



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INTERFACE TEÓRICO- PRÁTICA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DOS GÊNEROS
TEXTUAIS: concepções de professores em formação inicial**

GUARABIRA/PB

2014

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DOS GÊNEROS
TEXTUAIS: concepções de professores em formação inicial**

Monografia apresentada à
Universidade Estadual da Paraíba-
Campus III, em cumprimento aos
requisitos para obtenção do título de
Especialista nas áreas de Língua e
Linguística.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana
Francisleyde Pessoa de Farias

GUARABIRA/PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Karla Valéria Araújo
O estágio supervisionado e o ensino dos gêneros textuais
[manuscrito] : concepções de professores em formação inicial /
Karla Valéria Araújo Silva. - 2014.
51 p. : il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Interface Teórico-Prática
para o Ensino de Língua e Linguística) - Universidade Estadual
da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias,
Departamento de Letras e Educação".

1. Estágio supervisionado. 2. Formação. 3. Gêneros. I.
Título.

21. ed. CDD 407

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O Estágio Supervisionado e o ensino dos Gêneros Textuais:
concepções de professores em formação inicial**

Monografia apresentada à Universidade
Estadual da Paraíba- Campus III, em
cumprimento aos requisitos para obtenção
do título de Especialista nas áreas de Língua
e Linguística

Aprovada em: 25 / 04 / 2014

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
(Orientadora- Presidente)



Professor Ms. Fábio Pessoa da Silva
(Examinador 1)



Professora Ms. Luana Anastácia Santos de Lima
(Examinador 2)

GUARABIRA/PB

2014

*Aos meus pais e às minhas avós Rosa (In
memorian) e Hilda, minha base em tudo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua constante presença em minha vida, me capacitando e guiando os meus passos.

À Professora, Mestre e Amiga Luana Farias, que tem sido um grande exemplo de profissional comprometida com a educação. Obrigada por todos os ensinamentos e direcionamentos nesta jornada. Por toda dedicação, e apoio durante as orientações desta pesquisa.

À Professora, Mestre e amiga Luana Anastácia, por toda força e incentivo. Obrigada por me ajudar a me sentir capaz de romper limites e continuar lutando pela realização dos meus sonhos.

A todos os Professores e Mestres que nos acompanharam durante toda a trajetória do nosso curso. Obrigada por todo comprometimento demonstrado e pelos momentos de discussões, os quais nos ajudaram a concluir com êxito mais uma etapa de nossa formação.

Aos meus pais. Obrigada por existirem na minha vida.

À minha família por toda assistência que tem me dado. Em especial às minhas queridas, Alexsandra e Juciara, por sempre demonstrarem apoio e compreensão. À minha avó Hilda e à minha tia Severina Félix pelas orações em meu favor!

A todos os meus amigos e colegas de curso. Obrigada pelos momentos de alegria, união e companheirismo.

Às minhas amigas, Daniele Mendes, Maria José Monteiro, Laryssa Grazyella, Aniele Bandeira e Janaína Santos por todos os gestos de amizade e palavras de estímulo.

Aos estagiários (alunos da turma 2010.2, do curso de Letras), envolvidos nesta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

A formação do professor é mais extensa do que sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional.

P.C.Guedes

RESUMO

O Estágio deve ser o espaço no qual o professor em formação tem a oportunidade de refletir sobre a atuação docente, bem como sobre as implicações que envolvem todo o contexto educacional. A presente pesquisa visa a analisar as contribuições do processo de Estágio para os futuros professores, bem como a perspectiva que eles concebem quanto à aplicabilidade dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, trazemos algumas considerações sobre a dinâmica do Estágio, baseando nossas análises nos pressupostos de Pimenta; Lima (2011), Imbernón (2011) e Tardif (2010), que trarão fundamentos sobre a sua importância, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Apresentamos também algumas discussões feitas por Barreiro e Gebran (2006) sobre as etapas de desenvolvimento do Estágio, bem como aspectos sobre a construção da identidade docente trazidos por Guedes (2006). Com relação aos gêneros, focamos nosso estudo nas reflexões de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bronckart (2003), Cristóvão; Nascimento (2008), Machado (2005), Barbosa (2000) e os PCN (2000). Quanto ao tratamento que os gêneros têm recebido nas aulas de Língua Portuguesa bem como nos materiais didáticos, abordamos as ideias sinalizadas por Lopes-rossi (2008) e Rojo (2008). E por fim, por ser uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, analisamos cinco relatórios de regência e aplicamos questionários, a fim de detectarmos indícios quanto ao espaço que os gêneros ocuparam, ou não, nas aulas desenvolvidas pelos estagiários. Confrontamos os dados levantados e chegamos aos resultados finais deste estudo, os quais foram de muita relevância ao percebermos que os gêneros têm sido instrumentos facilitadores para a abordagem de muitos conteúdos e competências discursivas.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Gêneros.

ABSTRACT

The internship should be a space in which the teacher in training has the opportunity to reflect on teaching practice, as well as the implications that involve the entire educational context. This research aims to analyze the contributions of the Internship process for future teachers as well as the perspective that they conceive regarding the applicability of textual genres in Portuguese classes. Initially we bring some considerations about the dynamics of the Internship, basing our analysis on the assumptions of Pimenta; Lima (2011), Imbernón (2011) and Tardif (2010), which will bring fundamentals about its importance both for initial formation and for the continued formation. We also present some discussions made by Barreiro and Gebran (2006) on the steps of the Internship development, as well as aspects on the construction of teacher identity brought by Guedes (2006). In relation to the genres, we focused our study on the reflections of Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bronckart (2003), Cristóvão; Nascimento (2008), Machado (2005), Barbosa (2000) and NCP (2000). Regarding the treatment that genres have received in Portuguese classes, as well as in didactic materials we address the ideas signaled by Lopes-rossi (2008) and Rojo (2008). And finally, as a qualitative-interpretative research, we analyze five reports of regency and applied questionnaires in order to detect evidence for the space that genres have occupied or not, in classes developed by the trainees. We confront the data gathered and reached to the final results of this study, which were of great importance to realize that the genders have been facilitating instruments for addressing many contents and discursive skills.

Keywords: Internship. Formation. Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Etapas do Estágio.....	24
ILUSTRAÇÃO 2 – Inter - relação das práticas sociais e a escolha/utilização dos gêneros.....	28
ILUSTRAÇÃO 3 – Representação de uma sequência didática.....	36

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias de análise.....	39
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 O ESTÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	15
2.1 Construção da identidade docente	18
2.2 O Estágio e suas etapas de realização.....	20
2.3 Atuação dos estagiários durante as observações.....	21
2.4 Estágio: possibilidade de intervenção	23
3 ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	27
3.1 Uma perspectiva social: interação a partir dos gêneros.....	27
3.2 Abordagem dos gêneros na escola.....	29
3.3 Tipologia textual x gêneros: afinal, qual a diferença?.....	30
3.4 O texto e a abordagem de gêneros.....	33
3.5 Planejando o ensino dos gêneros a partir da sequência didática.....	36
4 A APLICABILIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS E O SEU EFEITO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS.....	38
4.1 Caracterização da pesquisa.....	38
4.2 Análise dos relatórios.....	38
4.3 Análise do questionário.....	42
4.3.1 Pontos de contato.....	42
4.3.2 Pontos de conflito.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute inicialmente a respeito do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de reflexão para a formação docente. É durante o Estágio que muitas questões do âmbito educacional são alvo de investigação, não só para os docentes em formação inicial, como também para os que já lecionam. Pimenta e Lima (2010) nos levam a repensar o conceito de Estágio e sua devida importância quando afirmam que este “[...] possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente.” (p.103). Além de contribuir para os que já estão atuando na sala de aula, “[...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua [...]” (p. 129). É imprescindível compreender que todas as experiências vividas durante o estágio permite-nos refletir sobre a prática pedagógica de uma maneira mais consciente, nos proporcionando novas perspectivas para o ensino.

Durante a dinâmica do Estágio, os alunos tendem a certificar-se acerca da profissão que escolheram, para a qual estão sendo preparados teoricamente. Como estagiários, terão a oportunidade de conviver e confrontar o que vivenciam nas escolas com as discussões previamente realizadas na universidade. Para realizarem a primeira etapa do Estágio, a observação, é indispensável que os alunos-estagiários estejam conscientes do papel que deverão exercer, ou seja, não estarão na escola para constranger os professores ou para desarticular o andamento da instituição. Segundo Barreiro e Gebran (2006), essas observações devem ser pautadas “[...] por uma perspectiva investigativa da realidade [...], é relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais.” (p. 92).

A partir da reflexão sobre os dados coletados, é necessário que haja posteriormente momentos de intervenção. Esse procedimento não consiste em sugestão de simples ideias de “como mudar”, mas, “o quê e para quê” reformular. São momentos que propiciarão vínculos estáveis entre todos os envolvidos nesse projeto: a escola campo e os seus respectivos docentes, os estagiários, e os professores – supervisores do Estágio.

No decorrer desta pesquisa, que tem como principal foco investigar as concepções que os professores em formação inicial apresentam sobre os gêneros textuais, abordamos ainda algumas considerações trazidas por Bakhtin (1997) que conceitua os “gêneros” como enunciados marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. De acordo com este teórico, os gêneros são manifestações comunicativas que nos rodeiam em todos os âmbitos de interação humana. Tais manifestações estabelecem relações com os seus usuários, conforme a finalidade para o qual estão sendo apropriadas. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que os gêneros “[...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.” Eles apresentam elementos estruturais particulares que indicam o objetivo que pretendem alcançar.

Um dos problemas que tem sido explicitado nas aulas de Português é o fato dos gêneros não serem abordados como deveriam. Aulas de produção textual ainda são baseadas somente na perspectiva das sequências tipológicas e, por isso, deixam de se explorar a função comunicativa que o gênero apresenta. Conforme os dados trazidos por Rojo (2003), os livros didáticos já apresentam uma maior diversidade de gêneros e um tratamento mais claro com relação à variação linguística. Contudo, apesar de tantas inovações, grande parte desses manuais ainda não sugere um trabalho sistemático e relevante, o qual deveria apontar as relações intersociais estabelecidas por meio dos gêneros.

Quanto a esta abordagem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem estratégias para planejar um seguimento de trabalho em torno de gêneros orais e escritos. É por meio de uma sequência didática e suas etapas que esse procedimento se concretiza.

Para tanto, a presente pesquisa está dividida em três momentos: primeiramente, trazemos algumas reflexões sobre a importância do Estágio e suas implicações para a formação docente. Em seguida, discutimos um pouco acerca dos gêneros textuais e sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa. E por fim, explicitamos as análises realizadas dos relatórios de regência de alunos matriculados na turma 2010.2 (Letras- Hab. Língua Portuguesa) da Universidade Estadual da Paraíba- Campus III, que ministraram aulas em turmas do ensino fundamental de escolas públicas do município de Guarabira/PB. O objetivo principal foi avaliar se os estagiários baseavam ou apresentavam algum trabalho a partir dos gêneros. Partindo de alguns trechos que apontavam esse fator, realizamos

posteriormente as análises quanto às concepções reveladas por eles através do tratamento dado aos gêneros textuais em suas aulas.

2 O ESTÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo dos anos, o desenvolvimento dos cursos de formação de professores vem sendo alvo de muitas discussões. Até o final da década de 1950, muitas foram as reformas nos sistemas organizacionais de tais cursos. Dentre elas, havia uma desarticulação quanto à duração e ao desdobramento das disciplinas que deveriam ser priorizadas na preparação dos futuros docentes. Prevalencia a concepção dicotômica que resultava na separação entre conteúdo e método, estabelecendo um distanciamento entre a Prática de Ensino e a Formação de Professores, conforme discutido por Barreiro e Gebran (2006). A partir do início dos anos 1960, sucedia-se um forte questionamento quanto a esse distanciamento. A formação teórica e a formação prática eram ainda marcadas pela dicotomia da década anterior. Não havia nenhuma reformulação de práticas, e sim, meras imitações de padrões já existentes. A este respeito, Barreiro e Gebran advogam que

[...] a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse a preocupação com as diferenças e desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 42).

Com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, ficaram estabelecidas algumas regulamentações, a exemplo do Parecer CNE/CP 9/2001 que apresenta uma nova visão acerca da formação de professores. Nele, fica sinalizada a importância da

[...] articulação entre a teoria com a prática e indica que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” [...] ela deve permear todo o curso, desde o

início, e ser inserida em todas as disciplinas [...] (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 55).

O Estágio Supervisionado torna-se, entre as demais disciplinas que constituem a grade curricular, um componente obrigatório nos cursos de formação estabelecido pela LDB n. 9394/96. É, portanto, o lugar onde a articulação entre teoria e prática vem a ser efetivamente concretizada, levando em consideração todas as experiências e conhecimentos adquiridos desde o início do curso.

A compreensão da importância do Estágio, tanto para os cursos de formação quanto para as escolas campo de atuação dos futuros docentes, tem ficado aquém do que deveria ser. Há uma extrema necessidade de rever qual tem sido a visão que os alunos-estagiários, o professor-supervisor, a escola e os docentes em exercício apresentam sobre o que é Estágio e quais as suas implicações, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada.

Há, na verdade, muitos equívocos quanto à finalidade do Estágio Supervisionado, dentre eles, o de que este é apenas mais um componente curricular que deve ser cumprido obrigatoriamente. Como já visto anteriormente, é algo estabelecido por lei e que se torna obrigatório pelo fato de ser essencialmente necessário durante a formação. Logo,

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90).

É necessário que os alunos (futuros docentes e os que já lecionam) reconheçam o Estágio como o *lócus* de sua formação. Para tanto, os momentos de discussão e reflexão nos cursos de licenciatura deverão acontecer com o intuito de promover conhecimentos capazes de auxiliá-los durante a atuação como estagiários.

O Estágio não deve ser entendido apenas como um caminho propiciador de estratégias de “como ensinar”. Trata-se de um processo durante o qual se terá a oportunidade de investigar, analisar, refletir sobre o que está sendo vivenciado e, a partir disso, elaborar propostas que venham transformar positivamente o que fora contestado. Entretanto, para que essa atividade reflexiva seja possível, é indispensável que o aluno esteja bem preparado teoricamente para desenvolver tal investigação.

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza dos objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 105).

Para os alunos que já exercem a docência, o Estágio poderá ser visto, talvez, como algo desnecessário e até mesmo inútil, afinal, eles já são dotados de experiências diversas adquiridas no seu dia a dia na sala de aula. Porém, se o Estágio é também o espaço de “[...] possibilidade de ressignificação da identidade [...]” conforme sugerido por Pimenta e Lima (2010, p. 126), ele precisa ser percebido como uma oportunidade de compreender cada vez mais o papel do educador, tanto para os que já lecionam quanto para os que estão em formação inicial. Imbernón (2011, p. 67, grifo meu) afirma que esse processo “[...] deve preparar para uma profissão que exige que se **continue a estudar durante toda a vida profissional**, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam.”.

É imprescindível que os docentes assumam também uma postura de que “ser professor” não é ser superior nem o único capaz de ensinar. “Ser professor” é ter a disposição para reconhecer que o seu papel não se resume ao ato de ensinar, mas sobrepuja essa visão pelo privilégio também de aprender com as inúmeras experiências trazidas por seus alunos.

[...] a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende [...] (IMBERNÓN, 2011, p.66).

A conduta docente deverá ser provida também de sensibilidade, capaz de perceber e, conseqüentemente, resolver os diversos contratempos que surgem no seu ambiente de trabalho.

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história de vida [...] eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem com crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática. Por exemplo, a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções [...] (TARDIF, 2010, p. 232).

É essencial que seja enfatizada, no decorrer da formação, a ideia de que “ser professor” vai além da ministração de aulas, correção de provas e cumprimento de horas departamentais. Envolve, portanto, toda a integração com o contexto escolar, a condução de relações interpessoais, bem como a mediação de saberes.

2.1 Construção da Identidade Docente

Durante o processo de observação, os estagiários tendem a conceber uma postura de identificação, ou não, com a profissão que escolheu e para a qual estão

sendo formados. Na verdade, tal identificação não acontece apenas no decorrer do Estágio, mas é construída ao longo de toda a trajetória enquanto alunos, quando tornam-se (mesmo que de forma inconsciente) observadores dos seus próprios mestres. Conforme assevera Guedes (2006),

Nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos: todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas: não há quem nunca tenha brincado de colégio, imitado algum professor, apresentado trabalhos, explicado algum problema no quadro. Quem nunca fez nada disso, pelo menos assistiu muito professor dando aula e certamente exercitou a preferência por esse ou aquele professor, por esse ou aquele jeito de dar aulas [...] (p. 26).

Durante o período de Estágio, os futuros professores voltarão a vivenciar algo que não é novo, pois, enquanto alunos, não lhes foram omitidos os contratempos, a rotina, as dificuldades e os muitos conflitos que um professor enfrenta. Contudo, quando passam da posição de alunos e assumem a postura de futuros docentes, esta realidade é vista, geralmente, de maneira assustadora. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 103), “Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”.

Partindo dessas relações, o professor em formação inicial poderá conceber o Estágio como um momento que irá lhe proporcionar a construção dessa identidade que, presumidamente, já deveria existir desde o momento que escolheu a profissão. Barreiro e Gebran (2006) afirmam que

[...] O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade (p. 20, grifo das autoras).

A construção da identidade docente é um processo contínuo, sendo desenvolvida ao longo da formação e do exercício profissional. Nesse processo reflexivo, o professor torna-se consciente de que o seu papel vai muito além de ministrações de aulas e abordagem de conteúdos. Isso será potencializado durante o ofício, nas atuações em sala de aula, quando ele percebe que a cada dia as experiências promovidas neste ambiente serão, de fato, os aportes necessários para o seu fazer pedagógico.

2.2 O Estágio e suas etapas de realização

O Estágio Supervisionado é realizado em etapas. Inicialmente acontece o procedimento de observação, durante o qual se tem contato com inúmeras situações do contexto escolar, desde a interação entre alunos e professores até as relações interpessoais existentes em tal ambiente.

É comum os estagiários presenciarem também a insatisfação revelada pela maioria dos docentes acerca de conflitos internos evidenciados na escola (quanto à aprendizagem dos alunos, desordem e indisciplina por parte de muitos deles, falta de recursos e materiais etc.), e de tantos outros problemas externos por eles vivenciados (baixos salários, falta de reconhecimento social, ausência do apoio familiar do corpo discente etc.).

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda de direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 104).

Tal observação não se restringe à sala de aula, mas tem como foco a escola de modo geral. Conforme Barreiro e Gebran (2006),

[...] os alunos centram sua atenção no processo de *observação da escola* como um todo, procurando conhecer o seu espaço físico e seu entorno, inteirando-se da sua estrutura e de seu funcionamento, de sua organização pedagógica e administrativa e das relações interpessoais na escola. Essa observação tem, como objetivo, a análise e a compreensão das características do espaço escolar, na sua singularidade, para que os alunos possam informar-se sobre seu funcionamento, suas deficiências e suas possibilidades, e como a escola se organiza para resolver os conflitos, dificuldades e enfrentamentos (p. 93, grifo das autoras).

O estagiário deverá atentar outros aspectos importantes da escola, tais como: de que maneira tem sido elaborado o seu projeto pedagógico, como funciona o processo de apoio (a exemplo da formação continuada) direcionado aos professores dessa instituição; como ela é organizada nos diversos âmbitos (gestão e assistência pedagógica; corpos: docente e discente; técnico- administrativo etc.).

2.3 Atuação dos estagiários durante as observações

No decorrer das observações, a maioria dos estagiários tende a exercer muitas críticas negativas quanto ao trabalho do profissional observado, sem levar em consideração os fatores que contribuem e interferem nessa atuação. Eis uma das razões que tem levado alguns professores se sentirem constrangidos durante o período do Estágio. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), o professor

[...] se sente questionado no que diz respeito aos seus conhecimentos específicos e pedagógicos, à sua competência e à forma como interage com os alunos. Por isso, tenta se preservar, “esquivar-se” de determinadas situações, seja se omitindo, seja tentando passar outra imagem, que não corresponde à sua, para negar aquela que está sendo imputada, a partir da percepção dele e do estagiário, que estão em campos diferentes (p. 98).

Um dos objetivos do Estágio é promover a conexão da escola com os pesquisadores a fim de somar melhorias para o processo educacional, buscando sempre o desenvolvimento de propostas que possibilitem inovar a prática e a formação continuada dos professores em exercício. As reflexões realizadas pelos estagiários devem ser fundadas em questionamentos que favoreçam uma melhor compreensão dos fatores que implicam na prática desse professor.

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 112).

Após as observações realizadas, muitas vezes de maneira superficial, os alunos confeccionam seus respectivos relatórios e os apresentam aos supervisores do Estágio como um simples trabalho de coleta de dados, o qual irá apenas trazer impressões pessoais do que fora percebido durante o processo, socializando seu julgamento (algumas vezes, equivocado) da realidade vivenciada e para “[...] denunciar falhas e insuficiências desta”. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 116).

Para Barreiro e Gebran (2006), essas observações precisam ser anteriormente consolidadas em orientações de como fazê-las.

A observação, a ser realizada na escola e na sala de aula, deve se pautar por uma perspectiva investigativa da realidade [...] Ao mesmo tempo que as observações servem para compreender as práticas institucionais e ações na escola, elas banalizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo. [...] A observação é relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais. O *que* se vai observar precisa estar de acordo com a finalidade que se tem em mente ao realizar a observação (p. 92, grifo das autoras).

Quando não há reflexão ou senso de investigação durante o Estágio, vemos como consequência alguns modelos e procedimentos didáticos sendo copiados e postos em prática quando, depois de formados, esses alunos assumem o título de professores.

2.4 Estágio: possibilidade de intervenção

Os momentos proporcionados durante as observações sempre deve servir para colher informações necessárias para a elaboração de um diagnóstico, seguido de análises que, posteriormente, deverão resultar em um *feedback*, ou seja, numa intervenção. Acerca desse fator, Pimenta e Lima (2010) afirmam que

[...] o diagnóstico da escola se torna base importante para o desenvolvimento do estágio. Sendo o estágio uma fase de aproximação e intervenção da realidade, o diagnóstico da escola poderá servir para o estagiário sentir de perto a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar; por isso é importante que observemos atentamente seus hábitos, sua cultura e sua rotina (p. 224).

O procedimento de intervenção, que se dará por meio de um projeto contendo propostas e reformulações de práticas, consiste em mais uma etapa do Estágio. O vínculo entre os estagiários, a escola e seus professores acontecerá por meio dessa ação. Esse trabalho deverá ser concretizado de forma coletiva e requer o compromisso de todos, pois implicará tanto no crescimento da instituição quanto na formação do estagiário e no aperfeiçoamento do professor.

A ilustração a seguir, indicada por Pimenta e Lima (2010, p. 117), apresenta o caminho a ser percorrido durante o Estágio: desde as observações até o momento de intervenção, todos direcionados pela reflexão.

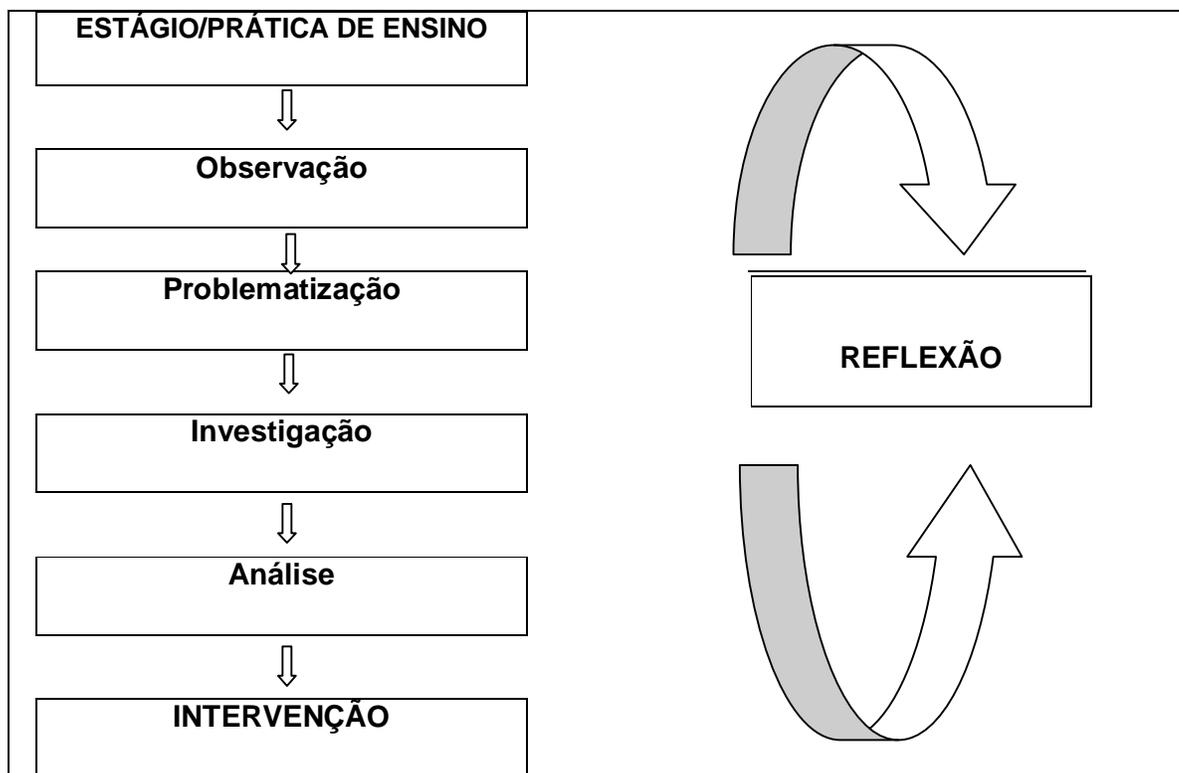


Ilustração 01. Etapas do Estágio

O diagnóstico torna-se o ponto de partida da intervenção, que dependerá, portanto, das informações emergidas durante as observações. Como demonstrado na ilustração acima, seguida das observações acontece a problematização dos dados coletados. O passo seguinte é analisar, refletir, examinar atentamente o que fora detectado para se encontrar as causas que contribuem para o surgimento e fortalecimento desses problemas.

A fim de intervir nesse contexto, elabora-se o projeto de intervenção, um planejamento que tem como principal objetivo agir sobre os problemas percebidos. Partindo do pressuposto de que esse processo é um caminho de mudanças e desenvolvimentos, faz-se necessária a compreensão de que se baseia em uma atividade coletiva, na qual todos os envolvidos terão participação e, consequentemente, benefícios.

Em meio às discussões realizadas por Pimenta e Lima (2010), ficam explícitas algumas dimensões sobre as quais o projeto de Estágio poderá intervir, a exemplo da **dimensão pedagógica** da escola, que envolve a conduta dos alunos,

práticas pedagógicas, avaliação, sala de aula, dentre outros; e da **dimensão profissional**, que abrange a formação contínua, condições de exercício profissional, postura do professor etc. Esses pontos são os mais questionados pelos estagiários no percurso das observações.

Em meio às análises dos dados, os professores orientadores e os estagiários terão a oportunidade de refletir, por exemplo, sobre o envolvimento dos alunos durante as aulas, que poderá ter como fator responsável a metodologia adotada pelo docente em exercício. A partir desse ponto, investigarão se a atuação desse profissional tem correspondido positivamente com essa interação (ensino-aprendizagem).

Surge, portanto, a intervenção. Os pesquisadores (supervisores do Estágio e estagiários), de acordo com o conhecimento teórico-prático adquirido no decurso da formação, poderão elaborar uma série de propostas metodológicas a serem expostas durante palestras e oficinas oferecidas aos docentes da escola campo, a fim de proporcionar momentos reflexivos acerca de questões éticas do profissional do magistério, enfatizando o papel do professor na sociedade e a importância da formação continuada.

Como saldo dessa intervenção, podemos afirmar que esses momentos irão favorecer o desenvolvimento de

[...] atitudes e habilidades nos estagiários com vistas a um melhor desempenho profissional. Também propiciará o desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existentes (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 220).

É importante que o Estágio seja percebido como uma parceria entre todos os envolvidos, contribuindo para uma maior aproximação da universidade com a escola e da escola com os futuros docentes. Quando tal parceria torna-se uma realidade, a socialização de experiências promove uma dinâmica interativa de saberes que abarcam “[...] as relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola de ensino fundamental e médio, estagiários, cada um com seus valores, visões de mundo e experiências diferentes.” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 119).

Afinal, os docentes em exercício, durante o desempenho de suas atividades na sala de aula e das socializações de suas experiências, tornam-se também colaboradores dos professores universitários na formação de seus futuros colegas, é o que revelam as pesquisas realizadas por Tardif (2010).

3 ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

3.1 Uma perspectiva social: interação a partir dos gêneros

Cotidianamente, utilizamo-nos de várias modalidades de comunicação pelo fato de estarmos inseridos em múltiplos contextos, os quais, obrigatoriamente, nos impulsionam à apropriação de vários gêneros discursivos. Isso acontece pelo fato de que, para cada situação comunicativa, precisamos dominar atos específicos, e assim, desenvolvermos uma interação. De acordo com o teórico russo Mikhail Bakhtin,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...] Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

Toda essa dinamicidade é possível por estamos cercados diariamente de “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados* [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor) os quais denominamos de gêneros.

Os gêneros do discurso ou discursivos, por apresentarem heterogeneidade, possibilita-nos penetrar nos mais diversos âmbitos sociais. É por meio da variedade proporcionada por eles que podemos alcançar os mais diversos níveis das relações humanas. Podemos afirmar, portanto, que a vida social é organizada em torno dos gêneros, que são considerados como instrumentos, os quais funcionam como mediadores de nossas ações. Desde as situações mais informais (ambiente familiar, por exemplo) às mais formalizadas (profissional, religiosa, acadêmica etc.), é

necessário dominá-los para agirmos com e por meio deles. Para Schneuwly e Dolz (2004),

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (p. 24).

A seleção que fazemos acerca do gênero que iremos utilizar depende de alguns elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos apresentam a constituição dos gêneros, ou seja, desde o assunto que ele irá tratar, até os recursos discursivos e lexicais. Tal composição define o objetivo para o qual o gênero escolhido se destina, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 27): “[...] o gênero como instrumento [...] deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. [...]”.

Na ilustração abaixo, elaborada por Rojo (2001, p. 39), podemos visualizar detalhadamente a inter-relação das práticas sociais e a escolha/utilização dos gêneros.

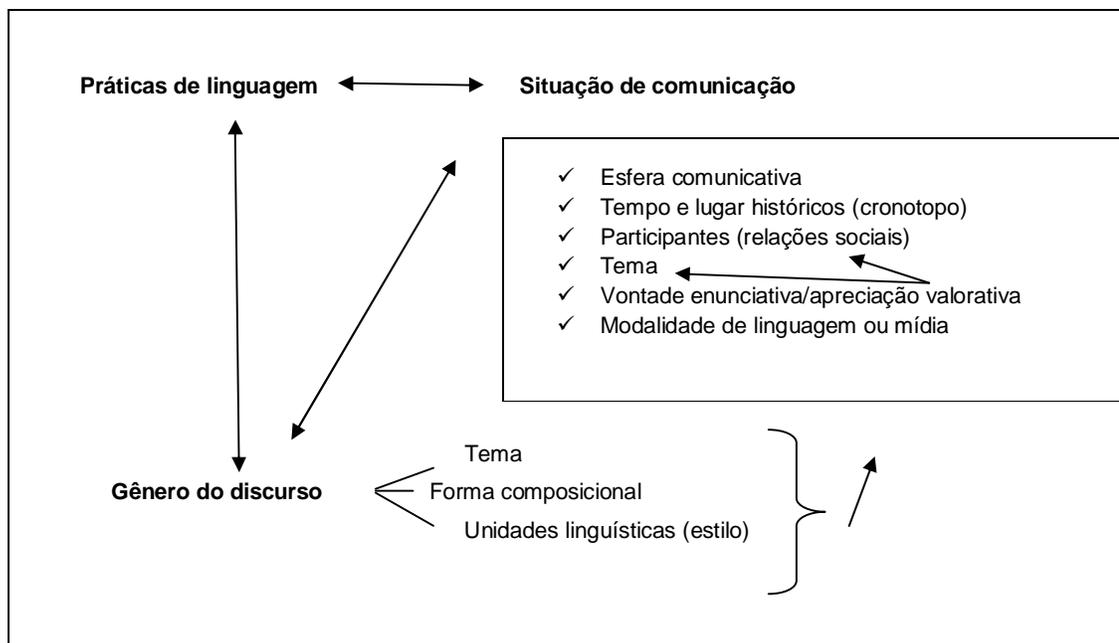


Ilustração 02. Inter-relação das práticas sociais e a escolha/utilização dos gêneros

Percebe-se que a inter-relação das práticas de linguagem que realizamos durante nossas interações são condicionadas pela situação comunicativa na qual estamos inseridos. Logo, tais práticas serão desenvolvidas a partir da escolha do gênero e este deverá obedecer às especificidades do contexto de comunicação.

3.2 Abordagem dos gêneros na escola

Já é sabido que os gêneros organizam nossa vida. Mas, quando e onde aprendemos a dominá-los? De que forma nos apropriamos deles para interagirmos?

Eles estão presentes em nossa vida quando ainda sequer temos a consciência para percebê-los.

Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que forma não consciente ou sistemática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2004, p.127).

Temos acesso aos gêneros antes mesmo de adentrarmos à sala de aula, já que passamos a conviver com as mais diversas e espontâneas formas de comunicação, as quais apreendemos em meio às relações cotidianas. Um dos espaços propiciadores dessa aprendizagem é o convívio familiar, durante a aquisição da língua materna. Tais manifestações comunicativas são concebidas como **gêneros primários** ou **privados**. Por serem dotados de informalidade, Schneuwly e Dolz (2004, p. 30) afirmam que “[...] os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações [...]”.

Em oposição aos gêneros primários, temos os **gêneros secundários** ou **públicos**. Por não apresentarem espontaneidade, eles são estruturados por elementos que precisam ser ensinados de maneira mais sistemática.

[...] não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato; [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 33).

A escola deve tornar-se o lugar favorável para esse aprendizado. Para tanto, o ensino de gêneros deve ter como finalidade proporcionar o acesso a tal domínio, seja na modalidade oral ou escrita.

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (NASCIMENTO; CRISTÓVÃO, 2008, p. 37).

A partir do contato com os diversos gêneros abordados na escola, o aluno irá compreender melhor as práticas de linguagem que ele utiliza no seu dia a dia. Perceberá também a importância de saber escolher conscientemente o gênero apropriado para a esfera comunicativa da qual participa.

3.3 Tipologia textual x Gêneros: *afinal, qual a diferença?*

Por muitos anos, as aulas de Produção Textual tem se pautado nos princípios da *tipologia textual*, por meio dos quais os alunos aprendem os elementos

estruturais de determinados textos para assim, poder classificá-los apenas como narrativos, descritivos ou dissertativos. Surgiram também outras categorias tipológicas que abrangiam sequências, tais como: a exposição, injunção, argumentação, dialogal, conforme MACHADO (2005). Tais elementos constituem a parte estrutural do texto, embora não sejam suficientes para dar conta do seu caráter composicional.

Os gêneros, por sua vez, fazem parte da nossa vida de forma tão natural que muitas vezes não nos detemos a investigar ou avaliar o seu cunho estrutural. Conforme Marcuschi (2008, p. 155), “Os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos; [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Eles também são estruturados e apresentam elementos particulares que apontam para os objetivos que pretendem alcançar.

Um dos problemas que tem sido evidenciado no ensino de Língua Portuguesa é o fato dos termos “tipologia textual” e “gêneros textuais”, quando não são tratados um pelo outro, são trabalhados como se fossem dois extremos totalmente distintos, desenvolvendo assim uma compreensão limitada e dicotômica.

[...] não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são tipologicamente heterogêneos (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Para uma melhor compreensão acerca de gêneros e tipos, Marcuschi esclarece que,

[...] os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas. Temos muito mais designações para gêneros como manifestações empíricas do que para tipos. (2008. p. 159).

Contudo, os gêneros, em alguns contextos escolares, não são explorados quanto à sua função discursiva, mas utilizados como pretexto para o ensino apenas de sequências tipológicas. Barbosa (2000, p. 159) afirma que

Muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalho com gêneros, [...] de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam com tipologias textuais, seja porque alguns relacionam essa proposta com as explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa, seja porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas [...] por razões diversas — falta de condições ideais de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão.

Os materiais (mais precisamente, os livros didáticos) disponibilizados para auxiliar os docentes quanto a este aspecto trouxeram, por muitas décadas, propostas de trabalho baseadas na perspectiva tipológica. As aulas de “redação” eram focadas apenas na tipologia tradicional. Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) e análise dos manuais didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com base nas concepções de gêneros, percebemos muitos avanços quanto à elaboração e direcionamento de estratégias de trabalho. De acordo com Marcuschi (2008, p. 53),

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão.

No entanto, apesar de tais evoluções, muitas falhas são apontadas quanto à exposição dos gêneros. Segundo Lopes-Rossi (2008),

Ainda que edições mais recentes de algumas coleções proponham-se a um trabalho com gêneros discursivos, citem, nas páginas

dedicadas à orientação do professor, os PCN e vários autores em quem se fundamenta esse documento, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão (p.69, grifo meu).

Para Marcuschi (2008), muitos aspectos ainda são explorados superficialmente:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática (p. 207).

Notemos que, mesmo não sendo ainda abordados como deveriam, os gêneros têm conquistado um vasto espaço nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso revela que a perspectiva com relação a este ensino vem sendo, aos poucos, reconhecida e posta em prática, mesmo que ainda necessite de muitas melhorias.

3.4 O Texto e a abordagem de gêneros

Não é raro encontrarmos concepções limitadas da noção de texto. Quando falamos em texto, automaticamente, vem-nos à mente algo escrito e detemo-nos apenas aos sinais gráficos, à algo materializado, concreto, que percebemos visualmente. No entanto, esse conceito vai mais além, pois o oral também representa uma forma textual e, por isso, deve ser indiscutivelmente abordado, levando-se em consideração tanto a sua estrutura quanto a finalidade para a qual foi produzido.

Didaticamente, compreendemos que o texto é o instrumento principal para o ensino de língua, pois, como afirmam os PCN: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como fala e discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e eixo linguístico” (2000, p. 18).

Seja para se explorar forma e/ou conteúdo, é dele que parte toda a iniciativa de trabalho interativo e discursivo da língua. No entanto, o modo como os textos são explorados, muitas vezes pode ser inadequado, ficando, portanto, aquém do que deveria ser.

Nas práticas de leitura e produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo de sentidos (ROJO, 2008, p. 89-90, grifos da autora).

O texto, em sua maioria, vem sendo apresentado para os alunos apenas como uma organização de ideias que obedece a um padrão estrutural e que, a partir dessa organização, podemos analisar elementos isolados e classificá-los seguindo os critérios tipológicos. No entanto, a função social e comunicativa desse texto não é lembrada, tampouco discutida.

Todos os gêneros se apresentam em forma de texto (oral ou escrito). A partir deles, podemos tratar de aspectos estruturais, bem como do funcionamento linguístico e da dinamicidade social que ele nos proporciona. Segundo Marcuschi (2008), tipo e gênero não devem ser tratados separadamente, pois,

[...] os gêneros não são opostos a tipos e ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados, nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento. [...] não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. [...] toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela (p.156).

Ao afirmar que gêneros e tipos se complementam, o autor sugere como pode se tornar realizável o estudo desses dois aspectos textuais: inicialmente, deve-se escolher um gênero e a partir dele apontar a dimensão de elementos estruturais (tipologia textual) bem como os diversos atos de linguagem presentes (discursivos/linguísticos). A seguir, temos dois textos nos quais vemos que é possível identificarmos tanto as sequências tipológicas quanto o funcionamento de uma interação comunicativa.



Imagem 01. Campanha Eleitoral¹



Imagem 02. Anúncio publicitário²

Percebamos que ambos são compostos de traços descritivos, expositivos e argumentativos, explicitando, assim, a heterogeneidade tipológica. Apresentam informações específicas que são perceptíveis pelos estilos linguísticos que denotam. Apesar de indicarem a mesma pretensão persuasiva, os dois estão direcionados a situações específicas.

No primeiro texto, vemos que o objetivo é convencer o eleitor a não se corromper, levando-o a refletir sobre o voto consciente e sobre a sua liberdade de escolha. Já o intuito do segundo é induzir o consumidor a adquirir o produto anunciado. Constatamos, portanto, que “a seleção da linguagem segue a decisão do

¹ Disponível em: <http://www.folhadaregiao.com.br> (Acesso em: 11/01/2014)

² Disponível em: <http://csodesign.wordpress.com/category/publicidade> (Acesso em: 11/01/2014)

gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido” (MARCUSCHI, 2008. p.86, grifo meu).

3.5 Planejando o ensino dos gêneros a partir da sequência didática

O ensino de gêneros na sala de aula precisa ser bem planejado, fundamentado em estratégias que propiciem aos alunos condições de produção e domínio dos mais variados textos que circulam socialmente. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trazem a proposta de um procedimento organizador para expor de maneira sistemática o trabalho em torno de gêneros orais e escritos. É o que eles conceituam de “sequência didática”, representada pelo seguinte esquema:

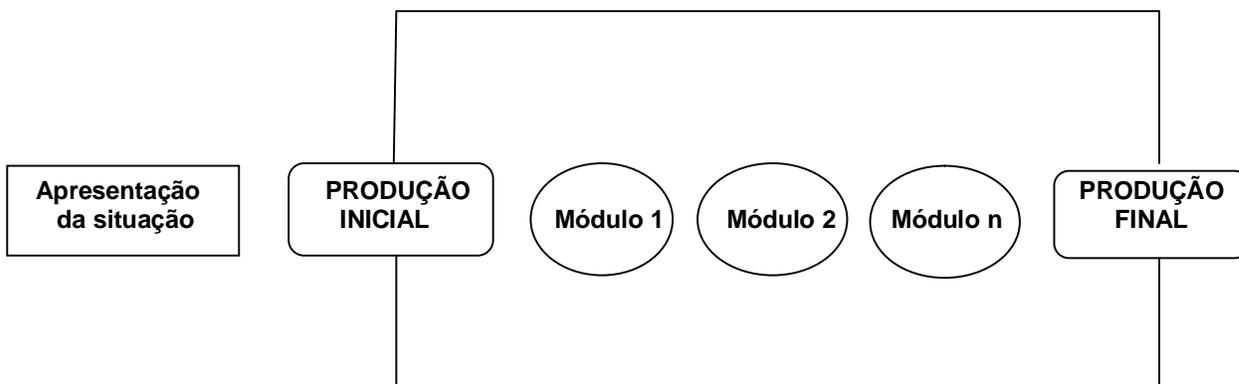


Ilustração 03. Representação de uma sequência didática

Ainda, de acordo com os autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para

dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (p. 97- 98).

A partir da sequência didática, o professor irá seguir algumas etapas que nortearão a abordagem do gênero que pretende trabalhar. A apresentação da situação consiste em expor aos alunos o conteúdo que será desenvolvido, a fim de se obter um aprendizado concreto na produção final.

A produção inicial será o ponto de partida para investigar os conhecimentos prévios de cada aluno acerca do referido gênero. Essa etapa propiciará ao professor um direcionamento quanto ao planejamento das etapas seguintes, as quais ele irá adaptar de acordo com a realidade da turma. Os módulos são os recursos que serão utilizados para a progressão desse domínio por parte dos alunos, ou seja, as atividades que poderão ser promovidas para a sistematização do gênero. E, por fim, temos a produção final que será o resultado de todas as etapas concluídas. É nela que o desempenho dos alunos é notado e avaliado pelo professor. Esse procedimento didático é um meio de intervenção que permite a motivação dos alunos quanto às suas capacidades de produção.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha [...]” (p. 97). Esses são apenas alguns exemplos dos múltiplos gêneros que a escola deverá ensinar de forma precisa e detalhada. É essencial que os alunos aprendam também, por exemplo, a produzir um resumo de uma obra, conheçam a estrutura de um debate, de uma reportagem, de uma palestra, de um anúncio, um seminário etc. Este último, trata-se de um gênero muito solicitado como atividade nas escolas. No entanto, na maioria das vezes, não há um domínio por parte dos alunos quanto à exposição do seminário, pelo fato de não perceberem a sua real finalidade e os recursos linguísticos que deverão ser utilizados.

4 A APLICABILIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS E O SEU EFEITO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS

4.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa, realizada no período letivo 2013.2, apresenta caráter qualitativo-interpretativo por ter como principal objetivo analisar e refletir acerca dos dados coletados durante o Estágio Supervisionado realizado em algumas escolas da rede pública do município de Guarabira. Para tanto, fizemos a seleção de cinco relatórios produzidos por alunos da turma 2010.2, do turno noite, matriculados no Curso de Letras (habilitação Língua Portuguesa) da Universidade Estadual da Paraíba- Campus III, os quais desenvolveram a prática de regência durante o período 2013.1, em turmas da segunda fase do ensino fundamental

Ainda fizemos a aplicação de um questionário (encontra-se em anexo) contendo quatro questões discursivas relacionadas às experiências adquiridas na sala de aula (referentes à regência) bem como à metodologia e os conteúdos explorados. A análise desses relatórios visa detectar indícios quanto ao espaço e tratamento destinados ao ensino/abordagem de gêneros textuais. Caso ocorra tal incidência, iremos examinar de que forma se procedeu, os recursos utilizados e com que finalidade.

4.2 Análise dos relatórios

Inicialmente, fizemos o recorte de alguns trechos, nos quais visualizamos a ocorrência do trabalho a partir dos gêneros. Partindo desses trechos, criamos algumas categorias de análise, por meio das quais foi possível destacarmos com que finalidade eles foram abordados, conforme indica o quadro abaixo:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Gênero como objeto de estudo (abordagem do gênero a partir dele mesmo seguida de produção escrita) 2- Ensino de gramática 3- Abordagem literária 4- Leitura e compreensão de textos 5- Variação linguística 6- Estética textual (avaliação do texto produzido quanto às normas gramaticais e ortográficas) |
|--|

Quadro 01. Categorias de Análise

Para preservação da identidade dos estagiários tomados como sujeitos desta pesquisa, os mesmos não terão seus nomes aqui mencionados, sendo identificados por: E1; E2; E3; E4; E5.

A seguir, temos alguns relatos que explicitam a abordagem do gênero conforme descrito nas categorias.

*O conteúdo abordado foi sujeito e predicado, exposto através de slides, de forma contextualizada, tomando como base para explicação do assunto o **poema** “Profundamente” de Manuel Bandeira, a fim de que eles adquirissem conhecimento não apenas gramatical, mas também literário que é de grande importância para a formação cultural e intelectual dos alunos. (E1) **Categ. 02; 03.***

Nesse trecho, percebemos que a utilização do gênero “poema” serviu como meio para explorar outros conteúdos. E1, além de discutir um pouco sobre a essência literária, levou os discentes a refletirem acerca de alguns pontos gramaticais (sujeito e predicado).

Vejamos outro fragmento:

*Ao final da aula levamos para turma um texto reflexivo chamado “O MENINO QUE GRITAVA “LOBO”, “ESOPO”. Pedimos para que os alunos nos ajudassem a ler o texto para que depois refletíssemos juntos sobre o mesmo. [...] Em seguida entregamos para os discentes uma **fábula** incompleta e pedimos para que cada um desse um final para a história. A maioria adorou a ideia e rapidamente começaram a elaborar cada qual o seu final. (E3) **Categ. 01; 04.***

A metodologia adotada por E3 revela a possibilidade de se instigar a leitura interpretativa e a escrita a partir de um gênero. Neste caso, não só foi motivada essa competência, como também a criatividade dos alunos.

Outro fragmento:

*Em outro momento aplicamos uma produção textual, também em uma turma do 6º ano, aonde resolvemos abordar um tema atual de repercussão nacional, os protestos que ocorreram em vários estados do país. Como foi esperado, todos estavam atualizados sobre a **notícia** e pedimos então as opiniões, primeiro oralmente, para que repensassem sobre o acontecimento e então depois passar para o papel. Assim que escreveram foi possível notar que as colocações, concordâncias e a ortografia estavam claramente inadequadas. (E4) **Categ. 06.***

Partindo de uma “notícia”, E4 desenvolve uma atividade de produção textual com a finalidade de despertar nos alunos o registro escrito de suas opiniões a respeito do tema discutido durante a aula. No entanto, E4 vai mais além ao analisar não só a visão crítica dos discentes, mas também o descompasso ortográfico e gramatical presentes nos textos.

A seguir, mais um fragmento:

*As aulas desenvolvidas tiveram como foco o estudo do **gênero textual conto**. Em um primeiro momento socializamos os conhecimentos referentes ao gênero, logo após fizemos uma breve leitura de um conto, responderam a seguir um questionário sobre o texto, e por fim criam seus próprios textos com base naquilo que foi trabalhado. [...] Pensou-se com essa atividade de escrita estimular a criatividade desses estudantes, fazendo com que os mesmo tenham a ideia da linguagem usada nesta situação a formalidade estava atrelada a transposição das ideias para o papel. (E2) **Categ. 01; 04; 05.***

No caso acima, vemos o trabalho com o gênero “conto” realizado numa perspectiva que abrange desde as competências textuais até aos aspectos

linguísticos. Ao relatar que tal atividade visa despertar nos alunos a percepção do tipo de linguagem que deverá ser marcada durante a produção solicitada, E2 deixa clara a importância do conhecimento do processo de variação presente na nossa língua, bem como a capacidade de sua adequação durante a escrita.

E por fim, mais estes fragmentos:

*No 8º ano EJA, as duas aulas se voltaram para a utilidade do gênero textual **bula de medicamento**, como também para as informações e a forma como elas estão dispostas na caixa do produto, fizemos num primeiro momento uma socialização, fazendo um levantamento prévio do gênero em questão.*

*Logo após a explicitação sobre o conteúdo, o estudo das informações que compõe a **bula de remédio** como sua caixa. Eles foram orientados a produzirem seus próprios medicamentos. A medicação deveria servir para fazer com que determinado sentimento/sensação voltasse ao paciente, como por exemplo: “Alegrona” medicamento para pessoas que estão tristes. (E2) **Categ.***

01

Os fragmentos acima mostram a abordagem do gênero em sua totalidade, ou seja, de maneira sistemática. E2, ao trabalhar o gênero “bula”, explora desde a sua estrutura e funcionalidade até a produção do mesmo gênero, convergindo assim com as propostas apresentadas por Machado e Cristóvão (2004) que fazem referência à construção de um modelo didático, o qual deverá considerar desde a escolha do gênero a ser ensinado até aos seus elementos característicos: situação de produção, os conteúdos típicos, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional e o estilo particular.

A atuação desses estagiários só confirma que é possível dinamizar o ensino de Língua Portuguesa utilizando-se do gênero como ponto de partida para trabalhar de forma significativa conteúdos que, geralmente, partem de atividades descontextualizadas. Trata-se de um saldo positivo constatar que dos cinco relatórios analisados, quatro revelaram o trabalho com gêneros.

A partir dos trechos destacados consideramos satisfatório o espaço que os gêneros textuais tem ocupado nas aulas de Língua Portuguesa. Tais dados

comprovam que os professores em formação concebem a importância de explorá-los para o ensino/ aprendizagem de diversos conteúdos. Os gêneros, assim, são tomados como instrumentos que viabilizam o acesso e o domínio de várias habilidades e competências que há na nossa língua.

4.3 Análise do questionário

O questionário aplicado continha quatro perguntas discursivas. Dentre elas, duas versavam sobre as impressões dos estagiários acerca do Estágio: quanto às implicações proporcionadas para a formação docente (inicial), bem como os benefícios que esse processo oferece à escola-campo. As demais, que versavam sobre o trabalho com gêneros textuais, objetivavam, na verdade, confrontar as respectivas respostas com as informações descritas nos relatórios.

A análise dos relatórios foi realizada da seguinte maneira: ao observarmos as respostas apresentadas pelos cinco estagiários, fizemos uma comparação acerca dos aspectos destacados em cada questão. Percebemos, durante esse método, uma coerência entre as respectivas respostas e entre os pontos mencionados na maioria das questões, sendo poucas as divergências.

4.3.1 Pontos de contato

Na primeira questão, fizemos a seguinte indagação: “*Em sua opinião, qual a importância do **Estágio Supervisionado** para a sua formação?*”

O estágio supervisionado foi de extrema importância para a minha formação profissional, visto que, através dele pude compreender melhor o espaço educacional, a relação entre professor e aluno. O estágio me possibilitou refletir sobre a prática docente fazendo uma relação entre teoria e prática que permite uma análise reflexiva sobre o ensino de língua portuguesa em algumas escolas públicas. (E1)

É de grande valia, o mesmo torna-se um laboratório para nós, futuros professores. Sendo um período de reflexão, tanto quando apenas observamos, como, quando aplicamos um pouco daquilo que estudamos, ou seja, quando regemos. (E2)

Ele é de fundamental importância, pois é através do mesmo que podemos vivenciar de fato a realidade escolar de nosso país. Nos faz sair das teorias dos campos universitários e ir para a prática. Desta forma, o Estágio Supervisionado nos proporciona a reflexão das práticas dos docentes já atuantes na área da educação e sobre a nossa própria prática que está sendo formada. (E3)

O estágio supervisionado funcionou, na verdade, de preparação para a prática docente, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento como um profissional capacitado, capaz de contribuir para a educação do país. (E4)

O estágio permite ao futuro professor se encontrar meio as várias concepções que surgem no decorrer do curso, pois o estágio é uma ferramenta que possibilita a construção identitária do professor em formação. (E5)

A partir das referidas respostas, notamos vários aspectos em comum foram citados, dentre eles: laboratório de análise e reflexão da prática docente; relação entre a teoria estudada na academia e a prática regencial (E1; E2; E3; E4). Outro ponto que foi mencionado como algo proporcionado pelo estágio foi a construção identitária do professor em formação. Ao afirmar tal benefício, E5 considera o estágio como uma ferramenta essencial para a identificação profissional do aluno-estagiário.

Na segunda questão, perguntamos: “Quais as contribuições do **Estágio Supervisionado** para a escola-campo e para os docentes em exercício?”

Acredito que houve contribuições significativas para a escola como também para os docentes em virtude dos estagiários apresentarem uma proposta de ensino que muitas vezes difere da prática atual da escola promovendo assim uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa principalmente aos docentes como também uma análise da escola sobre a formação de professores como futuros profissionais da educação. (E1)

Proporciona para aqueles que entram em contato com as novas metodologias, acreditar na melhoria do ensino de língua. O estágio, torna-se então, um espaço para o cultivo de sementes, que espera-se, dar frutos futuramente. (E2)

Para a escola talvez não haja nenhuma contribuição, pelo contrário, as vezes chega a causar um certo incômodo. Já para os docentes muitas vezes, há anos repetindo o mesmo método tradicional de ensino, com a presença dos estagiários os façam repensar melhor sua prática pedagógica de forma que a interação entre professo/aluno aconteça além de um mero conteúdo gramatical. (E3)

Os profissionais presentes em sala de aula reconhecem que a aula de português precisa ser inovada e adaptada a realidade e ao interesse dos alunos. Para a escola, é um momento que os faz repensar sobre a metodologia utilizada em sala de aula. Já que todo estagiário procura inovar as aulas. (E4)

A escola ganha com a interação feita com a universidade, pois passa a sediar a formação de futuros profissionais. Os docentes tem a possibilidade de refletir sobre sua prática de ensino, cuja será engrandecida ainda mais com essa participação. (E5)

Quanto às contribuições para a escola-campo, a maioria afirmou que o estágio tem se tornado um momento de reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa (E1; E2; E4). Outro benefício citado por E5 foi a interação entre a universidade e a escola que, neste caso, aconteceu de maneira proveitosa.

Com relação aos aspectos favoráveis para os professores em exercício, a visão dos estagiários foi unânime: “o estágio é o espaço onde novas propostas metodológicas são apresentadas a estes profissionais, levando-os a refletirem acerca do ensino de Língua Portuguesa, para que este seja inovado e adaptado à realidade e interesse dos alunos”.

A terceira questão traz a seguinte interrogação: “Durante o processo de **regência** houve alguma abordagem acerca dos gêneros textuais? Em caso afirmativo, comente como ocorreu.”

No período de regência ocorreu a abordagem dos gêneros textuais como, por exemplo, em virtude das ocorrências de protestos no Brasil no qual abalou o país, foi de grande importância trabalhar o fato em sala de aula por fazer parte da realidade atual dos

brasileiros, sendo assim, foi abordado de forma objetiva clara através da explicitação do gênero notícia. Onde os alunos tiveram conhecimento sobre os acontecimentos, como também as características do gênero notícia e sua função. Em seguida os alunos realizaram uma dissertação falando sobre os protestos no Brasil. (E1)

Houve sim, as aulas da regência foram baseadas em gêneros. Na oficina foi trabalhado o gênero “medicamento”. Foi explicitado sua estrutura, e sua funcionalidade enquanto texto informativo. A seguir, foi pedido que os discentes confeccionassem em grupo, o seu próprio remédio. De imediato houve um certo receio por parte dos alunos, mas a seguir, os mesmos capricharam na atividade. (E2)

Sim. Ao final do período de Estágio sob a forma de regência, fizemos uma oficina sobre gêneros textuais com ênfase na fábula. Levamos uma fábula incompleta e pedimos para que cada aluno desse um final para a história. Levamos prêmios para quem se disponibilizasse a expor sua história completa. Foi uma experiência única e muito proveitosa para nós e acredito que para todos os alunos que estavam presentes na oficina. (E3)

Sim, foi produzido pelos alunos em texto argumentativo, onde na maioria das vezes houve coerência sobre o tema, porém, havia muitos erros ortográficos. (E4)

Não. (E5)

A maioria dos estagiários descreveu a exposição diversificada a partir dos gêneros textuais, conforme já demonstramos através dos trechos recortados dos relatórios analisados³. Observa-se que E1 menciona uma discussão a partir do gênero notícia, no entanto, orienta a feitura de uma *dissertação*, revelando uma concepção tradicional de produção escrita, a qual faz parte do segmento da tipologia textual. E5, por sua vez, afirma não ter se apropriado dos gêneros durante suas aulas.

A quarta e última questão propõe aos estagiários um desafio: “Como você elaboraria uma aula de *Produção Textual* baseada em **gêneros textuais**?” A seguir, trazemos a proposta que cada aluno expôs, conforme mostram os trechos abaixo:

³ Análise 4.2

No primeiro momento explanaria algum tema relevante para que os alunos tivessem conhecimento sobre o mesmo, através de um texto. A partir disso, mostraria as características do gênero do texto trabalhado, sua função, sua utilização, posteriormente aplicaria uma atividade propondo a realização de um texto com a aplicação de tudo o que foi trabalhado, estimulando a criatividade do aluno na produção dos textos e logo em seguida a socialização dos mesmos em sala de aula. (E1)

Confrontando a proposta de E1 com a sua atuação descrita em seu relatório de regência, observamos que sua perspectiva acerca do trabalho com gêneros textuais muda, quando passa a sugerir uma abordagem mais detalhada, conforme indicado por Marcuschi (2008).

Já a resposta de E2, traz uma proposta coerente com o que descreve em seu relatório, conforme aponta o fragmento abaixo:

Elaboraria com base nos gêneros presentes na realidade dos mesmos, pois, sabemos que eles estão presentes em vários âmbitos sociais. Explicitaria a função do gênero em estudo, como o tipo de linguagem e sua estrutura. (E2)

Percebamos que sua preocupação concorre para a perspectiva mencionada por Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 222) que vai desde a escolha do gênero e adaptação aos conhecimentos dos alunos até às formas de realização, considerando seus elementos estruturais, enfatizando sempre a percepção dos aspectos linguísticos nele presentes.

A seguir vemos o relato de E3 e notemos que além de explicitar a importância do gênero selecionado, o estagiário reforça também a importância de se trabalhar com a diversidade textual.

Escolheria um gênero textual para ser abordado, falaria de sua importância e levaria vários exemplos sobre o gênero escolhido. Apresentaria para a turma e depois pediria para que os alunos criarem seu próprio texto. Depois socializavá-os. (E3)

Nessa perspectiva, segundo Caldas (p. 04), “[...] Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais [...] o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. [...]”

Segundo os relatos de E4, o seu desempenho durante a regência tem como ponto de partida os aspectos discursivos do gênero escolhido, como demonstra o trecho a seguir:

Uma produção textual precisa abordar temas interessantes que despertem a vontade do aluno a escrever. Primeiramente é importante ouvir a opinião dos alunos sobre o gênero textual e sobre o tema, para que tanto as expectativas dos alunos sejam correspondidas. Também é ideal que o professor mostre ao aluno a importância da sua opinião. (E4)

Na medida em que instiga os alunos a opinarem sobre o conteúdo temático do gênero, E4 também tem como finalidade estimulá-los quanto ao hábito da produção escrita.

De acordo com o descrito em seu questionário, E5 afirma não ter trabalhado com base nos gêneros textuais, mas propõe uma metodologia que visa, inicialmente, situar o aluno acerca do que são os “gêneros”:

Primeiro explicitaria o conceito de gêneros textuais, após entregaria um texto para leitura e solicitaria que identificassem o gênero e discutiríamos sua importância. (E5)

A partir daí, torna-se possível para o usuário da língua visualizar a importância desses textos, quando ele consegue identificar determinados enunciados por estarem, assim, presentes em suas atividades diárias. Tal perspectiva remete a Bakhtin (1997).

4.3.2 Pontos de conflito

Durante a análise dos relatórios e questionários, encontramos pontos incoerentes em alguns relatos. Um dos conflitos (situado no relatório) surge em um dos trechos emitidos por E5 ao descrever sua atuação durante a regência.

Nesse segundo instante da regência, ofertamos uma oficina na turma, também modalidade EJA, onde, apesar do pouco número de alunos, percebemos certa facilidade por parte deles em lidarem com o conteúdo da aula, que foi uma abordagem sobre os tipos de sujeitos. [...] submetemo-los a atividades discursivas, através de alguns textos, os quais traziam enunciados com os vários tipos de sujeitos. [...] O que nos levou a escolher o texto como recurso de trabalho foi à pertinência do mesmo, tendo em vista que é muito propício para a atividade de compreensão, uma vez que exige a leitura e estimula a habilidade de discernimento gramático-discursiva.

No decorrer do questionário (terceira questão) E5 afirma que não realizou nenhuma abordagem pautada nos gêneros textuais. No trecho acima, extraído do seu relatório, E5 revela que em suas aulas foram explorados apenas conteúdos gramaticais. No entanto, vemos mais adiante uma aparente contradição em sua fala quando aponta que as atividades realizadas partiram de textos e numa **perspectiva discursiva**. Porém, tal característica faz parte do enunciado que tem uma função social relacionada à utilização da língua.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 194, grifo meu): “[...] os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.” Logo, chegamos à conclusão de que E5 baseou-se em gêneros textuais para discutir questões gramaticais e discursivas.

Outro conflito (situado apenas no questionário) aparece quando E3 refere-se à segunda questão mencionando que

“Para a escola talvez não haja nenhuma contribuição, pelo contrário, as vezes chega a causar um certo incômodo. Já para os docentes,

muitas vezes, há anos repetindo o mesmo método tradicional de ensino, com a presença dos estagiários os fazem repensar melhor sua prática pedagógica [...]”.

Notamos que E3 apresenta uma concepção equivocada entre os termos “escola” e “docentes”, os distanciando como se fossem dicotômicos, interdependentes. Como algo pode contribuir para a prática do professor e concomitantemente incomodar ou trazer algum transtorno para o seu ambiente de trabalho? A escola é um espaço social, o qual envolve não só a socialização de conhecimentos teóricos como também a formação de cidadãos críticos. Os docentes enquanto colaboradores desse meio são intrinsecamente ligados a esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando de maneira reflexiva sobre a relevância dos estudos abordados no decorrer desta pesquisa, concluímos que um dos momentos mais importantes para a formação do professor (seja inicial ou continuada) são proporcionados a partir do processo de Estágio. Quando este é compreendido como um meio favorável de investigação, análise e reflexão da realidade docente, muitas práticas tendem a ser repensadas e, conseqüentemente, reformuladas. Para os que estão em formação inicial, vimos que o Estágio possibilita a construção identitária, ou seja, o futuro professor irá, diante do que vivenciou e dos conhecimentos que adquiriu, identificar-se ou não com a profissão para o qual está sendo encaminhado. Já para os estagiários que exercem a docência, esse espaço irá levá-los a construir novas concepções acerca desse exercício, bem como rearticular suas ações pedagógicas.

A partir das análises dos relatórios e dos questionários aplicados, pudemos visualizar que os alunos-estagiários reconhecem o Estágio como um espaço de reflexão sobre a prática docente e a realidade do contexto escolar, bem como a construção identitária do professor em formação inicial. E ao mencionarem em suas falas que o Estágio oportuniza também momentos reflexivos sobre o ensino de Língua Portuguesa percebe-se que há uma compreensão desse processo como um meio de intervenção metodológica na sala de aula.

Quanto aos gêneros, vimos que suas atuações, assim como as propostas por eles apresentadas no questionário, sinalizam a perspectiva de um trabalho satisfatório, utilizando o gênero não só como objeto de estudo (que consiste em abordar o gênero a partir dele mesmo, seguida da produção escrita), mas também como instrumento para dinamizar o ensino de diversos conteúdos, que em sua maioria, são explorados de forma descontextualizada.

Diante do estudo realizado, também foi possível notar que o ensino/abordagem dos gêneros textuais tem sido algo que, aos poucos, vem conquistando um espaço notório, desde a presença significativa nos livros didáticos até a exposição nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de ainda não serem explorados de uma forma tão abrangente e sistemática, a perspectiva quanto a este ensino, nos últimos anos, tem se tornando presente cada vez mais na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 279-287.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCN's praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, PP.149-182.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: II parte: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas**. Tradução de Rosalvo Pinto. Revista de Estudos da Linguagem, v. 11, p. 49-69, 2003.

CALDAS, Lilian Kelly. Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf>. Acesso em: 11/01/2014.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. A formação inicial para a profissão docente. In: _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 66-67.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel et al. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio- discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: 'Ler é melhor que estudar'. In: FREITAS, M.T.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa/ UFRJ/ INEP-COMPED, 2001, p. 31-52.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada) (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE

Questionário

- 1- Em sua opinião, qual a importância do **Estágio Supervisionado** para a sua formação?

- 2- Quais as contribuições do **Estágio Supervisionado** para a escola recebedora dos estagiários, e para os docentes em exercício?

- 3- Durante o processo de **Regência** houve alguma abordagem acerca dos **gêneros textuais**? Em caso afirmativo, comente como ocorreu.

- 4- Como você elaboraria uma aula de Produção Textual baseada em **gêneros textuais**?