



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Refletindo sobre causas para o descompasso entre a formação docente e as demandas do aluno de educação básica

Alessandra Baldo ¹

RESUMO: Neste texto, relato minha mais recente experiência como supervisora de estágio de docência em língua inglesa, com o objetivo principal de avaliar em que medida os professores em formação empregaram, em suas atividades de práticas de linguagem propostas em sala de aula, as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e das teorias de gêneros textuais/discursivos. Para tanto, dois planos de aula dos estagiários aplicados a alunos de educação básica de escolas públicas foram analisados. O resultado da análise apontou para a ausência da aplicação de referenciais teóricos sólidos na prática docente dos estagiários. Avalio aqui as possíveis causas para tal situação, com base no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Lei 11.788 do Governo Federal, que legisla sobre os estágios. Apesar de o cenário de pouco alento aqui mostrado, espera-se que as conclusões advindas desta reflexão consigam indicar maneiras de transformá-lo.

Palavras-chave: formação docente; estágios; ensino de inglês como L2.

Introdução

Os estágios de docência costumam ser motivo de angústia e preocupação para os professores em formação, os quais precisam vencer obstáculos de natureza variada, desde a busca por uma escola, encontros com o professor-titular da classe, até a aceitação dos alunos e a avaliação positiva de suas aulas pelo professor orientador. Ainda que interligadas, cada uma

¹ Doutora em Letras com ênfase em Linguística Aplicada. Professora-associada do Departamento de Língua Inglesa do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS. alessabaldo@gmail.com

dessas questões tem suas especificidades. Nesse contexto, este artigo focaliza as atividades didáticas desenvolvidas por professores em formação durante seus estágios de conclusão de curso. Trata-se, basicamente, do relato crítico do meu acompanhamento do trabalho desenvolvido por estagiários, enquanto professora formadora, com base na teoria dos gêneros textuais proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O texto é composto por quatro seções. Na primeira, uma breve revisão teórica sobre o conceito de gêneros textuais no âmbito do ISD é apresentada, enquanto na segunda são avaliadas duas atividades didáticas dos professores de português e inglês em formação, a fim de verificar em que medida as atividades contemplam uma proposta de ensino-aprendizagem de língua a partir dos preceitos da teoria de gêneros textuais/discursivos. A partir do resultado da análise procedida na segunda seção do texto, na seção seguinte levantam-se hipóteses para explicar o descompasso verificado entre a análise das atividades realizadas pelos estagiários e a proposta de ensino de língua via gêneros textuais, tendo como suporte o Parecer CNE/CP 9/2001 e na lei 11.788 do Governo Federal. Na quarta seção, uma reflexão final, a partir dos dados obtidos ao longo do texto, é oferecida.

1. Interacionismo sociodiscursivo: atividades de linguagem e gêneros textuais

Tendo o Interacionismo Social de Vigotsky como um de seus principais sustentáculos, ao reafirmar o papel-chave das trocas recíprocas entre o sujeito e o meio em que vive para o desenvolvimento humano, o ISD se diferencia do primeiro na medida em que coloca as atividades de linguagem como as desencadeadoras de tais trocas por excelência, buscando compreender e esclarecer o papel e as propriedades de tais atividades no meio social. Bronckart (2006, p. 104-05) esclarece que o ISD consiste, inicialmente, na (i) identificação e descrição dos pré-construtos e de suas relações de interdependência, bem como na (ii) análise das mediações formativas pelas quais os pré-construtos são apresentados aos indivíduos, partindo do princípio de que cada sujeito, ao ser apresentado a pré-construtos por meio de trocas languageiras, se apropria de determinados aspectos desses e, ao fazê-lo, abre caminho para sua transformação e evolução contínuas.

De especial interesse para o nosso propósito é a noção de pré-construtos sociais. Definidos por Bronckart como “o conjunto de construções da história social humana” (BRONCKART, 2006, p.104), os pré-construtos nada mais são do que fatos e eventos socialmente cristalizados, estando organizados em três ordens: (i) as atividades humanas coletivas, organizadas e reguladas pelas instituições; (ii) as atividades de linguagem, que possuem o papel de planificar, regular e avaliar as atividades coletivas; e (iii) os mundos formais de conhecimento, subdivididos em mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Os pré-construtos das atividades de linguagem são concretizados por meio de textos, os quais são definidos por Bronckart (2006, p. 104-105) como:

unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas ao comentários de certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana. Esses textos se distribuem, por isso, em diversos gêneros, socialmente indexados, que se acumulam naquilo que se qualifica, após Bakhtin (1984), de *arquitexto* de uma dada comunidade.

Assim, na abordagem do ISD, o texto sempre nasce de uma demanda comunicativa, em um contexto social específico, sua estrutura linguística não sendo a característica dominante. Já os gêneros de texto são os pré-construtos de fato, ou seja, existem antes de nossas ações languageiras, as quais somente podem ser efetivadas por meio deles. Machado (2007, p.250) se vale da seguinte analogia para ilustrar essa relação: os gêneros podem ser compreendidos como reservatórios de modelos de referência, a serviço dos sujeitos quando esses necessitam desempenhar determinadas ações de linguagem.

Aqui é importante lembrar que, para Bronckart (1997 apud Machado 2004, p. 25), a apropriação de um gênero em particular para uma determinada ação de linguagem não resulta em uma reprodução fiel desse gênero, já que cada ação de linguagem é única, como o é cada indivíduo. Esse processo de reprodução e adaptação, que produz exemplares de textos sempre diferentes, em maior ou menor proporção aos já existentes, é o que responde pelo caráter dinâmico dos gêneros textuais.

Complementando sobre a relação entre textos e gêneros, Cristóvão (2007, p.3) assinala ainda que o domínio de diferentes gêneros pelo usuário de uma língua possibilita uma melhor compreensão de textos diversos, até mesmo pertencentes a gêneros textuais desconhecidos. Assim, quanto maior o contato do aprendiz com exemplares variados de textos, melhor condições de desempenhar ações de linguagem via gêneros textuais de forma efetiva ele terá.

2. Aplicação didática do conceito de gêneros textuais

Os preceitos da abordagem do ISD têm sido empregados no contexto educacional brasileiro há mais de duas décadas, a partir, especialmente, do trabalho conjunto de pesquisadores do grupo de Genebra, como Bronckart, Schneuwly e Dolz, e do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, por meio das pesquisas de Machado, Roxo, Magalhães e Liberali. Os estudos provenientes dessa união têm as seguintes perspectivas: (i) construção de modelos didáticos de gêneros, para o levantamento das características de diferentes gêneros e análise de materiais de ensino; (ii) desenvolvimento do aluno em diferentes práticas de linguagem e avaliação de suas capacidades de linguagem frente a um determinado gênero; (iii) análise das representações prévias do professor em formação e do formador de professor com relação ao ensino de línguas, confrontando-as com as práticas de ensino efetivamente realizadas; (iv) análise da sala de aula ou avaliação de experiências didáticas relacionadas com a apropriação de diferentes gêneros, focalizando a interação entre professor, ferramenta e aluno; e (v) análise de situações de formação envolvendo o professor em formação, a ferramenta e o professor formador (MACHADO, 2007, p. 238-239).

Um exemplo recente de tais estudos é a proposta de Cristóvão e Beato-Canatto (2016) de basear a formação do professor de línguas para fins específicos nas proposições sobre gêneros textuais no âmbito do ISD. As autoras retomam um dos princípios-chave do ISD, ou seja, o de que o relevante é auxiliar o aluno a atuar nas atividades languageiras em que os gêneros atuam, e não ensinar sobre eles, e por isso elegem as sequências didáticas (SD) de Dolz e Schneuwly (1998) como a metodologia para o ensino tanto da compreensão como da produção de textos. Essas pesquisadoras enfatizam o ensinamento dos autores sobre a necessidade de o professor avaliar as capacidades de linguagem de seus alunos antes de iniciar o trabalho com as SDs, a fim de, com base no diagnóstico, proceder a quaisquer adaptações que se fizerem necessárias para a realização bem-sucedida dessas sequências.

Naturalmente, a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos implica preparo do docente, incluindo a adaptação da “escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial” (CRISTÓVÃO e BEATO-CANATTO, 2016, p. 66).

De acordo com levantamento mostrado pelas autoras supracitadas, infelizmente, a grande maioria dos professores de língua em formação não recebem esse preparo nos cursos de Licenciatura: das nove universidades paranaenses avaliadas, apenas duas delas possuíam disciplinas teóricas voltadas ao ensino de inglês para fins específicos, sendo que nenhuma das ementas fazia menção à expressão *gêneros textuais*.

Essa lacuna na formação dos professores de línguas traz como consequência uma maior probabilidade de elaboração de aulas com um foco nos aspectos formais da língua, e não no uso real dessa. Em outras palavras: se os cursos de licenciatura em Letras não oferecem os subsídios teóricos mínimos para que os licenciandos consigam internalizar, em suas práticas docentes, a noção de que os gêneros textuais são inerentes a qualquer atividade de linguagem e que, portanto, todo trabalho de linguagem inicia, necessariamente, a partir dos gêneros textuais, a probabilidade de que as aulas por eles elaboradas, durante seus estágios de docência, tenham como foco a estrutura da língua, e não a língua em uso, é exponencialmente maior.

Nesse contexto, cabe perceber que, diferentemente da situação encontrada nas universidades paranaenses, os professores em formação da Universidade em que atuo possuem aulas específicas sobre gêneros textuais, tanto teóricas como práticas. Essas aulas transcorrem ao longo de disciplinas como Linguística Textual, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e Ensino de Língua Inglesa Instrumental. Assim, a dificuldade dos estagiários sob minha supervisão não esteve relacionada ao desconhecimento da importância do conceito de gêneros para a elaboração de atividades que fossem de fato relevantes para os seus alunos, mas com uma dificuldade bastante significativa em integrar esse conceito a seus planejamentos de aula. Dito de outro modo, eles sentiram dificuldades em fazer a transposição didática da teoria sobre gêneros para o ensino desses mega-instrumentos na sala de aula.

Essa situação será ilustrada na próxima seção, com a apresentação e discussão de um plano de aula e de uma atividade avaliativa desenvolvidos por dois professores em formação, conforme mencionado na introdução deste trabalho.

Antes de finalizar esta seção, apresentaremos uma observação de Dolz (2003, p. 36 apud Beato-Canato e Cristóvão, 2016, p.63) sobre a aprendizagem de língua estrangeira, que será relevante para a análise que segue. Segundo o didaticista, entre as vantagens de se aprender uma língua está a possibilidade de (i) tornar-se mais tolerante e compreensivo para com os outros, como também de (ii) acessar novos universos e, assim, distanciar-se do próprio, tendo a oportunidade de ver o mundo de uma forma distinta.


3. Planejamento de atividades de linguagem durante o estágio: ilustração e análise

Cabe esclarecer, inicialmente, que este estudo focaliza o último dos três estágios que os alunos do curso de Licenciatura em Português/Inglês da universidade em que atuo devem realizar como um dos pré-requisitos para a conclusão do curso: os dois primeiros são Estágio de Observação e o segundo, de Intervenção Comunitária. Os estágios são duplos, considerando que

a formação é tanto em língua inglesa quanto em língua e literatura portuguesa, o que contabiliza um total de seis estágios ao final desse curso de licenciatura. A carga horária de cada estágio é variável, mas totaliza 540 horas do curso.

Devido a restrições de espaço, serão apresentados somente um plano de aula e uma atividade avaliativa, conforme se segue, cada um referente a um aluno. O estágio ocorreu no segundo semestre de 2016, em duas escolas da rede pública de ensino. Os professores em formação tiveram doze horas/aula de prática de sala de aula, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

3.1. Plano de aula

Dados de Identificação
Escola Professor Disciplina Série
Objetivos
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarização com o conteúdo gramatical referente a pronomes reflexivos; - Compreender os usos dos pronomes reflexivos, e em quais ocasiões esses são necessários; - Uso de habilidades linguísticas tais como escrita, leitura e oralidade.
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - resoluções de exercícios para a prática do conteúdo; - produção oral dialogada com o intuito de praticar em contexto controlado o conteúdo visto em aula. - prática de leitura em inglês.
<p>1.1</p> <p>Reflexive Pronouns!</p> <p>Os pronomes reflexivos podem ser usados para expressar:</p> <p>1- <i>ação reflexiva</i>: a ação do verbo recai sobre o próprio sujeito. <i>I cut myself.</i> (Eu me cortei).</p> <p>2- <i>função enfática</i>: o pronome deve combinar com aquilo que está se enfatizando. <i>He himself built his house.</i> (Ele mesmo construiu sua casa).</p> <p>3- <i>função idiomática</i>: tem-se a intenção de informar que o sujeito praticou a ação sozinho, sem a ajuda de ninguém. <i>We did our homework by ourselves.</i> (Nós fizemos o nosso dever de casa sozinhos).</p> <p>1.2</p>  <p>1.3</p> <p>Fill in the blanks with the appropriate reflexive pronoun. Write only your answer.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Today, Filipino women know _____ very well. 2. They try to achieve something for _____. 3. An unskilled woman tries to educate _____ through non-formal trainings.

4. In the past, men considered _____ as the breadwinner of the family.
5. Now, the mother sees _____ as a contributing member of the family.
6. Even the children find _____ helping by finding odd jobs.
7. The government should concern _____ with the welfare of the families.

1.4

A boy was so miserable because he wanted so much to buy _____ a new pair of shoes for his birthday. He pitied _____ so much specially when he compared _____ to his classmates who could buy everything they wanted. One day as he was taking a walk, he met an old lady beggar propelling _____ by means of a wooden platform with rollers. He saw another boy with only one foot limping by _____ using crutches. Seeing them moving around by _____ made him realize that he is luckier. This shows us that we must be thankful _____ for whatever little graces we have.

1.5

Dialogue 1:

Are you solving your Math problems?

Yes, I am solving them.

Do you solve them by yourself?

Yes, I do. I myself solve the problems.

Dialogue 2:

What are you doing?

I am organizing a birthday party.

Are you organizing the party by yourself? No, I am not. My friends are helping me.

3.1.1. Reflexão sobre o plano de aula

O primeiro aspecto que chama a atenção no plano é que, nos objetivos, não há sequer menção ao trabalho com gêneros. Como professora supervisora de estágio, é bastante frequente deparar com planos de aula nos quais o professor em formação apresenta a intenção de desenvolvimento de ensino da língua inglesa através da noção de gêneros textuais, muito embora as atividades elaboradas não consigam contemplar o objetivo proposto. Bem menos frequente são planos como o recém mostrado, no qual a questão dos gêneros textuais é sequer levada em consideração. Contudo, e apesar de toda a literatura disponível sobre o tema, eles ainda são uma realidade.

Dado que não há qualquer referência a gêneros textuais no plano de aula, cabe avaliar se as atividades propostas contemplam, de algum modo, a proposta de ensino-aprendizagem via gêneros. A avaliação mostra não ser esse o caso: o plano didático é composto por três textos – uma tirinha (1.2), uma pequena história (1.4) e dois diálogos (1.5) – mas o emprego desses tem como finalidade primeira a exemplificação da estrutura gramatical alvo da aula, ou seja, os pronomes reflexivos. Além disso, é de interesse aqui observar que não há relação de sentido entre os três textos, já que cada um versa sobre um assunto específico.

Dentro dos objetivos propostos – e isso deve ser dito também –, o plano de aula é coerente: para cada objetivo, há uma atividade específica. O que está em discussão não é esse aspecto, mas sim os traços essencialmente estruturalistas das atividades propostas, em especial se forem considerados os preceitos das abordagens comunicativas e pós-método que antecederam o interacionismo sociodiscursivo.

Nesse sentido, cabe retomar o seguinte dizer de Machado (2007, p. 56): “a apropriação dos construtos sócio-histórico-culturais habilita crianças e jovens em formação a serem agentes em nossa sociedade, empregando, para tanto, as ferramentas semióticas disponíveis”. A

pergunta que surge, a partir dessa consideração, é: como pode se dar a apropriação dos textos presentes no plano de ensino? Com exceção da tirinha, os dois outros textos não são autênticos, e muito menos tratam de temas que podem despertar a capacidade crítica e criativa dos alunos. Não parece haver, na verdade, muito saber do que se apropriar.

Voltando-nos ao único texto autêntico, a tirinha, é relevante lembrar que “a abordagem de gêneros posiciona-se favorável à explicitação das características dos gêneros, com o foco seja na compreensão seja na produção, oral ou escrita”(CRISTÓVÃO e BEATO-CANATO, 2016, p.62). É exatamente essa explicitação, argumentam as autoras, que permite a apropriação das funções dos gêneros textuais pelo aprendiz, o que acarreta em um uso consciente, estilizado – e, daí, eficaz – da linguagem. É simples verificar que, além de identificar o uso do pronome reflexivo, não há preocupação em explicitar as características extra-verbais e de uso do gênero, e isso simplesmente porque não há atividade proposta com relação a o gênero textual em questão.

Passemos agora à análise do trabalho avaliativo. Como se pode ver na sequência, há uma única atividade relativa à compreensão de um texto sobre a rotina de um agente de *astros do rock*. Os alunos haviam estudado o uso do presente simples para falar sobre rotinas em aulas anteriores, e a proposta dessa atividade consistia em revisar o conteúdo.

3.2. Trabalho avaliativo

<p>Escola: Data: Professor:</p> <p>Aluno:</p> <p>Trabalho avaliativo: Presente Simples</p> <p>Leia o seguinte texto sobre a rotina de Kevin McRoy e responda T (true) ou F (false) para as sentenças que se seguem:</p> <p><i>My name is Kevin McRoy. I am a famous manager of rock stars. I work with fantastic superstars! I work a lot. I always wake up at six o'clock. Then, I exercise for two hours. After that, I have breakfast and get ready for work. I take my wife to her computer school and then I go to my studio. My workday starts at nine. At my studio, I speak to famous stars and theater managers and I write many letters. My long workday generally finishes at eight. Sometimes I have dinner with my wife at a nice restaurant. I usually get home at ten, but I never go to bed before midnight.</i></p> <p>Sentenças:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kevin McRoy is a famous rock star. () 2. He wakes up very late. () 3. He exercises in the afternoon. () 4. Kevin's wife works at home. () 5. Kevin starts working at 9 o'clock. () 6. They always have dinner at home. () 7. Kevin usually sleeps before midnight. ()
--

3.2.1. Reflexão sobre o trabalho avaliativo

Com relação a essa atividade, há dois aspectos a considerar. O primeiro já foi avaliado na análise do plano de aula, e diz respeito à incompatibilidade entre ensino de língua via gêneros textuais e o uso de textos não-autênticos. O segundo aspecto está relacionado aos fatores positivos da aprendizagem de uma língua estrangeira citados por Dolz (2003, p. 36) e já referidos anteriormente, ou seja, maior tolerância e compreensão, acesso a um universo novo e nova visão do mundo.

Ao ler o texto didático proposto como base para o trabalho avaliativo, a primeira questão que me ocorreu foi: em que medida esse texto pode contribuir – ou, ao contrário, ser um impedimento – para auxiliar os alunos a serem mais críticos, distanciando-se de seu mundo, enxergando novas perspectivas e, assim, poderem ter novas visões e entendimentos do mundo e da sociedade em que vivem? Tentei encontrar alguma contribuição, mas não obtive sucesso. Não consegui perceber em que a vida de um famoso agente de astros roqueiros, que se exercita por duas horas pela manhã, conversa com pessoas famosas no seu trabalho e janta em restaurantes sofisticados com sua mulher poderia estar conectada com as expectativas e preocupações da mente de pré-adolescentes de uma escola pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Ao mesmo tempo, lembrei da variedade de exemplares de gêneros que poderiam estar no lugar do texto sugerido – como, por exemplo, o relato da vida cotidiana de um estudante estrangeiro, de um adolescente refugiado, de uma criança que vive uma situação incomum – e que poderiam, de fato, auxiliar os alunos a se tornarem mais tolerantes, compreensivos, críticos. E, em uma espécie de efeito cascata, lembrei de tantos outros textos semelhantes aos aqui avaliados com os quais havia até então deparado enquanto supervisora de estágios de conclusão de curso de licenciatura em língua inglesa, e não pude deixar de refletir sobre as possíveis causas para tal situação.

4. Refletindo sobre prováveis causas

Com base tanto na literatura como em minha experiência docente, a causa mais provável para a desconsideração das teorias dos gêneros textuais nos planos e atividades didáticas dos professores em formação está na falha em realizar a transposição das teorias sobre gêneros para as atividades de sala de aula. Não se trata, em absoluto, de uma carência de disciplinas que contemplem as teorias dos gêneros textuais para fins de ensino de línguas. Os currículos dos cursos de licenciatura da Universidade em que atuo apresentam um número considerável dessas disciplinas, conforme anteriormente descrito.

A partir disso, é importante buscar compreender por que essa falha tem ocorrido. Entre outras motivações menores, a principal parece ser, sem dúvida, o número insuficiente de horas de prática docente cumpridas pelo professor em formação durante seu período de estágio. O mais curioso dessa constatação é que o número oficial de horas de estágio para os cursos de formação de professores em nível superior nunca foi maior do que nos últimos anos. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, as instituições de ensino superior devem oferecer, nos seus cursos de licenciatura, 400 horas de estágio, ainda que essas horas não precisem ser efetuadas na sua íntegra como prática docente em sala de aula, havendo a possibilidade de serem computadas como estágio de observações de aulas em escolas, trabalhos de monitoria, atividades de extensão, entre outras.

Como já mencionado, o Projeto Pedagógico do curso em que atuo oferece bem mais do que 400 horas de estágio – 540, na verdade –, mas é preciso considerar que se trata de cursos de licenciatura dupla (de língua portuguesa e uma estrangeira – no nosso caso, de língua inglesa). Entretanto, a exemplo do que ocorre nos demais cursos de graduação de licenciatura, as horas de prática efetivamente realizadas pelo licenciando em seu futuro local de trabalho – a escola – não ultrapassam, somadas as duas licenciaturas, 80 horas, incluídas as horas de observação nas escolas. As horas obrigatórias de prática docente para a habilitação em língua inglesa são

efetivamente apenas 24: 12 horas de docência no estágio de intervenção comunitária e mais 12 horas no estágio de regência. Como previamente mencionado, é um número insuficiente de prática de sala de aula para que o professor em formação consiga perceber o efeito de sua atuação em sala de aula, na aprendizagem dos alunos, e, com base nisso, modificar – ou não – aspectos de sua prática docente.

Considerando que esses estagiários estão no último ano de formação docente, o número de horas torna-se insuficiente para que o professor orientador consiga levar o futuro professor a refletir e teorizar sobre sua prática a contento, especialmente considerando que faltam poucos meses para sua graduação e há ainda tanto para planejar, desde a formatura, a pós-graduação, entre outras questões dessa natureza. Não há tempo para, de fato, aprender a ser professor, mas, talvez, somente para fazer de conta. E, de minha parte, tenho sentido que também não há tempo para ser orientadora no sentido pleno da palavra. O tempo escasso de supervisão semanal, que deveria ser dedicado a questões teórico-metodológicas e didáticas – nos exemplos aqui ilustrados, especificamente, com uma retomada das teorias dos gêneros textuais no quadro do ISD –, é muitas vezes canalizado para detalhes como cartas de recomendação e trocas de horário nas escolas, os quais deveriam, no meu entender, ser tratados em outros momentos e locais.

Entendo que foi esse fato, muito possivelmente, que despertou em mim a sensação de distanciamento dos professores em formação frente a seus alunos, quando da observação de suas aulas. Como também é esse mesmo fato que explica, pelo menos em grande medida, a dificuldade de os licenciandos em foco trazerem para suas práticas as abordagens de ensino de língua via gêneros, vivenciadas em diferentes disciplinas ao longo de sua formação no Curso.

Sem tempo para refletir sobre e vivenciar a prática docente, o estágio de final de curso de licenciatura parece, assim, não estar cumprindo sua função de preparar “para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (BRASIL, Lei 11.778, Cap. I, Da definição, classificação e relações de estágio, 25 set 2008). Do mesmo modo, a troca de experiências entre o professor-titular da disciplina na escola e o professor em formação, com base na minha experiência, costuma ser reduzida a um contato inicial, cujo objetivo principal é a transmissão de conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos, em um movimento que segue a direção oposta da mesma Lei 11.788, na qual está estabelecido que

o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7o desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, Lei 11.778, Cap. I, Art. 3º, § 1º, 25 set 2008)

O mais confortante do contexto até aqui analisado é a possibilidade de mudança de cenário a partir de uma medida relativamente simples – ou seja, aumento de horas de prática de docência durante o período de estágio dos licenciandos de Letras. Mesmo que tal mudança implique elaboração de novas propostas de estágios – ou, ainda, somente uma redistribuição mais harmônica das horas de prática docente destinadas aos estágios dentro dos projetos pedagógicos dos cursos – acredito que a tentativa valeria muito a pena.

Considerações finais

Este manuscrito apresentou um relato de minha mais recente experiência como professora orientadora de estágios de conclusão de curso de licenciatura em língua inglesa, com base nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) aplicados ao ensino de línguas. A partir da descrição de duas atividades didáticas desenvolvidas por professores em formação, argumentei que não houve transposição didática dos conhecimentos teóricos sobre gêneros textuais adquiridos durante o Curso.

Dado esse contexto, a pergunta que me fiz durante o período de orientação de estágio, devido ao número insuficiente de horas de prática em sala de aula, foi: se não ofereço ao professor em formação o tempo adequado para que ele adquira práticas letradas que o possibilitem compreender o funcionamento da língua via gêneros textuais, com que direito posso exigir que ele as tenha adquirido? Essa pergunta é particularmente importante para a presente reflexão, especialmente à luz da afirmação de Barros (2015, p. 133) de que “a internalização dos instrumentos semióticos mediadores dos processos interacionais demanda muito tempo e inserção constante e sistematizada em diversas práticas letradas”. Isso considerado, parece injusto que eu demande do professor em formação a elaboração de práticas letradas que levem seus alunos a internalizarem os instrumentos semióticos que intermedeiam os processos de interação pela linguagem, dado que não lhe possibilito um contato mais sistemático com esses alunos.

Como argumentei ao longo deste texto, e com base no que vivenciei até o momento, parece razoável levantar a hipótese de que esse número limitado de horas em sala de aula encontra garida na liberdade que os cursos de Licenciatura em Letras possuem para organizar as horas destinadas ao Estágio, dado não haver a previsão legal de um número mínimo obrigatório de horas de prática docente em sala de aula. Uma solução para esse problema, assim, estaria simplesmente no cumprimento da Lei 11.778, que já no seu Art 1º define que o estágio “é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho”. Ainda que essa possibilidade de solução não seja simples, ela é possível. Sendo possível, entendo que é meu papel defendê-la e, naturalmente, divulgá-la. Esse artigo, nesse contexto, representa um começo.

Reflecting upon Reasons for Mismatches Between Teaching Formation and Elementary Education Students’demands

ABSTRACT: This paper reports on my most recent experience as a supervisor of student-teachers of English as an L2 during their teaching practice. The main goal is to verify to what extent the student-teacheres did their class activites based on the genre theory proposed by the Socio-discursive Interacionism. Two class plans planned to elementary students are analysed. It was found that the student-teachers classroom practices lack theoretical grounding on genre theory. Possible causes for the results are discussed, based on the Federal Opinion CNE/CP 9/2001 and on the Federal Law 11.788, about internships. In spite of the discouraging scenario described here, this paper attempts to shed some light on ways of changing it.

Keywords: student-teacher formation; internship; teaching of English as an L2.

Referências

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 54-1, p. 109-36, jan/jun 2015.

BRASIL. *Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação.

_____. Lei nº 11.778, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre estágio dos estudantes. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 25 set. 2008. Seção I, p. 3-4.

BRONCKART, J.P. *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *Delta*, v.32, n. 1, p. 45-74, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

DOLZ, J. Non es suficiente practicar la lengua, ha que observala. *Cuadernos de Pedagogia*, v. 330, p. 32-36, 2003.

_____; SCHNEUWLY, B. *Per um enignment de l'oral: initiation aux genres formel à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007, p. 238-59.

_____. Para (re) pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.