

PRÁTICAS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho

Ormezinda Maria Ribeiro

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues

RESUMO

Neste artigo, discutimos resultados de uma pesquisa-ação organizada a partir da oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual a alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e entorno. Como atividade parcial de estágio, estudantes de Estágio Supervisionado em Português da Universidade de Brasília planejaram e ministraram cursos de extensão em 2011, sob supervisão das professoras, buscando colocar em prática as teorias mais recentes da linguística moderna, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais e que são estudadas no curso de Letras-Português (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998(a), (b); ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004). A pesquisa mostra a potencialidade das atividades de extensão para promover espaços reflexivos de prática-teórica aos(às) professores(as) em formação.

Palavras-chave: pesquisa-ação; atividade de extensão; leitura e produção textual; estágio supervisionado

ABSTRACT

In this article, we discuss the results of a research-action initiative regarding reading and creative writing extension courses ministered to high school students in Brasilia and outskirts. As part of their internship activities and under the professors' guidance, Supervised Internship students taking Portuguese at the University of Brasilia planned and ministered extension courses in 2011. The latest theories in the field of modern Linguistics, which are studied in the Languages-Portuguese course, were put into practice and substantiate national educational guidelines (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998a, b; ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004). This research shows the potential of extension activities in promoting reflective spaces of theory-practice for teachers in training.

Keywords: research-action; extension courses; reading and creative writing; supervised internship

Neste trabalho, apresentamos uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida na UnB com formandos(as) em Letras-Português que cursaram disciplinas de estágio docente em 2011. Como proposta de intervenção na sociedade, propomos aos(as) estagiários(as) o planejamento e oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual para alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e entorno. Sob nossa supervisão, os(as) professores(as) em formação enfrentaram o desafio de colocar em prática as teorias mais recentes da linguística moderna, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais e que são estudadas do curso de Letras-Português (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998a, b; ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004).

Para apresentar alguns resultados da pesquisa-ação, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, fazemos uma descrição dos caminhos da pesquisa-ação e do projeto de cursos de extensão. Na segunda seção, apresentamos brevemente a concepção de língua e de ensino de Português como língua materna que fundamenta nosso trabalho e, por fim, ilustramos a execução dos cursos de extensão, trazendo exemplos de aulas ministradas bem como relatos dos(as) estagiários(as) acerca da prática docente. A pesquisa mostra a potencialidade das atividades de extensão para promover espaços reflexivos de prática-teórica aos(as) professores(as) em formação.

A PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

Em nossa prática docente nas várias disciplinas de formação inicial de professores(as) de português como língua materna no curso de Letras da Universidade de Brasília, buscamos articular ensino, pesquisa e extensão. A experiência de pesquisa-ação que discutimos aqui provém dessas ações. Iniciamos nossos trabalhos em 2009 com o projeto em curso Desenvolvendo um método inovador para ensino de leitura e produção de textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos, apoiado pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UnB) no âmbito do projeto Reuni¹, e também com o projeto Disciplinas de texto no contexto das novas TICs: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem, desenvolvido em 2010 e 2011 com o apoio da Capes e do DEG/UnB (DIAS et al., no prelo).

Em linhas gerais, esses projetos buscam colocar em prática os conhecimentos sobre leitura e produção textual de nossos(as) alunos(as), fazendo com que ele(as) atuem no processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita de textos por estudantes universitários nas diversas disciplinas de textos que oferecemos no Depto. de Linguística (IL/LIP), como Leitura e Produção de Textos, Português Instrumental, Prática de Textos, Oficina de Prática de Textos, dentre outras.

Quando tivemos a oportunidade de atuar nas disciplinas de Estágio Docente, buscamos articular os projetos iniciais com uma iniciativa de pesquisa-ação; desta vez, abarcando a comunidade de Brasília e Entorno, e não só atores da Universidade. Com cadastro no Interfoco/Sigproj-MEC, aprovação do Decanato de Extensão da UnB (DEX), e com apoio da Gerência de Interação Educacional do Cespe/Fórum Permanente de Estudantes, organizamos dois cursos de extensão em 2011. O primeiro, oferecido no primeiro semestre, Ler com prazer e escrever sem medo, atendeu cerca de 800 estudantes da educação básica, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O segundo, realizado no segundo semestre, Ler e escrever na universidade, atendeu cerca de 500 estudantes do Ensino Médio. O “plano de ação” geral da pesquisa-ação foi trabalhar, juntamente com os(as) estudantes de Letras, na construção, planejamento e execução da atividade de extensão seguindo as diretrizes nacionais para ensino de Português como língua materna.

Tendo em vista a finalidade do ensino de Língua Portuguesa preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), qual seja, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, bem como considerando a organização do ensino segundo o eixo uso-reflexão-uso, os cursos, com 16 horas presenciais, foram planejados para atingir os seguintes objetivos gerais:

- a. promover práticas de ensino-aprendizagem que visem ao aperfeiçoamento das competências linguísticas de estudantes do Ensino Médio, tendo em vista seu futuro profissional e sua preparação para processos seletivos e exames nacionais;
- b. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, o desenvolvimento de reflexões acerca das práticas de ensino de leitura, produção textual e análise linguística;

1 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

- c. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, a aplicação de conceitos da linguística de vertente sociodiscursiva e sociointeracional nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Médio;
- d. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, da autonomia docente, do espírito científico e da capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica e profissional.

Conforme definição de André (2010, p. 33), a pesquisa-ação “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo, recebendo muitas vezes o nome de intervenção”. Ainda segundo a autora, é uma ação sistemática e controlada do(a) pesquisador(a), que inclui análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la, e repetição desse ciclo de atividades. No caso de nossa experiência, a partir do plano de ação exposto acima, passamos a trabalhar na construção e execução dos cursos, localizando problemas, planejando ações, executando-as e revisando reflexivamente o processo.

A despeito de a legislação definir que a prática de estágio seja realizada em escolas regulares, os projetos de pesquisa-ação/ extensão junto à comunidade têm se mostrado bastante produtivos para, primeiro, evitar que “as práticas de estágio sejam dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula (PICONEZ, 2011, p. 15), e, segundo, para proporcionar o exercício coletivo da dialética prática-teoria-prática, de modo que o(a) futuro(a) professor(a) perceba, seguindo a postura discutida também em Bortoni-Ricardo (2008) e Bortone e Martins (2008), que:

(...) sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características colocam-no próximo à postura de um pesquisador, não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos (KENSKI, 2011, p. 37).

O ciclo de atividades da pesquisa-ação (coleta de dados – conceituação dos problemas – planejamento da ação – execução – nova coleta de dados – avaliação) teve início com reflexões sobre o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a) e mediador(a) da construção do conhecimento bem como sobre a concepção de língua que orientaria nossas ações.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na concepção preconizada pelos PCNs (BRASIL, 1998a, p. 22), e que fundamentou os projetos de curso de extensão, a língua é vista segundo seu uso na sociedade, daí a *linguagem* ser compreendida como uma:

(...) forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (...) Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Partindo de tal perspectiva, o ensino tradicional de regras da gramática normativa de modo descontextualizado e fundado na memorização de nomenclaturas não se justifica. O desafio que hoje se impõe é o de promover práticas de ensino-aprendizagem orientadas por processos de ação-reflexão-ação, ou uso-reflexão-uso, de modo que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua seja a produção/compreensão de discursos”, isto é:

(...) as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem – de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1998a, p. 35).

O estudo de tal concepção de língua como prática social é oportunizado ao(à) estudante de Letras ao longo de todo o curso, mas nos estágios, mais especificamente, a discussão avança com mais ênfase na direção da dialética prática-teoria-prática,

como um caminho crítico e reflexivo em busca da superação de alguns impasses verificados na história da disciplina Língua Portuguesa, a exemplo do(a):

- legitimação e disseminação do preconceito linguístico, uma faceta do preconceito social contra camadas estigmatizadas (pela origem, classe social, gênero social, etnia etc.);
- visão dissimuladora das variedades linguísticas como exclusivamente associadas a diferenças geográficas;
- primazia do ensino pautado na reprodução, memorização e transmissão de conteúdos gramaticais;
- tratamento da leitura (isso quando proposta) como atividade obrigatória, monótona, monológica e orientada para a adivinhação “da interpretação autorizada”; além das temáticas disciplinadoras das leituras infanto-juvenis;
- tratamento da escrita (também quando há espaço para a escrita) como atividade obrigatória, monótona, monológica de preenchimento de linhas, em “tipos textuais” pré-determinados, para a correção subsequente do(a) interlocutor(a) professor(a);
- silêncio da sala de aula, em que o(a) aluno(a) não fala e, se fala, é de maneira assistemática (quando não “indisciplinar”), o que tende a associar oralidade a informalidade;
- equivocada equiparação entre “língua” e “norma padrão”, como se esta fosse “a mais correta” e a realmente utilizada pelos(as) falantes brasileiros(as), deslegitimando as demais variedades, dentre outros problemas.

A compreensão crítica da linguagem como dinâmica, funcional, dialógica, ou seja, como parte integrante das práticas sociais, sociocultural e historicamente situadas, em que agimos e interagimos estabelecendo relações sociais em um mundo material concreto; representamos o mundo e as pessoas e, ainda, identificamos ao mundo, a nós mesmos(as) e a outrem pela linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006; no prelo), é a que, segundo as diretrizes nacionais da educação, condizentes com os avanços da linguística moderna, deve orientar o ensino de português como língua materna.

O conhecimento desses pressupostos, por parte dos(as) professores(as) em formação, é essencial para um trabalho mais próximo do que preconizam as diretrizes e avaliações educacionais, uma vez que, como observou Kleiman (2008, p. 488):

(...) uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e Letras que os formam. (Kleiman, 2008, p. 488)

Conforme Fairclough (2001, 1995, p. 221), esse conhecimento contribui para “a formação de educadores(as) críticos(as) preparados(as) para atuar em programas de consciência linguística crítica”, ou seja, em “programas que buscam desenvolver a capacidade das pessoas para a crítica linguística, incluindo capacidades de análise reflexiva do próprio processo educativo”. Como endossa Cox (2010, p. 181):

(...) na atual conjuntura, se quisermos formar (e não apenas informar) professores de línguas com a densidade necessária para implementar de modo consequente a nova proposta curricular, temos de realizar escolhas. E a base de nossas escolhas seria o perfil de professores visualizado pelos documentos que estão regendo o Ensino Básico. Que cara deveria ter o curso de Letras que hoje habilita professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio? (Cox, 2010, p. 181)

Ressalte-se a pertinência da ideia de que não se pode mais separar no curso de Letras “as disciplinas de língua das de linguística. Hoje um currículo sério não pode mais abalizar um estudo de língua que se faça à margem dos conhecimentos produzidos pela linguística”. Tendo em vista a preocupação e o compromisso de contribuir para a formação de professores(as) de língua materna preparados(as) para refletir criticamente sobre sua prática, para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizamos nas dinâmicas de estágio docente espaços para reflexão e crítica sobre práticas docentes.

No que se segue, ilustraremos alguns resultados dos projetos de cursos de extensão resultantes da pesquisa-ação discutida aqui.

CONSTRUINDO A AÇÃO DE EXTENSÃO

Em síntese, no trabalho de orientação e supervisão, instigamos os(as) professores(as) em formação a recorrerem às teorias discursivas e sociointeracionistas estudadas no curso de Letras bem como em Estágio 1 para planejarem e executarem, em Está-

gio 2, cursos de extensão, com duração de quatro encontros presenciais de 4 horas, cujo objetivo central fosse trabalhar com práticas de uso-reflexão-uso da linguagem, preconizadas pelas diretrizes educacionais, fazendo a transposição didática das teorias estudadas. Foram muitos os sucessos e também insucessos identificados no percurso, mas que, neste caso, são parte do ciclo da pesquisa-ação bem como do desenvolvimento da prática autônoma e emancipatória do(a) professor(a) crítico em formação.

A oficina que apresentaremos foi realizada com turmas dos cursos de extensão de 2º e 3º anos do Ensino Médio, com base no seguinte plano de aula:

Tabela 1. Plano de aula

Ponto de partida ou problematização: questões relacionadas ao respeito à diversidade cultural e linguística e ao preconceito.

Programação prático-teórica:

- Gêneros textuais;
- Intertextualidade;
- Coesão e coerência;
- Argumentação oral e escrita.

Objetivos:

- Trabalhar o tema diversidade a partir de diferentes gêneros textuais.
 - Promover atividades que desenvolvam noções de intertextualidade, coesão e coerência;
 - Desenvolver a capacidade argumentativa através da produção de textos orais e escritos;
 - Comparar textos de diversos gêneros.
-

Metodologia: Leitura e análise dos textos propostos, produção de textos a partir do tema, abertura para exposição da opinião dos(as) alunos(as), discussão acerca da questão da diversidade.

Recursos didáticos: Quadro, folhas brancas, aparelho de som, data show, material didático (textos, quadrinhos, ilustrações, música).

Procedimentos (desenvolvimento da aula):

Leitura do texto principal (Racismo na educação infantil, de Sueli Carneiro, disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=17958>>) e discussão acerca de pontos polêmicos do texto, como a constatação da presença de posturas e ações racistas na educação infantil, apontada pela autora;

- Audição da música Ninguém = Ninguém, dos Engenheiros do Hawaii, seguida de análise de elementos estilísticos, sonoros e linguísticos, como intertextualidade;

Apresentação e discussão do vídeo Imagine uma menina com cabelos de Brasil, que discute a questão da diversidade cultural e linguística, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zoSm3XcHgDQ&feature=related>>.

Produção de texto argumentativo (carta do(a) leitor(a)) para a autora do texto principal (Racismo na educação infantil), seguida de revisão coletiva e reescrita da versão final a ser enviada à autora.

Avaliação (do alcance dos objetivos da aula): participação dos(as) alunos(as) nas atividades de leitura-oralidade-escuta e escrita.

Como se nota, a aula aborda temas preocupantes de nosso meio social, e que devem ser discutidos na escola de maneira sistemática e responsável, assumindo uma postura crítica frente aos problemas sociais, assim como promove práticas de uso-reflexão-uso da língua contemplando (de maneira dinâmica e próxima da realidade do(a) aluno(a)) as ações de ler-escrever-falar-escutar e refletir sobre a língua a partir de discursos, isto é, de usos reais da língua.

Para ilustrar, apresentamos uma das produções textuais resultantes da oficina:.

A breve discussão realizada aqui revela que são inúmeras as possibilidades e imenso o potencial de trabalho com a extensão na formação de professores(as). Certamente, é um trabalho que exige muito de nós, professores(as), assim como dos(as) estudantes além da própria universidade, já que aspectos logísticos são fundamentais para a execução de atividades como esta. Também são muitos os percalços e obstáculos a serem superados nesse processo de transformação de práticas tradicionais escolares tão arraigadas, como relatam os(as) próprios(as) professores(as) em formação.

O esforço de empreender práticas de pesquisa-ação entre universidade e comunidade é trabalhoso, e a prática tem mostrado a necessidade de a universidade ir até à comunidade, e não o contrário, a despeito de todo tipo de dificuldades que encontramos para levar a cabo tal projeto. O Relato (1) é representativo dessa percepção apontada pelos(as) professores(as) em formação que participaram das atividades supervisionadas de estágio:

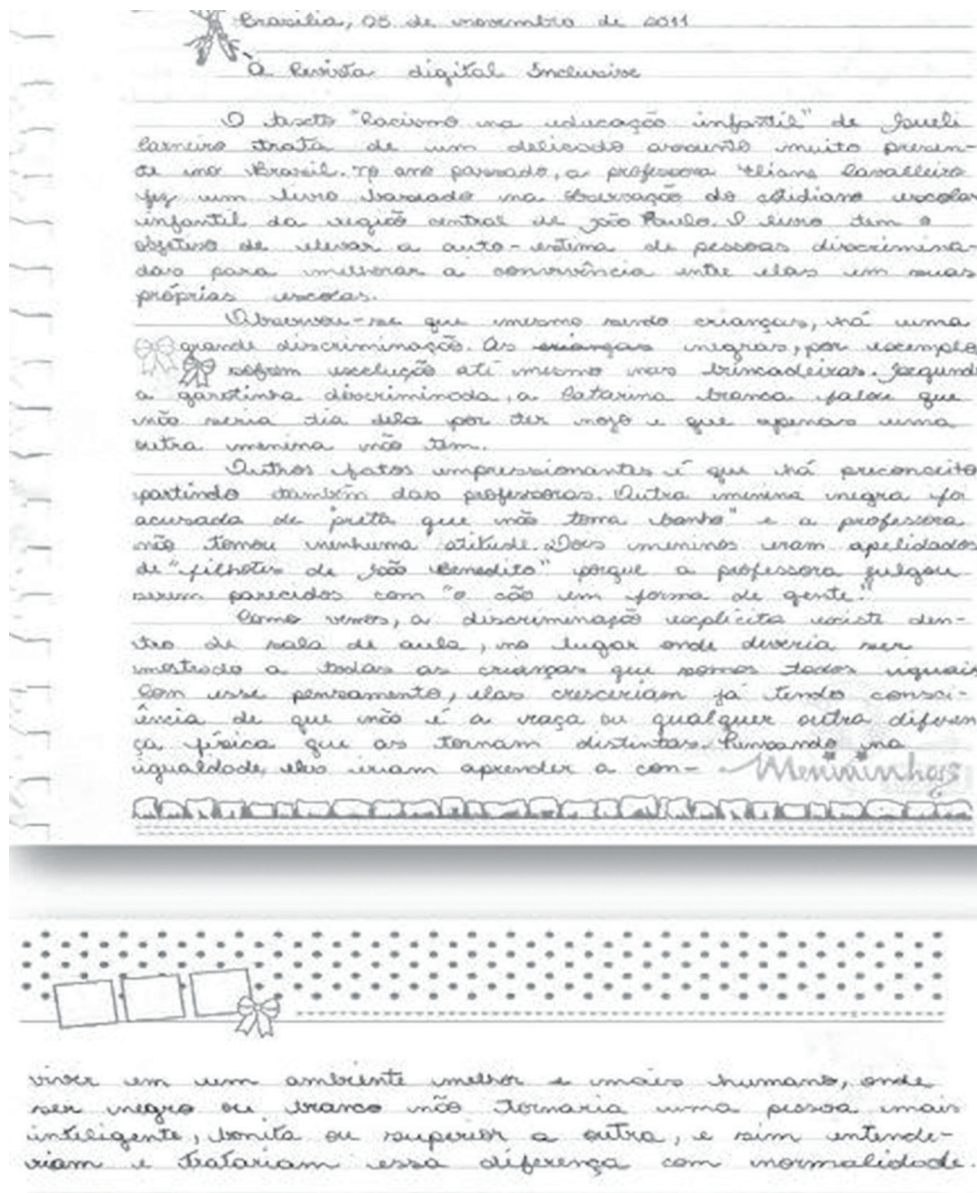


Figura 1. Texto resultante da oficina

"A oportunidade de um curso fora da escola favoreceu uma melhor segurança e real prática docente, diante das situações pelas quais passam os alunos quando vão procurar uma escola para estagiar. O curso foi de intensa produção e reflexão, cujo material de apoio possui excelente qualidade. Contudo, alunos de escolas particulares dominaram as salas. Havia muito poucos alunos carentes. Talvez a divulgação tivesse sido imbecil, ou o deslocamento implicasse em dificuldade para esses alunos. Percebo, portanto, que cursos como estes deveriam ter prioridade para com a população carente, que tem menos acesso a práticas de letramento, visto que sua exposição interfere na aquisição das competências. (RELATO 1)"

Então, por um lado, os(as) professores(as) em formação não são muito bem recebidos(as) em escolas regulares, conforme Relato 1, e, por outro lado, os(as) professores(as) em formação apontam, com razão, que os cursos de extensão não oferecem uma visão "real" da vida escolar, como ilustramos com o Relato (2):

"Em relação à minha aprendizagem, o curso funcionou como uma ferramenta de autoconhecimento. Pude reafirmar meu gosto por dar aula e minha paixão pelo português. Fiquei feliz com as discussões que tivemos em sala e percebi em mim a intenção constante de mostrar aos alunos pontos de vista diversos. Percebi, também, como coloquei em prática conhecimentos teóricos relacionados ao ensino que adquiri durante o curso, embora muitas vezes tenha tido problemas e insatisfações com as matérias de educação. Por ter se tratado de um curso de extensão, entendo que o perfil dos alunos não é o que se costuma encontrar em uma sala de aula comum. Relato (2)"

A experiência com a extensão indica um caminho para práticas de estágio que conjuguem momentos na "escola real" e mo-

mentos produtivos de pesquisa-ação com a comunidade, quer no espaço da universidade – recebendo estudantes para conhecer um espaço que é público e ao qual todos(as) deveriam ter acesso –, quer na própria escola dos(as) estudantes – de modo a levar os saberes universitários à comunidade.

Mais um impasse levantado com frequência pelos(as) futuros(as) professores(as) é o choque com uma realidade em que o ensino de língua portuguesa está todo orientado para a “aprovação no vestibular” na universidade pública, conforme ilustra o Relato (3):

“Por causa da dinâmica [de apresentação], pude ter uma noção melhor sobre a realidade da turma, e o primeiro ponto com que me deparei foi o fato de eles estarem muito preocupados com o vestibular e com o futuro deles, pois muitos desenharam um livro, ou algo similar, para representar a fase da vida em que estão. Esse ponto não havia sido levado em consideração quando preparei as aulas (tanto que na apresentação não perguntei qual curso queriam fazer) e não tinha como foco ajudá-los nesse ponto específico, mas em um aspecto mais geral das quatro habilidades: ler, escrever, falar, escutar e refletir sobre a língua. Mas isso foi uma falha que busquei remediar nas aulas seguintes. Claro que de nenhuma forma o curso se tornou preparatório para o vestibular, mas esse aspecto passou a ser parte da aula. Aliás, quando disse que o curso não visava o vestibular, houve uma certa decepção por parte dos alunos. Parece-me que muitos estavam lá por causa disso e, talvez, esse seja um motivo de alguns alunos terem abandonado o curso. Relato (3).”

Essa é uma queixa apontada recorrentemente nas oficinas e relatórios de estágio: os constrangimentos vindos da instituição, dos familiares, que dificultam práticas inovadoras de ensino de língua materna. No entanto, devemos lembrar que os processos seletivos para ingresso em universidades brasileiras têm passado por mudanças significativas, a fim de atender à perspectiva sociointeracional e discursiva preconizada pelas diretrizes nacionais de educação para ensino de Português como língua materna. Nesse ponto, o trabalho de extensão também contribui para derrubar mitos e crenças equivocadas sobre a finalidade do ensino-aprendizagem de língua materna, que não deve se restringir a transmissão de nomenclaturas gramaticais inócuas, mas que deve, sim, ser um espaço dialógico de ação, reflexão e construção de conhecimentos e práticas ligadas a atividades reais e autênticas de letramento e oralidade.

As recorrências de dificuldades de cunho mais pedagógico dizem respeito aos obstáculos impostos por uma tradição de aulas expositivas que “seguem o livro didático”, como ilustra o Relato (4):

“Um aspecto que me desagradou foi que as aulas pareceram meio repetitivas, com uma estrutura similar, e até textos de gêneros bem parecidos. Não sei como eu poderia preparar as aulas de tal forma que correspondessem aos objetivos do curso, mas a maneira como tudo aconteceu me pareceu um tanto superficial e não sei se saímos do esquema canônico das aulas em colégio. O livrinho didático [preparado como material de apoio pelos(as) estudantes] ajuda, mas, de certa forma, restringe, pois se não fazemos tudo o que é proposto, causa uma sensação ruim. Parecia que tinha muita coisa programada, e por isso, não dava para aprofundar tanto, “mastigar” bem os textos e ideias. Essa prática reforçou a minha vontade em seguir a profissão de docente, mesmo diante dos contratempos que existem, e me trouxe muita satisfação pessoal e a certeza de ter feito a escolha certa. Embora veja que preciso melhorar em alguns pontos, que ainda tenho deficiências, não me preocupo, pois me parece muito natural, e o tempo resolverá essas questões. Relato (4)”

Mesmo tendo a liberdade de organizar suas aulas, preparar e utilizar materiais de apoio como bem planejassem, os(as) futuros(as) professores(as) acabavam, como eles(as) mesmos(as) constatam, elaborando “um livrinho didático” que seguiam do início ao fim das aulas, e que não lhes oferecia muita diversidade de dinâmicas, leituras, gêneros discursivos, participação e envolvimento dos(as) alunos(as) do curso.

Isso aponta para práticas arraigadas de ensino tradicional, de difícil superação, já que a mudança demanda pesquisa, estudo, reflexão, autonomia, para definição de estratégias e abordagens didático-pedagógicas a partir de observação crítica do desempenho de turmas específicas. Ou seja, mudanças desejáveis nas práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna demandam posturas coerentes com a prática do(a) professor(a)-pesquisador(a), em condições satisfatórias de trabalho intelectual docente, e não o que vimos hoje: professores(as) técnico(as) em condições precárias de trabalho.

Na experiência de extensão, os(as) estagiários(as) constataram na própria prática, por si mesmos(as) sob nossa supervisão, a relevância dos *projetos de letramento*, isto é, de um “conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da leitura-escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 509), como eixo de trabalho de ensino-aprendizagem de língua materna. Essa construção de conhecimento se deu como resultado da prática, como resultado da experiência extensionista junto à comunidade, o que levou os(as) estagiários(as) a reconhecerem, reflexivamente, que a ação, a prática social real (por exemplo, a elaboração de um livrinho de contos da turma), deve preceder o “conteúdo” (por exemplo, os verbos que estão no conto, ou mesmo a estrutura composicional do conto). A percepção de que a prática de estágio, nesses moldes, é significativa e envolvente porque se desenvolve em torno de um projeto de pesquisa-ação indica aos(as) futuros(as) professores(as) que um caminho para sua própria prática docente é partir de projetos de uso-reflexão-uso reais da linguagem, e não de “livrinhos didáticos” repetitivos e disciplinadores.

Neste trabalho discutimos resultados de uma pesquisa-ação organizada a partir da oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual a alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e Entorno. Como atividade parcial de estágio, estudantes de Estágio Supervisionado em Português, do curso de Letras-Português da Universidade de Brasília, planejaram e ministraram cursos de extensão em 2011, sob supervisão das professoras autoras, buscando colocar em prática os conhecimentos prático-teóricos da Linguística atual de base sociointeracionista e sociodiscursiva, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais.

A pesquisa-ação apontou para a potencialidade das atividades de extensão na promoção de momentos reflexivos de prática-teórica aos/às futuros(as) professores(as) de português como língua materna. Práticas extensionistas como esta permitem um trabalho colaborativo com diferentes atores no esforço de oportunizar um tipo de saber ao(à) professor(a) que “sirva menos à transmissão e cobrança de conteúdos curriculares e mais a um processo de discussão, questionamento, formulação de hipóteses e sistematizações pedagógicas” (SUASSUNA, 2011, p. 133). Nesse espaço de reflexão proporcionado pelas atividades de extensão, os(as) professores(as) em formação percebem que não há “receita pronta”, como eles(as) avaliam; que a docência é um trabalho de pesquisa, de crítica, de discussão, de dúvida, de formulação e reformulação de propostas de intervenção. Como bem observou Paulo Freire (1996, p. 29), não é possível dissociar ensino e pesquisa, uma vez que “esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro”.

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- BAGNO, Marcos. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BORTONE, Marcia E.; MARTINS, Cátia R. B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio/PCN Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB 1998b.
- COX, Maria Inês P. Quem tem medo de sacrificar o latim? In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 177-183.
- DIAS, Juliana F.; RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. Disciplinas de texto no contexto das novas TICs: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem. In: *Convergência – o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Presencial e a Distância da UnB*. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.
- ELIAS, Vanda M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- _____. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães (Trad./Org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras; ABL, 2006[1996].
- KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011, p. 35-45.
- KLEIMAN, A. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: ____ (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011, p. 13-33.
- RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. *Leitura e produção de textos na universidade: roteiros de aula*. Coleção DEG Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.
- RIBEIRO, Ormezinda M. Nas trilhas do letramento: onde gramática e leitura se encontram. *Outras Palavras* (Brasília), v. 01, p. 121-138, 2008.
- SOUZA RODRIGUES, Ulisdete R. Em busca da sílaba ótima: processos de acréscimo no Caboverdiano. *Linguagem. Estudos e Pesquisas* (UFG), v. 14, p. 211-233, 2010.
- SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 119-134.
- VOESE, Ingo. *Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho é professora doutora do Instituto de Letras (LIP/IL/UnB) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, vivi@unb.br.

Ormezinda Maria Ribeiro é professora doutora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP/IL/UnB, coordenadora pedagógica do curso de Português da UAB e coordenadora de Extensão do IL/UnB, aya.ribeiro@yahoo.com.br

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues é professora doutora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP/IL/UnB, atualmente, atuando nas áreas de Sociolinguística e Leitura e Produção de Textos, uli.rs@terra.com.br