, transformam-nos em objetos de discurso; posicionam sobre si e sobre outrem; avaliam e são avaliados. Tudo isso mostra como tais coenunciadores se representam e ao outro, evidenciam um determinado *ethos* ou identidade, como partilham representações, crenças etc. Ao discursivizar sua experiência, com grande

frequência os interlocutores narrativizam o vivenciado. Dessa forma, com tais narrativas, procedem a uma encenação que sobreleva o vivido, apela para a atenção dos demais, e, muitas vezes, também os interpela.

Não se trata de analisar as narrativas presentes nos relatos que os estagiários trouxeram como um gênero em si, mas como uma forma encontrada por eles para problematizar algo, refletir sobre esse tema e posicionar-se a respeito do que sentiram, vivenciaram, refletiram: ali, os docentes em formação não pretendiam apenas descrever uma série de ações ou acontecimentos, mas realizar uma atividade linguageira, mostrando as tensões e contradições que capturavam, os desafios e o quanto de si impeliam às ações que realizavam.

Para Machado (2020), as formas como esses sujeitos enunciam uma parte de suas vidas ou experiências, suas descrições, explicações e retificações, tornam-se dados importantes que permitem construir e dar sentidos às narrativas. “Através das nossas narrativas provocamos sentido no mundo em que vivemos. A narrativa é uma forma de organizar o discurso presente no processo da nossa construção identitária” (MACHADO, 2020, p.49). Assim, as narrativas permitem aos enunciadores explicitar memórias e lembranças, compartilhar impressões, sentimentos, indagações – e, ao fazê-lo, se posicionam, desabafam, criticam, interpelam a si, ao outro e à realidade circundante, ressignificando experiências, saberes, crenças e representações.

## **2.4 Perscrutando a voz dos jovens estagiários nos relatos docentes**

Das seções do relato, aquelas que nos interessaram, prioritariamente foram a “Descrição da Experiência” (em que, a rigor, se via a narração da intervenção) e a “Avaliação dos Resultados” (em princípio, local de argumentação), em que a voz dos graduandos se fazia mais presente. Todos são ricos em evidenciar o processo de incursão dos graduandos na escola básica, suas percepções e representações, no entanto foi preciso selecionar alguns, com o fim de mostrar como se posicionam esses autores em formação e como evidenciam certos traços identitários, ao fazê-lo.

Abaixo, apontamos alguns dos modos de organização dos relatos, seguindo a classificação de Charaudeau (2019) em que observamos intencionalidades; certamente, em vários casos, podemos ver a imbricação de modos e intenções, já que visavam a mais de um objetivo: informar, justificar, posicionar-se, descrever, etc.

a) **Modo Narrativo:** construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de estabelecer a cronologia, os actantes (estagiárias, supervisora, alunos) e as implicações das escolhas feitas (intenções, receptividade, etc.).

“Ao conversarmos com a professora tutora, nos foi cedido o tema *charge* para que desenvolvêssemos nossas atividades de regência de classe com as turmas do 8º ano. Reunimo-nos e elencamos o que seria, de fato, importante trabalhar com alunos dessa faixa etária. Decidimos então, num primeiro

momento, realizar uma atividade diagnóstica, projetando assim uma *charge* para que os alunos analisassem e nos dissessem suas primeiras impressões. Foram levantadas questões como: A que gênero pertence o texto apresentado? Qual a mensagem que ele deseja passar? Qual o tipo de leitor pretende atingir? Em que veículos de comunicação podemos encontrar esse gênero textual? Tais questões foram levantadas a fim de se analisar qual o conhecimento inicial do aluno sobre o conteúdo com o qual trabalharíamos.

Com a aplicação da atividade descrita acima, percebeu-se que os alunos de ambas as turmas conheciam o gênero *charge*, porém não possuíam as habilidades necessárias para compreender e interpretar o texto de forma mais aprofundada. Alguns fizeram a interpretação somente do que estava escrito, não se utilizando de inferências. Os alunos não foram capazes de analisá-lo de forma crítica, e não fizeram uso adequado de todos os recursos verbais e não-verbais disponíveis no texto. Em seguida, com o material de aula já preparado anteriormente, foi dado início à parte teórica do assunto. Fizemos a conceituação do gênero em questão, elencando suas características principais, sua linguagem, seus meios de circulação e a que público se destina. Chamamos a atenção dos discentes para o emprego da linguagem verbal aliada à linguagem não-verbal, bem como para a necessidade de se analisar tal gênero de forma crítica. Ambas as turmas foram bem receptivas e participaram ativamente da aula, tirando suas dúvidas e fazendo suas contribuições.

Na sequência, passamos para a parte prática do conteúdo. Com o apoio do *datashow*, projetamos diversas charges para

que os alunos pudessem fazer as análises. Vale destacar que essa atividade foi desenvolvida de forma oral, e a grande maioria dos discentes das duas turmas contribuiu de forma efetiva. A intenção da atividade foi perceber se a forma de analisar aquele gênero havia mudado após a explicação e explanação da teoria. No geral, os alunos conseguiram compreender as charges com maior facilidade. Alguns deles fizeram a análise crítica de forma correta, o que para nós foi um resultado muito positivo, uma vez que nos fizemos compreender. (“Experiências com gêneros textuais: convite e charge na sala de aula” - A.A.P.; A.P.L.N. p. 29-35)

b) **Modo enunciativo:** estabelecer uma posição em relação ao interlocutor, ao mundo, a outros discursos sobre o ensino de L.P.

“Por fim, podemos dizer que a experiência de ensino vivenciada e descrita, nesse relato, nos permitiu reafirmar a importância do trabalho com os gêneros textuais na escola. **Não se pode mais trabalhar a gramática pela gramática, baseando-se somente no ensino de regras. Faz-se necessário pautar o ensino a partir do texto; a língua precisa ser estudada a partir de seu contexto de uso, do convívio social dos alunos.** O conteúdo precisa significar para o discente, e, para que ele se interesse e se empenhe, ele precisa se sentir parte desse conhecimento, como bem expôs Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. É preciso conhecer o mundo do aluno a fim de inseri-lo nas práticas de ensino. (“Experiências com gêneros textuais: convite e charge na sala de aula” -

A.A.P.; A.P.L.N. p. 29-35; grifos das autoras do relato).

c) **Modo narrativo:** organização da lógica narrativa (actantes e processos). Neste relato, a opção do estagiário enfoca a imbricação com o modo descritivo, visto que sua intervenção alia a produção textual ao gênero “fotografia”, modernizando uma prática.

“Para a nossa SD, decidimos aliar o gênero à fotografia visando promover, também, um momento prático ainda não trabalhado na escola. O tema da produção textual seria a própria escola: “Escola de Pindobas: minha casa de todos os dias”. Assim, os alunos iriam escrever suas próprias memórias a respeito da escola, com descrição do espaço, suas emoções e sentimentos. Aliado a essa proposta, os próprios alunos iriam fotografar seu local preferido. Assim, estaríamos estimulando a afetividade dos alunos com a sua escola, demonstrando isso nas formas verbal (texto de *memórias literárias*) e não-verbal (*fotografia*).

Após a produção da SD e do planejamento com a professora tutora, partimos para a execução. No primeiro momento, seguindo o esquema de Dolz e Schneuwly (2004), realizamos a apresentação das propostas de atividade para a turma. Fizemos uma aula expositiva apresentando o gênero *memórias literárias*, suas características, estrutura e enredo. Nos módulos seguintes, trabalhamos a definição do gênero, e também o tipo textual descritivo que compõe tal gênero. A primeira atividade foi uma proposta diferenciada. Seguindo o comando, os alunos deveriam descrever o caminho da escola até sua casa e detalhar as características

da sua residência, pois o estagiário iria fazer uma visita para alguns alunos da turma. Como dito, a intenção da proposta inicial era fomentar uma primeira produção textual, bem como aproximar estagiário e alunos, trabalhando assim a afetividade com a turma. Nessa atividade, o foco era treinar o tipo textual *descrição* com os discentes. Na aula seguinte, os estudantes foram convidados a ler os textos produzidos. A maioria da turma aceitou e foi até a frente e leu para toda a sala. Ao final das leituras, retornamos à aula expositiva, em que apresentamos a função da fotografia no decorrer do tempo. Trouxemos exemplos de uma foto tirada em 1929 e uma em 2019. Os alunos foram incentivados a notarem as diferenças entre as duas imagens, tanto em relação à forma de produção da fotografia quanto à fisionomia das pessoas fotografadas.

Após o momento expositivo sobre fotografia, partimos para a prática. Os alunos, individualmente, escolheram um local da escola para fotografar. O estagiário acompanhou um por um e os auxiliou na manipulação do equipamento. Cada aluno registrou o seu “cantinho” preferido ou objeto que chamou a atenção. A aula posterior foi dedicada inteiramente à escrita do texto de *memórias literárias*. Enquanto escreviam individualmente, eles também fizeram a seleção da foto que seria exposta. No decorrer da produção, houve muitas perguntas sobre o que e como escrever. Assim, fomos orientando, sanando as dúvidas e sugerindo abordagens referentes ao tema.” (“Relato de experiência do Estágio Supervisionado I” - E.P. Jr.; p.47-52).

d) **Modo argumentativo:** expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor; avaliar ações e escolhas docentes, aduzindo “provas” para o ponto de vista.

“Os resultados foram avaliados, verbalmente, pela professora tutora, professora supervisora, pedagoga e pelo diretor. Todos foram unânimes em dizer que a proposta foi exitosa e cumpriu o planejado. A prática da fotografia foi um incentivo para produção textual, criando uma motivação para além das atividades de produção de textos convencionais. O tema escolhido possibilitou fortalecer os laços afetivos com a escola, escrever sobre ela, e fotografar (sic) os ângulos com os quais os alunos mais se identificavam.

Na aula seguinte à exposição, fizemos um momento de avaliação com a turma. (...) Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou os gêneros *memórias literárias* e *fotografia*, possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas se completando para transmitir uma mensagem.

A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar a afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, o relacionamento entre todo o corpo profissional da instituição. Também o texto produzido serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.” (“Relato de experiência

do Estágio Supervisionado I”- E.P. Jr., p.47-52).

e) **Modos narrativo** (expor o que foi feito) e **argumentativo** (respaldar as escolhas teóricas, afiliar-se a determinada abordagem teórica; mostrar seu empenho – “muito esforço e planejamento” – e resultados positivos obtidos).

“A experiência aqui apresentada foi fruto de muito esforço e planejamento pedagógico. Tudo começou com a necessidade de articulação das teorias de linguagem, em especial as de leitura e escrita, com as práticas de sala de aula do ensino básico, cujo objetivo se destinava à leitura e à produção dos gêneros acadêmicos. Era preciso ver a leitura enquanto processo sociointeracional, no qual os alunos percebessem que ler vai muito além do ato de decodificar palavras. Partindo dessa constatação, julgamos as crônicas um bom objeto de estudo e de avaliação das competências de leitura e produção textual a ser abordado em sala. Em primeiro lugar, pretendíamos chamar a atenção dos alunos para o processo de leitura e, antes de usarmos os gêneros acadêmicos, resolvemos partir da leitura de uma crônica, com o objetivo de refletir sobre o processo da leitura e escrita. Após muita procura, selecionamos a crônica *A Bola*. Tal texto, mesmo tratando do tema leitura, ainda necessitaria, de nossa parte, da criação de algumas estratégias que deveriam ser realizadas antes e depois da leitura da mesma.

Dessa forma, antes da leitura de *A Bola*, fizemos um diagnóstico com os alunos sobre o gênero em questão, de forma que os mesmos fossem capazes de criar hipóteses para

nossas questões de leitura. Nesse momento, seguindo os postulados de Pietri (2007, p. 17), ativamos gradativamente os conhecimentos prévios dos estudantes para solução de problemas de leitura, ou seja, consideramos nesse momento “o que se passa na mente do leitor [aluno] no momento em que ele lê: que conhecimentos prévios ele precisa ter e que estratégias precisa realizar, para que compreenda um determinado texto [no nosso caso a crônica].” Em seguida, perguntamos aos alunos: O que é crônica? Quais cronistas vocês conhecem? Vocês sabem quem é Luís Fernando Veríssimo? Já leram alguma crônica dele? Vocês conhecem a crônica *A Bola*? Durante as perguntas, apresentamos o livro *Comédias para se ler na escola*, no qual está inserido o texto em questão.

(...) Nessa etapa, os alunos produziram uma pequena crônica com a temática “bola, jogos eletrônicos” ou sobre a vida deles. Deixamos os alunos à vontade para escreverem. Todos se empenharam bastante e, por meio dos textos, conheci um pouco mais sobre os alunos e quais as principais dificuldades de escrita que eles apresentaram, auxiliando-os na correção. Em outro momento, eles fizeram desenhos de bola e jogos eletrônicos, cortaram as letrinhas do nome da crônica e do autor, esbanjando imaginação e criatividade para confeccionar o mural com os trabalhos realizados. Foi muito divertido! (“Relato de experiência da sequência didática produzida a partir da crônica *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo” – G.M.C, p.63-68).

f) **Modos narrativo** (expor a intervenção) e **argumentativo** (respaldar escolhas metodológicas, trazer aporte teórico e

mostrar afiliação; evidenciar engajamento).

“A experiência aqui apresentada foi resultado da execução de uma sequência didática sobre o gênero *diário*. Esse gênero foi escolhido pois estava no cronograma da professora tutora a abordagem sobre o mesmo. Além disso, a escolha desse gênero justifica-se pela necessidade de valorização do pensamento crítico do aluno sobre a linguagem, contribuindo para a formação do mesmo. O *diário* oferece tanto para o escritor, quanto para o leitor, o entendimento de que o registro é uma relação entre o seu tempo e o seu espaço, traçado por meio de um diálogo.

De acordo com Machado (1998), os relatos do *diário* são bastante próximos quanto à temporalidade do momento da escrita. Sobre isso ele discorre que “Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção” (MACHADO, 1998, p. 25).

Vale ressaltar, também, que, para aproximar ainda mais o aluno do gênero, foi traçado um paralelo entre diários e redes sociais. Esse fato se faz verdade, visto que as pessoas as utilizam como um meio de registrar o seu dia e as memórias vivenciadas. Nessas pequenas publicações (*posts*), uma imagem em conjunto com uma legenda, torna-se capaz de resumir um momento especial vivido por alguém. Sobre esse fato, Dalmaso (2015) pondera que “Se anteriormente, os blogs funcionavam como redes de memória que a partir das potencialidades do hipertexto

difundiam na internet nossas opiniões e dicas de links, atualmente são os sites de redes sociais que têm desempenhado o papel de espaço de manifestação pública sobre todo e qualquer tema” (DALMASO, 2015, p. 2).

Sendo assim, o principal objetivo dessa SD foi propor uma maneira eficaz de se trabalhar com o gênero *diário*, utilizando a metodologia de aulas expositivas, com auxílio de *datashow*, *notebook* e caixas de som para a apresentação de vídeos e textos virtuais. Portanto, almejou-se com realização de atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos, aumentar as habilidades de leitura, escrita e, também, o estímulo criativo por meio de uma produção de um *diário virtual*. (“Diário, diários: relações entre o “querido diário” e os “likes””. J.N.O, p. 69-76).

g) **Modo enunciativo** (estabelecer uma posição em relação ao interlocutor, ao mundo, a outros discursos sobre o ensino de L.P) e **argumentativo** (posicionar-se, aduzir argumentos favoráveis a este posicionamento).

“Como fundamentação teórica para a formulação da aula prática e embasamento do conteúdo de colocação pronominal, foi utilizada *A moderna gramática de Língua Portuguesa*, do linguista Evanildo Bechara (2006). A utilização dessa gramática reforça o propósito da aula de apresentar a colocação pronominal como um uso linguístico exigido pela gramática para a aplicação de suas regras no processo escrito. Parafraseando Bechara (2006), as normas apresentadas nessa gramática são observadas na linguagem

escrita e falada das pessoas cultas, como podemos observar, “A gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências de falar brasileiros cultos [...]. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas”. (BECHARA, 2001, p. 587).

Dessa forma, através da utilização desse texto e das relações pronominais ditadas pela gramática, busca-se apresentar as colocações pronominais (próclise, ênclise e mesóclise) em que os pronomes oblíquos átonos (me, te, se, lhe, o, a, vos, nos, os, as e lhes) aparecem, descrevendo esta como uma tendência linguística gramatical aplicada à língua escrita.

## **DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

A experiência docente se inicia durante os momentos de planejamento do professor tutor, que eram aproveitados para o planejamento dessa prática. Após alguns diálogos sobre escolha de turma e quais conteúdos ainda não haviam sido apresentados, veio a sugestão do tema Colocação Pronominal. O professor sugeriu a aplicação do conteúdo juntamente a algum texto literário, para haver uma dinâmica entre texto e conteúdo, tornando a aula mais dinâmica e proveitosa. A partir do texto literário e do conteúdo, observamos que seria indispensável apresentar um contraponto da utilização dos pronomes oblíquos átonos durante a fala com a sua aplicação na escrita, já que esses usos costumam ser usados de maneiras diferentes daquelas regidas pela gramática. A apresentação desse contraste língua/escrita teve como objetivo apresentar a língua como algo heterogêneo, composto pelas diversas características

dos falantes, a fim de que todos compreendessem que nem tudo o que falamos se aplica à regra da escrita.” (“Colocação pronominal – uma perspectiva linguística e gramatical” – M.G.C. p.193-197)

Há muito mais a aprofundar, a discutir: cada relato é multissêmico e, internamente, traz nuances que apontam para outros “modos de organização” (destacamos os prevalentes); neles, há pistas linguísticas que indiciam como se veem no espaço (sempre complexo e dialético) da docência, dos novos papéis (pedagógicos, políticos, discursivos, etc.) que passam a assumir. Essa pequena incursão, porém, já sinaliza o potencial desse *corpus* a que nos dedicamos.

### 3 Considerações finais

Os relatos são prenes de conteúdo a desvelar, em termos de traços identitários, de representações desses estudantes sobre a própria formação, sobre o ensino de L.P, sobre a docência em geral. Aqui, explicitamos uma primeira análise.

Embora não usual, encerraremos a discussão aqui apresentada com uma outra voz – um excerto de um dos relatos – dada a sua pertinência para o que visamos mostrar sobre a concepção atual de ensino de LP, quando esse jovem sintetiza:

“Após a realização do estágio supervisionado, foi possível **perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.** Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros

textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam-se como uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas completando-se e construindo uma mensagem comunicativa, significativa, no contexto escolar.” (“Relato de experiência do Estágio Supervisionado I” - E. P. Jr., 2020, p.51; grifos nossos).

Em vez de um fim em si mesmo, o ensino de um determinado conteúdo previsto na grade curricular precisa ser “transitivo”: uma experiência que, dialeticamente, retome algo visto (como base), acrescente novos (e desafiantes) elementos e permita a consolidação dessa aprendizagem, uma nova síntese possível e que tenha significado para o aprendiz. Trata-se de algo demandante e complexo, como o graduando percebeu; no estágio atual do ensino de L.P, é preciso continuarmos pesquisando novas e melhores metodologias, de modo a romper com procedimentos tradicionais e retrógrados, em que possamos incorporar resultados positivos dos avanços científicos das áreas da Educação, da Linguística, da Neurociência, entre outras, que subsidiam a prática docente.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANTUNES, Irané Costa. Análise de textos na sala de aula. Elementos e Aplicações. In: MOURA, Denilda. *Língua e Ensino: Dimensões Heterogêneas*. Alagoas: UFAL, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília, 1998

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. R. e G. S. C. SP: Mercado das Letras, 2004.

EMEDIATO, Wander. A Enunciação Comunitária dos Gêneros do Discurso. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; MENEZES, W. (org.). *Análise do Discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD, UFMG, 2006.

FREIRE, Paulo (1998) *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, Ida L. Uma das possíveis aplicações da Semiologia: estudo de caso sobre o fenômeno da resiliência. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, Ida L.; LARA, Gláucia M.P. (org.). *Teorias do Discurso*. Novas Práticas e Formas Discursivas. São Paulo: Pontes, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (org.) *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. *Organon*. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/18055>.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, Selma L. de A.; SIMÕES, Alex C. (org.). *Estágio Supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino Fundamental II*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 229 p.

PEREIRA, Selma L. A.; BARROS, Ev'Ângela B. R. de. "Os modos de dizer do/no relato de experiência do Estágio Supervisionado em Letras: um acontecimento discursivo e dialógico". Congresso Internacional de Formação de Professores. *Anais...* UFBA/UNEB. nov. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.