



ARTIGO | Fluxo contínuo

O planejamento de ensino como parte do aprender a ser professor: registros em planos e relatórios de estágio de licenciandos de Letras

Teaching planning as part of learning to be a teacher: records in plans and internship reports by undergraduates of Letters

La planificación educativa como parte de aprender a ser profesor: registros en planes e informes de pasantía de estudiantes de Letras

Bárbara Larissa Braz de Melo
Juliana Ribeiro do Carmo Freitas
Lívia Suassuna

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar como egressos de um curso de licenciatura em Letras abordam o planejamento de ensino em seus projetos e relatórios de estágio. A investigação, do tipo qualitativa, interpretativa e documental, teve como *corpus* projetos e relatórios de estágio de 12 sujeitos. Concluímos que os egressos: mapearam o contexto de atuação; valeram-se de diferentes fontes para estabelecer os conteúdos a ensinar; estabeleceram parcerias com os professores supervisores; não usaram o livro didático como base do planejamento; tiveram que fazer modificações no projeto inicial; e reafirmaram o valor e o papel do planejamento para sua atuação.

Palavras-chave: licenciatura; estágio; planejamento de ensino.

ABSTRACT

In this paper, we aim to analyze how graduates of a degree course in Letters approach teaching planning in their projects and internship reports. We performed a qualitative, interpretative and documentary research, and the *corpus* was composed by projects and internship reports of 12 subjects. We conclude that the undergraduates: mapped the context of action; used different sources to establish the contents to be taught; established partnerships with supervising teachers; did not use the textbook as a basis for planning; had to make changes to

the initial design; and reaffirmed the value and role of planning for their performance.

Keywords: degree in letters; internship; teaching planning.

RESUMEN

En este trabajo tenemos como objetivo analizar cómo los egresos de la carrera de formación docente en Letras abordan la planificación educativa en sus proyectos e informes de pasantía. La investigación, cualitativa, interpretativa y documental, tomó como *corpus* proyectos e informes de pasantía de 12 sujetos. Concluimos que los egresos: mapearon el contexto de actuación; se valieron de diferentes fuentes para definir los contenidos a enseñar; establecieron parcerias con los profesores supervisores; no usaron el libro texto como base de la planificación; hicieron cambios en el proyecto inicial; y reafirmaron el valor y el papel de la planificación para su práctica.

Palabras-clave: formación de profesores; pasantía; planificación educativa.

Introdução

Torna-se cada vez mais evidente que o trabalho docente se caracteriza por sua amplitude e complexidade. Muito além de uma mera transmissão de conhecimentos instituídos do professor para o aluno, a prática pedagógica requer dos profissionais que a ela se dedicam um conjunto de saberes diversificados e imbricados. A constatação desse fato tem levado os estudiosos do tema a tentar compreender como os professores aprendem a ensinar e a tentar identificar o que eles precisam saber para que seu ensino resulte na aprendizagem efetiva dos alunos.

Com efeito, os docentes necessitam dominar um corpo de conhecimentos profissionais que os orientem em suas decisões relativas tanto ao conteúdo quanto à forma de tratá-lo pedagógica e didaticamente (MIZUKAMI, 2004). Parte relevante desses saberes é o planejamento do ensino, pelo qual, no âmbito do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE, desenvolvemos particular interesse. Isso por entendermos que o planejamento de ensino é um dos principais eixos do processo de elaboração didática dos objetos de saber, além de importante dispositivo de formação docente.

A pergunta orientadora do nosso estudo foi a seguinte: o que o licenciando de Letras-Português revela ter aprendido sobre o planejamento ao elaborar projetos didáticos de regência de turma e como a ele se refere nos relatórios de estágio? A partir desse questionamento, empreendemos nossa

pesquisa, cujo propósito foi identificar e analisar, em projetos didáticos e relatórios de estágio, indícios de aprendizagens acerca do planejamento de ensino por parte do professor de português em formação inicial.

Dito isso, passamos a tratar do conceito de planejamento adotado nesta pesquisa, bem como de algumas de suas principais dimensões.

Fundamentação teórica

Castro (2010, p. 1) define o planejamento educacional como “todo ato intencional, político e técnico para direcionar as atividades do campo educacional, buscando racionalizar os fins e os meios para conseguir os objetivos propostos”. A mesma autora assim explica o intencional, o político e o técnico apontados na definição:

É intencional, na medida em que não pode ser efetivado aleatoriamente. Ele implica conhecimentos da realidade, pressupõe escolhas e estabelecimento de meios para se atingir um determinado fim. É político, visto que está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade. É técnico, pois exige a utilização de meios eficientes para se obter os resultados (CASTRO, 2010, p. 1).

O planejamento educacional ocorre em três níveis que, embora correlacionados, são distintos entre si. O primeiro deles é o planejamento do sistema educacional, que se refere aos direcionamentos da política educacional mais ampla; deve revelar compromisso com a construção da sociedade e estar voltado às necessidades de desenvolvimento tanto do país, quanto dos indivíduos. O planejamento do sistema é feito em nível nacional, estadual ou municipal, correspondendo, pois, à intervenção dos sistemas de governo com vistas ao traçado das políticas educacionais, estabelecidas “com a finalidade de possibilitar que o sistema educacional cumpra as funções que lhe são próprias em determinado período histórico” (CASTRO, 2010, p. 1).

Já o planejamento escolar tem a ver com a organização das atividades de ensino e aprendizagem, conforme determinados propósitos educativos; envolve objetivos, valores, conteúdos e o modo de agir dos educadores. Conforme Castro (2010), é um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, devendo ser resultado das discussões e contribuições do coletivo da escola, além de constituir uma atividade

permanente de reflexão e ação. A autora lembra que, com base no que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), o planejamento da escola concretiza-se pela elaboração do projeto político-pedagógico, que se dá em diferentes momentos, desde a definição do marco referencial à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e participativa. O planejamento escolar reflete a cultura da escola porque

está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram, além de conter a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares (CASTRO, 2010, p. 2).

Por fim, temos o planejamento de ensino, objeto de nossa investigação, que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas por professores e alunos no cotidiano escolar e que está mais estreitamente vinculado aos processos de produção, reelaboração e circulação dos saberes e conhecimentos. Castro (2010), com base em Libâneo (2003), salienta que o planejamento de ensino precisa estar em sintonia com o planejamento global do ensino, explicitado no projeto político-pedagógico ao qual se vincula; precisa, também, definir conteúdos que estejam intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não na perspectiva de uma aplicabilidade direta, mas “como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desse conteúdo” (CASTRO, 2010, p. 2). O planejamento de ensino requer ainda que sejam selecionados procedimentos metodológicos que se constituam como as melhores estratégias para garantir as aprendizagens dos alunos, como também os instrumentos, os procedimentos e os critérios de avaliação.

O planejamento de ensino pode ser dividido em três subtipos: plano de curso, plano de unidade e plano de aula. Baseados em Castro (2010), elaboramos o quadro explicativo 1, no qual se pode identificar as características de cada subtipo:

Quadro 1 – Características de cada subtipo de planejamento de ensino

Subtipo	Características
Plano de curso	Corresponde à sistematização da proposta geral de trabalho do professor em determinada disciplina ou área de estudo. Pode ser anual ou semestral, de acordo com a modalidade em que a disciplina é oferecida.
Plano de unidade	Diz respeito aos assuntos da disciplina ou à área de estudo que formam um todo completo, mas que podem ser divididos e desenvolvidos num intervalo correspondente a um certo conjunto de aulas. Na definição das unidades de trabalho, deve-se atentar para que sejam articuladas e constituídas de tópicos afins e significativos.
Plano de aula	Refere-se ao planejamento de uma ou várias aulas a serem efetivadas e contém o detalhamento do processo didático, que inclui conteúdos, metas de aprendizagem, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e sistemática de avaliação.

Fonte: As autoras.

É importante ter em mente que, qualquer que seja o subtipo em jogo, o planejamento de ensino ganha mais sentido quando se atenta, em sua elaboração, para a estreita articulação que deve ter com o contexto sócio-histórico e cultural em que a educação se realiza.

A formação docente, como já dito, é um processo complexo, que não apenas depende de experiências de ensino-aprendizagem e de conhecimentos específicos, mas envolve a ressignificação desses conhecimentos e dessas experiências a partir de valores, atitudes e disposições pessoais dos sujeitos envolvidos, como lembram Magalhães e Coppola (2015). Os autores elencam vários eixos norteadores da formação docente, entre os quais figura a capacidade de planejar o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional.

Nessa perspectiva, além de se constituir como uma prática indispensável à qualificação da ação pedagógica desenvolvida na escola, ajudando a tornar o processo ensino-aprendizagem eficaz, significativo e avaliável, o planejamento auxilia na interação entre o professor, os aprendizes e os objetos de conhecimento atinentes a cada campo do saber.

De acordo com Magalhães e Coppola (2015), é papel do professor fazer a mediação pedagógica do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas, nesse processo, é preciso considerar “os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar” (MAGALHÃES; COPPOLA,

2015, p. 765). Ao mesmo tempo, cabe questionar esses significados e essas experiências, proporcionando aos alunos condições e meios cognitivos para sua reelaboração, como resultado de um trabalho intencionalmente conduzido conforme objetivos educativos determinados.

Lopes (1991) também vê o ensino-aprendizagem como um processo que envolve transmissão, reelaboração e produção de conhecimentos, para o que o planejamento é uma ferramenta indispensável, desde que pensado a partir de uma perspectiva crítica, em que os conteúdos são vistos como dinâmicos e articulados dialeticamente com a realidade histórica e social.

Em estudo sobre o tema com enfoque no ensino de língua portuguesa, Rafael (2019) afirma que os aspectos técnicos e metodológicos do planejamento devem, necessariamente, estar atrelados tanto ao conhecimento da realidade social mais ampla, quanto ao contexto local de realização da prática educativa (uma região, uma escola, uma turma). Segundo ele, os objetivos de ensino guiam a definição do objeto a ser ensinado, a elaboração das atividades e dos materiais didáticos, além dos instrumentos de avaliação; por isso, o planejamento faz-se tão importante: ele é a via que faz os objetos de conhecimento tornarem-se cognoscíveis. Tal fato reforça a ideia de que a formação do professor de português requer a construção de conhecimentos específicos sobre a língua e a linguagem, de um lado, e sobre o processo de ensino-aprendizagem, de outro.

Por sua vez, Lopes (2010) realizou uma pesquisa com licenciandos do último ano do curso de Letras, buscando investigar os processos de aprendizagem da docência e as concepções desses futuros professores sobre a profissão. O ponto de partida da pesquisa foi a crença da autora de que os cursos que formam professores precisam levar em consideração as necessidades formativas oriundas do campo de atuação profissional. Após ter analisado os dados conforme seis eixos temáticos, Lopes constatou, da parte dos licenciandos, a insuficiência de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico em que ela acontece, o que põe as instituições formadoras frente ao desafio de alargar a base de conhecimento profissional dos professores já desde a graduação.

A importância de assegurar ao licenciando o domínio do saber pedagógico, nele incluído o planejamento de ensino, também foi destacada por

Pereira (2019), em estudo sobre a formação do professor de português. A autora sustenta que o agir docente é complexo e do professor se espera que possa

organizar a sua prática de maneira significativa, ou seja, gerenciar as relações/os acontecimentos da sala de aula estabelecendo-se como mediador no processo de construção de conhecimentos do seu aluno, por meio da organização e aplicação de situações didáticas pertinentes a um entendimento do valor discursivo da língua e de suas possibilidades de realização (PEREIRA, 2019, p. 335).

Diz a autora que investigar como se constitui o agir docente pode contribuir para um melhor entendimento da profissionalidade do professor, como também para uma prática de ensino mais significativa. O planejamento, enquanto uma das práticas inerentes ao trabalho docente e enquanto articulador da ação e da reflexão sobre a ação, pode dar-nos pistas de como o futuro professor desenvolve, ao longo da formação, sua identidade profissional. Nesse sentido, Pereira (2019) indaga: como se dá a mobilização de saberes e recursos pelo professor para garantir a elaboração e a execução de atividades significativas no contexto do ensino-aprendizagem?

A pesquisa que aqui relatamos caminhou na direção indicada acima, isto é, interessou-nos olhar para o planejamento de ensino como parte do processo de aprender a ser professor de português, como condição mesma da autonomia docente e de uma prática crítica e criativa, tendo sempre em mente a natureza discursiva e interativa de linguagem.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa, utilizando, como instrumento de coleta de dados a análise documental. Assim, lançamos mão dos projetos didáticos e dos relatórios de estágio apresentados por um grupo de alunos egressos do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE que haviam cursado o Estágio Curricular Supervisionado em Português IV (regência de turma de ensino médio), atentando, entre outros aspectos, para as conexões entre o planejado e o realizado, bem como para os comentários tecidos acerca do planejar enquanto faceta do processo de elaboração didática.

Inicialmente, a turma tinha 25 alunos matriculados, dos quais seis foram reprovados por falta ou por baixo rendimento. Contactamos, então, os 19 que concluíram as atividades para solicitar deles o envio de seus projetos e relatórios e dois não nos deram retorno. Restaram 17 alunos, entre os quais seis trabalharam em duplas, o que resultou numa amostra composta, a princípio, por 14 projetos didáticos e 14 relatórios de estágio. Entretanto, houve, ainda, uma redução nesse número porque dois sujeitos não tinham mais a cópia de seus próprios projetos ou relatórios para nos enviar. Assim, ficamos com um total de 12 sujeitos dos quais tínhamos os documentos completos.

Consideramos os projetos e os relatórios fontes muito amplas, nas quais poderíamos, desde o princípio, encontrar aspectos não previstos e singulares, como é próprio da pesquisa qualitativa com dados que resultam de uma construção textual por parte dos sujeitos pesquisados. Mesmo assim, para fins de uma organização mínima e visando à realização de uma primeira leitura global, definimos, com base no referencial teórico da pesquisa, alguns tópicos que puderam funcionar como elementos organizadores dos dados brutos para um posterior refinamento da análise. Desse modo, primeiramente analisamos o *corpus* a partir do seguinte quadro-guia (quadro 2).

Quadro 2 – Relação entre natureza dos dados e tópicos organizadores da análise – primeira versão

Natureza dos dados	Tópicos organizadores da análise
Projeto didático	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções teóricas • Mapeamento do contexto de atuação • Definição de conteúdos • Definição de objetivos de ensino / metas de aprendizagem • Descrição de estratégias e procedimentos didáticos • Definição da sistemática de avaliação
Relatório de estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Relato do vivido • Relação entre o vivido e o planejado • Reflexões sobre a prática pedagógica em geral • Reflexões sobre o planejamento

Fonte: As autoras.

No decorrer da análise, conforme previsto, identificamos a necessidade de eliminar ou fundir algumas das categorias mencionadas, como também de criar outras para contemplar novos aspectos importantes que os dados iam

revelando. Assim, o quadro 2 foi reconfigurado e a versão final é mostrada abaixo (quadro 3).

Quadro 3 – Relação entre natureza dos dados e tópicos organizadores da análise – segunda versão

Natureza dos dados	Tópicos organizadores da análise
Projeto didático	<ul style="list-style-type: none">• Concepções teóricas• Mapeamento do contexto de atuação• Definição de temáticas e conteúdos + justificativas• Considerações acerca dos saberes construídos ao longo do curso• Relação entre o professor supervisor, o estagiário e o planejamento• Relação entre o livro didático e o planejamento
Relatório de estágio	<ul style="list-style-type: none">• Projeto/planejamento e seu papel no estágio• Relação entre o planejado e o vivido• Relação entre o professor supervisor, o estagiário e o planejamento• Relação entre o livro didático e o planejamento• Considerações acerca dos saberes construídos ao longo do curso• Reflexões sobre a prática pedagógica em geral

Fonte: As autoras.

Registramos, ainda, que foram providenciados, para a coleta dos dados, os devidos Termos de Autorização para Uso de Dados em Pesquisa, firmados entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, e neles foi assegurada a manutenção das identidades dos colaboradores em sigilo, mediante codificação apropriada.¹

Análise e discussão dos resultados

Previamente, é válido salientar que uma primeira análise dos projetos didáticos e relatórios de estágio deu-se de forma direta e quantitativa, isto é, a partir das menções feitas aos vocábulos *planejamento* e *projeto* e suas flexões. Por causa da amplitude significativa do termo, encontramos referências não

¹ Os nomes dos participantes foram dispostos em ordem alfabética e, em seguida, numerados. Para nos referirmos a eles, vamos usar a seguinte codificação: PD indicando projeto didático; RE indicando relatório de estágio. Ao lado dessas letras, colocaremos o número correspondente a cada sujeito. Assim, por exemplo: o código PD1 representa o projeto didático do sujeito 1 e assim por diante. Outrossim, como não houve protocolo de coleta de dados, consideramos suficiente a assinatura, pelos colaboradores, do Termo de Autorização para Uso de Dados em Pesquisa, razão pela qual nossa investigação não tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE.

apenas ao planejamento de ensino propriamente dito, mas também aos planejamentos do sistema educacional e escolar, tendo em vista que tais aspectos podem interferir na produção dos projetos didáticos e, certamente por isso, foram citados nos materiais produzidos pelos sujeitos pesquisados. Só depois é que fizemos uma leitura mais detalhada do *corpus*, referenciada pelos tópicos de análise indicados na metodologia e que foram definidos em função de sua recorrência. Destacamos também que a análise dos resultados será dividida em duas partes, conforme o tipo de documento investigado.

Projetos didáticos

As menções ao planejamento nos projetos didáticos apareceram em correlação com temas diversos atinentes ao fazer docente, especialmente à prática de sala de aula. Vejamos agora os resultados obtidos por tópico organizador de análise.

Tópico 1 – Concepções teóricas acerca do planejamento

Dos 12 sujeitos participantes da pesquisa, somente dois deixaram de tecer considerações teóricas acerca do planejamento de ensino / projeto didático. Além de conceituações, identificamos argumentos em torno da pertinência e das vantagens do ensino de língua portuguesa por meio de projetos temáticos. Vejamos alguns trechos.

PD5

Trabalhar a partir de projetos temáticos estimula a formação integral do indivíduo, pois a aprendizagem não se restringe apenas aos conteúdos e disciplinas escolares [...] trabalhar com projetos significa repensar a escola, seus tempos, seus espaços e a maneira como lidar com os conteúdos e disciplinas escolares, de modo que estes possam relacionar-se a problemas reais, do cotidiano do aluno, além de romper com um modelo fragmentado de educação, que separa o conhecimento em “caixinhas”, quando, na realidade, a escola deveria pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, sem deixar de lado a realidade cultural dos alunos.

PD8

É importante explicitarmos brevemente as bases teóricas subjacentes ao nosso projeto didático, o qual foi pensado, sobretudo, através da noção de projeto defendida por Almeida (1999), pois, para a autora, “A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos”.

PD10

É fundamental que a prática pedagógica assuma um caráter político e reivindicatório, que tenha um propósito maior do que o de simplesmente a responsabilidade com a mediação dos conteúdos historicamente sistematizados. [...] Isso implica afirmar que, no processo de elaboração do projeto, os interesses e as necessidades dos alunos não podem ser ignorados.

Com relação a este tópico, percebemos também, nos documentos analisados, a reafirmação da necessidade de, para além da dimensão técnica, construir o planejamento numa perspectiva crítica, levando em conta o contexto sócio-histórico em que a educação ocorre (LOPES, 1991; CASTRO, 2010).

Tópico 2 – Mapeamento do contexto de atuação

Há menções explícitas ao mapeamento do contexto de atuação como prática indispensável à construção do planejamento em 11 dos 12 projetos analisados. Esse mapeamento exigiu observação e análise prévias ao planejamento e à regência das aulas, que incidiram sobre: os alunos e o grupo-classe em seu conjunto; a prática do professor supervisor; a infraestrutura da escola, bem como seu projeto político-pedagógico; o projeto curricular da área de conhecimento língua portuguesa/literatura e o livro didático eventualmente adotado pelo supervisor. Seguem alguns excertos dos projetos como exemplo.

PD1

Para o desenvolvimento desse trabalho, inicialmente, foram observadas 20 horas-aula, a fim de realizar um diagnóstico do grupo-classe, entender as dinâmicas que ocorrem na sala de aula, a metodologia do professor e ter um panorama geral do funcionamento da escola.

PD5

Para criarmos as bases do projeto didático aplicamos um questionário, observamos as aulas e dialogamos com o professor supervisor para, então, podermos traçar um perfil de comportamento e de competências linguísticas do grupo-classe, o que nos direcionou à realização de um trabalho que envolvesse a continuidade dos conteúdos programáticos do currículo dos professores da instituição para o 5º período do ensino médio-técnico.

PD7

O trabalho com a pedagogia de projetos possibilita que seja incitada nos discentes a autonomia, pois são levados em consideração seus interesses e suas opiniões, de forma que o processo de ensino-aprendizagem é construído em conjunto com alunos e professores, sendo aqueles coautores do procedimento educativo. [...] A fim de elaborar e aplicar o projeto nas respectivas turmas, foi necessário que partíssemos das demandas e das preferências dos alunos. Nesse sentido, solicitamos que esses respondessem a um questionário diagnóstico, com perguntas que visavam compreender quais os interesses dos discentes – para tornar as aulas mais atrativas para eles – e quais as suas principais dificuldades no que diz respeito às aulas de LP.

PD8

Logo, tendo em vista o perfil do grupo-classe e os conteúdos propostos, escolhemos retomar a discussão sobre Parnasianismo, do ano anterior, inserir o Modernismo e o Artigo de Opinião, todos esses “costurados” por um tema que falasse da quebra de paradigmas na vida nos pareceu ideal para engajar os alunos com o projeto didático.

É de se destacar, quanto ao aspecto ora tratado, o esforço demonstrado pelos licenciandos no sentido de adequar o seu projeto de ensino ao que já

vinha sendo feito na escola e ao perfil da turma, ao mesmo tempo em que também agiram de forma criativa e propositiva.

Segundo Rafael (2019), para além de uma técnica de elaboração de documentos e dentro de uma abordagem contemporânea, o planejamento é uma prática social, “um fenômeno de linguagem produzido por sujeitos situados sócio-historicamente, em vista de atender a determinadas necessidades humanas por meio de suas ações” (RAFAEL, 2019, p. 17). O autor ainda afirma que os aspectos técnicos e metodológicos do planejamento – nos quais se incluem materiais didáticos, atividades, instrumentos de avaliação etc. –, embora dirigidos a um contexto local, estão necessariamente atrelados ao conhecimento da realidade social mais ampla. No caso de nossa pesquisa, constatamos que essa contextualização se faz presente na maioria absoluta dos projetos didáticos analisados.

Tópico 3 – Definição de temáticas e conteúdos dos projetos e sua justificativa

Conforme sugerido por Magalhães e Coppola (2015), a diagnose realizada pelos estagiários constituiu a base das justificativas apresentadas para as escolhas feitas em torno das temáticas dos projetos, dos conteúdos a serem trabalhados e também dos procedimentos didáticos traçados nos planos de aula, na perspectiva de um ensino de português contextualizado, significativo e voltado à formação cidadã dos alunos (LOPES, 1991). Funcionaram como fontes dessas escolhas sugestões dadas pelos professores supervisores, projetos próprios das escolas, documentos curriculares oficiais, diretrizes das políticas educacionais, entre outras, como se pode conferir nos quatro exemplos abaixo.

PD1

O projeto tem como tema “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, identidade e resistência. Um olhar sobre Moçambique”. Nosso objetivo é propiciar aos alunos um contato com a literatura africana de Língua Portuguesa, no caso, especificamente, de Moçambique, possibilitando que os alunos ampliem sua visão a respeito do continente africano, da produção literária em Moçambique, a partir de uma integração entre os eixos de ensino da língua, para assim melhorar suas capacidades de linguagem, no que compete à leitura, à produção de texto e à oralidade.

PD2

Para também continuar o trabalho realizado anteriormente pela professora-supervisora com poemas, a produção dos roteiros de curta-metragem terá como base a leitura de um poema. Os alunos, em grupos, escolherão um poema e, a partir dos sentimentos, das impressões sobre ele, iniciarão a escrita de um roteiro para gravarem o curta. A escolha do tema partiu do

planejamento dessa leitura prévia de poemas.

PD6

Os conteúdos e metas a serem trabalhados tiveram como documentos norteadores a Base Comum Curricular do Estado de Pernambuco (2006), os Parâmetros Curriculares na Sala de Aula – Língua Portuguesa – para a Educação de Jovens e Adultos (2013), os Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco (2012) e as Orientações Teórico-metodológicas para o Ensino Médio do Estado de Pernambuco (2008).

PD11

Com esse pensamento sobre a importância do ensino através de projetos, é possível discutir sobre o papel da escola no processo de inserção do projeto. A LDB (Art.27) garante que haja conteúdos curriculares que proporcionem a difusão de “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

A definição fundamentada dos temas dos projetos didáticos, bem como dos conteúdos e das metas a serem trabalhados, pareceu-nos bastante relevante, sobretudo se considerarmos a proposição de Pereira (2019). De acordo com essa autora, para a realização de uma prática significativa, é primordial que tenhamos um professor “consciente e autônomo em relação às escolhas conceituais e didáticas que faz, que se constrói como mediador do processo de ensino e aprendizagem” (PEREIRA, 2019, p. 344). Ainda conforme essa autora, é preciso, também, conceber a língua como atividade social e interativa, trabalhando o texto na sua constituição enquanto gênero textual.

Tópico 4 – Considerações acerca dos saberes construídos ao longo do curso

Apenas três sujeitos se referiram a etapas e componentes curriculares de outros períodos do curso, anteriores ao estágio, mostrando suas contribuições para o processo formativo em geral e, especificamente, para a construção dos projetos didáticos. Foram destacadas as disciplinas de metodologia do ensino de português, os estágios propriamente ditos e componentes diversos dos campos disciplinar e pedagógico (RAFAEL, 2019). Em contrapartida, todos os projetos trazem fundamentação teórica e os licenciandos citaram autores que tratam de temáticas as mais diversas, tais como: ensino de língua portuguesa e literatura, letramento, didática, política educacional, aprendizagem, currículo, linguagem, texto e discurso, linguística aplicada. Entendemos a inserção desses autores e dessas temáticas como indícios não só de apropriação de saberes acadêmico-científicos, mas também

de um movimento de convergência entre eles e a prática pedagógica. Podemos ver o diálogo dos licenciandos com os diferentes componentes curriculares e referenciais teóricos trabalhados ao longo da formação nos trechos que seguem.

PD3

É válido trazer à luz a importância das teorias pedagógicas abordadas em sala, tanto na disciplina Estágio 4 como em outras do curso, na realização do projeto – no que diz respeito à reflexão quanto à posição dos discentes em sala [...] a visão de língua adotada será a sociointeracionista, uma vez que aqui assume-se a perspectiva de que “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação comunicativa e em contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

PD4

É importante ressaltar que foi de suma importância usarmos o conhecimento das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa que, inegavelmente, ajudaram-nos na construção de conhecimento sobre o projeto e a sala de aula e sobre como inseri-lo ao longo das aplicações dos conteúdos propostos [...] Todo o nosso trabalho com a língua tem como base uma construção dialógica fundamentada no pensamento de Bakhtin, pois, de acordo com Fiorin: “Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para si, mas para os discursos que o circundam. Por conseguinte toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (2006, p. 19).

PD12

Segundo Mendonça (2016, p. 16), “projetos temáticos são a organização de sequências didáticas que girem em torno de um tema central”, ou seja, para que um projeto temático seja vivenciado, é necessário planejar as etapas e os passos que levarão os estudantes a ter condições de realizarem uma produção ao final do projeto. Logo, para que o trabalho com projetos tenha êxito, é importante que o docente tenha clareza dos objetivos a serem alcançados e siga o planejamento elaborado.

Esse movimento de apropriação da teoria nos faz lembrar o que dizem Almeida, Mendes e Azevêdo (2019) acerca do estágio supervisionado. Segundo as autoras, o estágio é um espaço privilegiado de formação porque possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente, momento de “confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado durante o curso” (ALMEIDA; MENDES; AZEVÊDO, 2019, p. 112).

Tópico 5 – Relação entre o professor supervisor, o estagiário e o planejamento

O professor supervisor foi frequentemente referenciado nos projetos didáticos, tendo a grande maioria das menções uma conotação positiva, seja porque esse professor atua profissionalmente de maneira consistente com um ensino sociointeracionista de língua portuguesa e literatura (PD7), seja porque

auxiliou na construção do perfil da turma e dos alunos (PD2, PD7 e PD11), seja pela disponibilização de seu plano de trabalho para as devidas modificações pelo estagiário (PD2), ou, ainda, pela capacidade de escuta, acolhimento, autonomia conferida, solicitude e disponibilidade (PD1, PD2, PD3, PD7, PD9). Em contraponto, algumas observações críticas dizem respeito à dependência do supervisor em relação ao livro didático (P5), à falta de clareza no planejamento do trabalho (PD11), à ausência de metodologias e recursos didáticos diversificados (PD6) e à manutenção de práticas centradas na gramática tradicional (PD5). Seguem trechos ilustrativos deste tópico.

PD2

A relação desenvolvida com a turma do 1º ano B e a observação das aulas da professora-supervisora me fizeram escolher o tema “Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão: as emoções em múltiplas linguagens” para o projeto.

PD4

Dessa forma, juntamente com a professora supervisora, definimos tema para o nosso projeto didático, Os Relacionamentos Abusivos: uma reflexão necessária sobre o papel da mulher na sociedade.

PD5

É válido ressaltar, ainda, a influência do professor supervisor na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos no projeto. Isso porque o docente já vinha trabalhando com os alunos assuntos em cada eixo da língua que correspondia ao currículo que ele e os professores do IFPE do núcleo de língua portuguesa haviam selecionado para os 5ºs períodos.

PD8

Durante conversas com o docente, este nos avisou, além disso, que os alunos da sala talvez se dessem bem com um ensino que os colocasse como agentes e protagonistas.

PD9

Para nossa elaboração a partir dessa temática, o professor supervisor sempre se mostrou à disposição para nos auxiliar, inclusive no que se refere à adaptação do planejamento em relação ao tempo.

PD11

A respeito das práticas da professora-supervisora, percebi claramente que ela não procurava estimular o pensamento crítico dos alunos. As aulas da semana eram desorganizadas, de modo que eu não conseguia compreender o foco, tendo sempre que perguntar no final (para colocar nas minhas anotações). Visivelmente a professora não é o tipo de docente que trabalha com planejamento.

As menções frequentes ao professor supervisor fizeram-nos supor que, apesar de ser uma figura pouco explorada nas pesquisas sobre formação docente e estágio, como apontado por Mello (2015) e Mello e Higa (2017), ele tem um papel decisivo na orientação dos estagiários. É sabido que escola é um espaço dinâmico, onde continuamente se produz conhecimento e onde surgem, a todo momento, demandas e necessidades, para cujo enfrentamento o saber técnico não é suficiente. Por isso, é necessário reconhecer a escola –

e, no interior desta, o professor supervisor – como instância produtora de saber diretamente responsável pela formação dos futuros professores, tanto quanto a universidade.

Tópico 6 – Relação entre o livro didático e o planejamento

O livro didático foi citado por apenas cinco sujeitos. Em PD3, PD9 e PD12, foi afirmado que o professor supervisor, embora pudesse dispor desse material, não o utiliza em sua prática, e, na visão dos estagiários, esse professor revela autonomia para criar seus próprios materiais e preparar aulas mais ajustadas ao contexto local de atuação, principalmente aos interesses e necessidades dos alunos. No caso de PD7, a estagiária considerou que o supervisor depende muito do livro didático, chegando, inclusive, a transcrever trechos dele no quadro para que os alunos copiassem. Já no PD9 a falta do livro foi apontada como a causa da desarticulação entre as aulas, como se o professor não seguisse uma sequência lógica e ministrasse um assunto diferente a cada vez. Seja como for, nossos dados mostraram que os estagiários praticamente não usaram o livro didático como fonte do planejamento das aulas; quando muito, foram tirados dele alguns textos ou exercícios pontuais.

PD2

O livro didático (LD) adotado pela escola para a turma é o “Esferas da linguagem 1”, da editora FTD, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018. A professora não utiliza muito o LD. Durante a observação, ela solicitou apenas a realização de uma atividade do livro. A escolha da professora de não se prender ao livro didático dá autonomia à docente e faz com que as aulas se ajustem mais à realidade dos alunos.

PD7

No que diz respeito ao uso dos materiais didáticos, o educador se tornou refém de livros didáticos – não especificamente o dos alunos, pois estes não haviam recebido os livros até o final da nossa observação –, os quais ele levava para copiar no quadro o que estava no livro.

PD12

O livro adotado pela escola é o “Português: contexto, interlocução e sentido”, da editora Moderna, mas a professora não o utiliza, pois prefere elaborar seu próprio material didático.

É possível crer que o livro didático teve um papel secundário na prática didático-pedagógica dos estagiários porque eles viram no projeto didático um espaço de autoria, para o qual concorreram as orientações fornecidas pelo professor orientador e pelo supervisor. Entendemos que, neste caso, o

planejamento, por permitir ao futuro professor não depender do livro didático, confirmou-se como dispositivo de formação e autonomia docente.²

Relatórios de estágio

Da mesma maneira como procedemos com os projetos didáticos, fizemos uma primeira leitura global do *corpus* pela localização dos termos *planejamento* e *projeto*, e apresentaremos a análise dividida em conformidade com os tópicos organizadores definidos anteriormente.

Tópico 1 – Projeto/planejamento e seu papel no estágio

A importância do projeto para a realização do estágio foi explicitamente comentada por cinco participantes. Um deles citou um texto teórico para dar sustentação ao seu comentário.³ Entre as vantagens do planejamento indicadas pelos então estagiários, encontramos: o encadeamento dos textos e conteúdos trabalhados; maior engajamento e protagonismo dos alunos; a segurança que um plano prévio confere ao professor na realização do seu trabalho; e a diversidade de experiências de linguagem que podem ser vividas no processo de ensino. As apreciações dos sujeitos nos fizeram lembrar as palavras de Pereira (2019), para quem, cabe ao professor

organizar a sua prática de maneira significativa, ou seja, gerenciar as relações/os acontecimentos da sala de aula estabelecendo-se como mediador no processo de construção de conhecimentos do seu aluno, por meio da organização e aplicação de situações didáticas pertinentes a um entendimento do valor discursivo da língua e de suas possibilidades de realização (PEREIRA, 2019, p. 335).

Seguem alguns trechos dos relatórios que consideramos ilustrativos dos pontos positivos do planejamento apontados pelos sujeitos.

RE4

Consideramos o trabalho com o projeto temático de suma importância no estágio curricular, pois, como comenta Carreta (2016), ele se configura como uma prática que favorece o trabalho com os gêneros, leva os alunos a uma possibilidade de protagonismo social e permite o trabalho com os vários letramentos existentes na sociedade.

² A autonomia docente é definida por Britto (2002, p. 168) como “possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência”.

³ O texto citado foi “Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa”, de autoria de Álvaro Caretta.

RE6

A elaboração prévia do projeto de regência foi uma ferramenta muito rica nesse processo. Mesmo que a realidade fuja do proposto no papel em algumas etapas, o fato de elaborar o documento é fundamental para nos orientar durante a execução do projeto e nos dá condições de não fugirmos ao tema proposto.

RE8

A experiência de estágio me trouxe algumas reflexões sobre o ensinar português. Primeiramente, notei que ensinar por meio de projeto foi muito positivo, pois até mesmo a última atividade, a de produção textual, teve influência de textos que mostrei na primeira parte do projeto. É como se fosse uma orquestra, tudo caminha em harmonia e os alunos percebem isso e se favorecem disso ao longo do processo. Notei que o aluno se engaja ao observar o engajamento do docente.

Tópico 2 – Relação entre o planejado e o vivido

Com exceção de apenas um, todos os participantes referiram-se às relações entre o planejado e o vivido, destacando a necessidade de fazer mudanças e adaptações no projeto inicial. Tal fenômeno era esperado por nós, tendo em vista a dinâmica própria da escola e da sala de aula. Os motivos das alterações foram os mais variados, incluindo erros na estimativa do tempo para o desenvolvimento das atividades, problemas com equipamentos e recursos tecnológicos, interferências do professor supervisor e reações dos alunos. Em todos os casos, no entanto, percebemos que os licenciandos reafirmaram a importância de um planejamento prévio, salientaram que não foi preciso abrir mão do projeto idealizado em seu conjunto e consideraram ter aprendido a lidar com imprevistos.

RE2

Utilizando as story-lines e os argumentos, pude trabalhar apenas os pontos e as vírgulas. Não era o que eu pretendia com o projeto, mas mesmo assim a aula foi válida, pois os alunos apresentavam bastante dificuldade com esses dois sinais de pontuação, o que eu já tinha percebido no estágio anterior. Fiz o que pude no momento, até porque, se eu apresentasse os textos nos slides e fosse refletir sobre cada parte, isso tomaria a aula inteira.

RE8

Se colocar na posição de professor é essencial para a construção do licenciando enquanto profissional. Aprender, na prática, a lidar com os obstáculos, conseguir gerenciar sua turma, mas também não deixar de lado o seu projeto, caso haja algum empecilho. No meu caso, é notório o quanto aprendi em relação à “adaptação”, fomos obrigadas a lidar com a realidade da forma que ela se apresentava, inclusive, fora do nosso controle (não sabia de todos esses imprevistos antes de começar a reger).

RE11

Sobretudo, aprendi que planejar é preciso e necessário, porém estar pronto para a possibilidade de ter que modificar o planejamento é tão importante quanto, e isso só mostra o quanto a prática docente é também uma prática criativa.

Diante desses dados, pode-se inferir que a atitude de refletir sobre as relações entre o planejado e o vivido demonstra que os estagiários

reconhecem a complexidade da prática escolar e não entendem o planejamento como uma ferramenta imutável, já que novas demandas podem acontecer a cada momento e o professor não pode desconsiderar tal fato (SANTOS; FREIRE, 2017).

Tópico 3 – Relação entre o professor supervisor, o estagiário e o planejamento

Em comparação com o que ocorreu em relação aos projetos didáticos, o professor supervisor foi menos citado nos relatórios. Os aspectos negativos salientados foram a falta de sintonia entre ele e o estagiário, e as interferências feitas durante as aulas, com tomadas de turno, inclusive. Por outro lado, vários pontos positivos foram mostrados, entre eles, a colaboração com o desenvolvimento do projeto, as sugestões dadas, a confiança depositada no licenciando e a indicação de ajustes no trabalho a partir de uma experiência mais larga de sala de aula.

RE2

Com relação à professora-supervisora, tive aprovação quase imediata do projeto didático. Ela apenas tinha dúvidas sobre alguns procedimentos metodológicos que estavam ambíguos, mas logo fiz os ajustes. Ela também pediu para introduzir o Trovadorismo, como fiz na primeira aula, mas não impôs nenhum gênero ou conteúdo. Tive bastante auxílio dela.

RE4

Sem querer antecipar os resultados da regência, posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que garantir a minha autonomia de sala de aula foi um dos maiores desafios dessa regência. Isso porque o professor supervisor não só interferiu no planejamento, como utilizou sua autoridade de sala de aula para “roubar” alguns turnos de fala e práticas que deveriam ser feitas por mim, como estagiária regente.

RE8

A regência no ensino médio provocou muito “frio na barriga”, afinal, era uma vivência totalmente nova. Ao final de algumas aulas, eu conversava com a professora supervisora, dizendo que não houve tempo para realizar tudo que estava no Plano de Aula daquele dia, que eu iria atrasar o Projeto e a professora N sempre se mostrava solícita, dizia que imprevistos sempre aconteciam lá na escola, que seria difícil também para ela, mas que encontraríamos uma forma de ajustar o projeto ao tempo que tínhamos.

RE9

Dessa forma, percebi uma diferença enorme na postura dele enquanto supervisor e facilitador em relação ao que eu havia experienciado no estágio anterior – o que me fez refletir sobre a substancialidade de o professor supervisor confiar na autonomia do estagiário, oferecendo suporte para tal. [...] O professor supervisor me deixou livre para avaliá-los da forma como previ no projeto, não me forçando a trabalhar com notas. Antes, pude me utilizar de pareceres que ajudarão o próprio docente a ter uma visão melhor de como foi o percurso de cada aluno durante minhas aulas.

Moreira (2004) sustenta que, atualmente, o papel do supervisor não pode mais ser pensado por um viés transmissivo e aplicacionista. Trata-se, na

verdade, de uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor em formação. Nesse sentido, constatamos que, na maior parte dos relatórios analisados, o processo de supervisão pôde ser considerado como dialógico e democrático, por ter favorecido “a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, e entre os estagiários e os seus alunos” (MOREIRA, 2004, p. 141).

Tópico 4 – Relação entre o livro didático e o planejamento

O livro didático foi um elemento pouco mencionado nos relatórios, como já havia acontecido com os projetos. Sobre esse tema, encontramos apenas o seguinte comentário:

RE11

Em minha regência, optei por não utilizar o livro didático porque não encontrei coisas muito relevantes em relação aos conteúdos abordados no meu projeto didático, que, reiterando, não fugiu do planejamento curricular adotado pela professora supervisora.

Assim como ocorreu em relação aos planos de ensino, esse achado nos sugeriu que os licenciandos envidaram esforços no sentido de conceber seus próprios projetos de trabalho, buscando relacioná-los coerentemente com o planejamento do supervisor e a diagnose do contexto de atuação, muito mais do que com as sugestões e prescrições presentes no livro didático.

Discutindo esse tema, Horikawa e Jardimino (2010) afirmam:

É necessário que o professor seja formado para reconhecer as potencialidades que os livros didáticos lhes apresentam, para fazer escolhas adequadas quanto às proposições constantes nos manuais, de acordo com o projeto político-pedagógico de sua instituição escolar e para analisar criticamente a teoria e a metodologia que sustentam a elaboração do livro didático (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p. 161).

Segundo nosso juízo, essa diretriz formativa aparece nos relatórios de estágio analisados, ou seja, vimos, nos documentos, indícios de que os estagiários conseguiram assumir uma postura autônoma e crítica diante do livro didático adotado pela escola, aproveitando dele somente o que acharam pertinente e adequado aos seus propósitos didático-pedagógicos.

Tópico 5 – Considerações acerca dos saberes construídos ao longo do curso

A maioria dos sujeitos de nossa pesquisa teceu considerações sobre os diversos saberes construídos ao longo do curso nos diferentes componentes curriculares cursados (e não apenas nos estágios e nas metodologias). Essa reflexão foi perpassada por comentários sobre o sentimento de segurança ao lidar com as turmas, a articulação teoria-prática, a familiarização com as demandas continuamente postas ao professor no cotidiano de sua prática, a satisfação com o sucesso das aprendizagens dos alunos, o diálogo com o professor supervisor, entre outros.

RE1

O tema do projeto [Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: identidade e resistência. Um olhar sobre Moçambique] justifica-se pelo interesse em levar para a sala de aula a literatura africana, que é colocada à margem na escola, pois geralmente só são estudadas as literaturas brasileira e portuguesa. O fato de estar cursando a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa influenciou na escolha do tema, por conhecer a riqueza presente nessa literatura, que até então desconhecia.

RE2

Transmitir, dialogar e (re)aprender aquilo que estou estudando há 3 ou 4 anos é bastante gratificante. Pude ver os alunos aprendendo e me ensinando. Foi nessa troca de experiências em que finalizei a regência no Estágio IV.

RE3

Ademais, é válido trazer à luz a importância das teorias pedagógicas abordadas em sala, tanto na disciplina Estágio 4, como em outras do curso, para a realização do projeto – no que diz respeito à reflexão no momento de produção do planejamento, tanto quanto no momento da prática, ou seja, da aula. Todas as teorias serviram de aportes fundamentais para a organização do projeto.

RE4

Eu, por exemplo, percebi de cara quando entrei em sala de aula no primeiro dia da regência que o “ensaio” era tão importante quanto a atuação verdadeira de sala de aula, e o nervosismo tomou conta de mim, até eu internamente me tranquilizar, sabendo que estava preparada para assumir a classe. E assim foi, recordei-me das aulas na universidade e dos textos lidos sobre a importância de a escola ser um lugar para aprender algo novo, do contrário não há relevância em frequentá-la, e iniciei minha aula confiante de que eu tinha algo novo para apresentar aos alunos, assim como eles deveriam ter algo novo para me mostrar.

Os exemplos citados corroboram a visão de Santos e Freire (2017, p. 264) segundo a qual o estágio de regência de turma contribui “para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor”, aliando teoria e prática de modo a propiciar a construção de habilidades e competências próprias do processo de ensino, o que inclui, além dos conteúdos, “o estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem”.

Tópico 6 – Reflexões sobre a prática pedagógica em geral

De um modo geral, os licenciandos mostraram-se bastante satisfeitos com os resultados do estágio de regência de turma. Conforme seus relatórios, eles acreditaram ter conseguido pôr em prática um ensino diferenciado de língua portuguesa e literatura, de cunho sociointeracionista e baseado na articulação entre os diferentes eixos de ensino (leitura, oralidade, análise linguística e escrita). Destacamos como exemplo os trechos a seguir.

RE1

É importante ressaltar o estágio como um período de descobrimento para mim, descobrimento das minhas potencialidades, das tentativas de promover uma aula que se aproxime das teorias estudadas durante o período de graduação, realizando a transposição didática dos conteúdos de modo que vise um ensino que possa abarcar a realidade do aluno, aproximando-o da aula.

RE2

A experiência de ter continuado a dar aulas para a turma do 1º B foi excelente. Precisar repensar o planejamento, adaptar atividades para atender às necessidades dos alunos, considerar os diversos tipos de estudantes em sala para fazer dinâmicas que possibilitam a aprendizagem. Essas e outras situações são provas pelas quais vamos passando, aprendendo, reaprendendo, nos avaliando e nos superando enquanto docentes. [...] Pude ver os alunos aprendendo e me ensinando. Foi nessa troca de experiências que finalizei a regência no Estágio IV.

RE8

Quanto à prática, de fato, houve muitos empecilhos, mas que acredito não ter afetado significativamente a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos objetivos propostos no meu projeto.

RE9

No mais, encerro satisfeito com a amplitude de visão teórica oferecida pela disciplina nos encontros de orientação e discussão, bem como no reconhecimento da minha capacidade de adaptação em ambientes não favoráveis à ação do estágio. Também encerro esse ciclo mais seguro das minhas decisões enquanto professor em formação, que se reconhece, cada vez mais, como um agente de mudança da realidade escolar em termos de língua portuguesa.

Quando encontramos, nos relatórios de estágio, graduandos refletindo acerca dos acontecimentos vivenciados durante a regência de aulas, tal fato pode significar que temos um professor-pesquisador em formação. Sobre isso, Magalhães e Coppola (2015) julgam que uma formação docente mais consistente precisa ter uma base interativo-reflexiva, ou seja, o professor precisa agir e refletir continuamente acerca da sua prática, pois, dessa forma, pode manter o que considerou adequado, ou realizar mudanças objetivando uma atividade educacional apropriada às exigências do contexto escolar. Segundo os autores, essa atitude reflexiva “é capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras de trabalho, dos princípios,

pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e aos seus hábitos de trabalho” (MAGALHÃES; COPPOLA, 2015, p. 763).

Conclusões

Na pesquisa documental que empreendemos, tivemos o objetivo de analisar como recém-egressos do curso de licenciatura em Letras-Português se referem ao planejamento em seus projetos e relatórios de estágio supervisionado de regência de turma. Partimos do princípio de que há saberes específicos a serem dominados por futuros professores no curso de formação inicial e de que um desses saberes é a capacidade de conceber um projeto de ensino de língua portuguesa por meio do planejamento. Estabelecemos algumas categorias de análise do *corpus*, conforme se tratasse de projeto didático ou relatório de estágio e tiramos algumas conclusões do estudo, as quais passamos a enumerar.

1. Os egressos tinham um conceito teórico de planejamento já construído, tendo ressaltado seu caráter de predição e organização da prática de sala de aula. Também salientaram o quanto o planejamento corresponde a um trabalho criativo e autoral.

2. Todos eles, até mesmo por exigência do estágio curricular de regência de turma, realizaram diagnósticos consistentes do contexto de atuação e o correlacionaram às suas escolhas e decisões didáticas/metodológicas.

3. Vimos que a definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula esteve subordinada aos resultados do mapeamento do contexto. Nesse sentido, as justificativas apresentadas eram pertinentes e suficientes.

4. Foram citados e mobilizados saberes de diversas ordens na construção dos projetos didáticos. Os egressos referiram-se a diferentes momentos e componentes curriculares do curso de licenciatura e demonstraram um esforço de sintetizá-los e aplicá-los no processo de ensino.

5. Com relação ao livro didático, constatamos que aparece muito pouco nos documentos analisados. De modo geral, esse material não se configurou como elemento constitutivo do planejamento e não nos pareceu que os

licenciandos tenham precisado recorrer a ele no planejamento e na execução do projeto.

6. O projeto didático foi tomado como elemento de grande importância na execução das aulas, principalmente por dar segurança ao estagiário e orientá-lo quanto aos passos a serem dados.

7. A necessidade de mudanças e ajustes no projeto didático original, determinada pelos mais diversos fatores, foi referida pela totalidade dos sujeitos investigados. Isso não representou problema para eles, já que era algo esperado, mas, ao contrário, fez com que desenvolvessem a capacidade de adaptação às situações imprevistas, mantendo as linhas do planejamento que entendessem como mais importantes.

8. A maioria dos egressos considera que realizou um bom trabalho na escola e na turma regida. Foram destacados pontos como a reafirmação da escolha profissional, o sentimento de realização, a superação da insegurança inicial, as novas aprendizagens advindas da experiência.

Fora as conclusões acima colocadas, uma questão que emergiu dos dados e que merece aprofundamento é o papel do professor supervisor na construção e na execução do projeto didático. Se, de um lado, esse professor atuou de forma a ampliar as aprendizagens do licenciando, colaborando com ele, dando-lhe sugestões e orientações e, ao mesmo tempo, conferindo-lhe autonomia, de outro lado, houve situações em que agiu de modo desfavorável, tomando decisões de última hora que atropelavam o estagiário e seu projeto didático, tomando a palavra no meio da sua aula ou desconsiderando completamente suas posições e pontos de vista. Diante disso, indicamos a necessidade de pesquisas sobre esse importante agente formador de professores.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva A. A.; MENDES, Solange A. O.; AZEVÊDO, Ana Priscila P. L. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol. 5, n. 1, p.108-120, jan.- abr. 2019.

BRITTO, Luiz Percival L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte. Planejamento educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010, p. 1-4. Verbetes PLANEJAMENTO.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa. n. 15, p. 147-162, 2010.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1991, p. 41-52.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 163-179, jun. 2010.

MAGALHÃES, Sérgio Ricardo S.; COPPOLA, Natália L. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

MELLO, Ana Cecília R. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas**. 2015. 203f (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MELLO, Ana Cecília R.; HIGA, Ivanilda. A supervisão de estagiários da Licenciatura como possibilidade de desenvolvimento profissional docente para professores de Ciências e Biologia. *In*: **Anais XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. UFSC, Florianópolis. Anais do..., 2017, p. 1-10.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MOREIRA, Maria Alfredo. O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *In*: F. Vieira et al. (org.). **Pedagogia para a autonomia**: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia. Braga: CIEd, 2004, p. 133-147.

PEREIRA, Luciene Paula M. Entre dizeres e fazeres: evidências de um processo de formação continuada. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 331-346. jul. 2019.

RAFAEL, Edmilson L. Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 14-38, jan./mar. 2019.

SANTOS, Eliane A.; FREIRE, Leila Inês F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

Recebido em: 24/06/2022.

Aceito em: 08/12/2022.

Bárbara Larissa Braz de Melo

Licenciada em Letras-Português pela UFPE. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI).

brazbarbara05@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4535064894834928>

<http://orcid.org/0000-0001-5107-3144>

Juliana Ribeiro do Carmo Freitas

Licenciada em Letras-Português pela UFPE. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

julianarcfreitas@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1397867746379056>

<http://orcid.org/0000-0001-6005-0649>

Livia Suassuna

Doutora em Linguística, professora titular da UFPE – Centro de Educação. Dedicase a temáticas relacionadas ao ensino e à formação do professor de língua portuguesa da educação básica.

livia.suassuna@ufpe.br

<http://lattes.cnpq.br/3685495814664993>

<http://orcid.org/0000-0001-7422-2923>