

Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional

Teacher training in Letters: the internship as a possibility for academic and professional development

Avany Aparecida GARCIA (UEM/UNIR)
avanygarcia@gmail.com
Marta CHAVES (UEM)
mchaves@wnet.com.br
Vinícius STEIN (UEM)
vsteiin@gmail.com

Recebido em: 30 de maio de 2018.
Aceito em: 27 de out. de 2018.

GARCIA; Avany Aparecida; CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out-dez/2018.

Resumo: Consideramos, neste artigo, perspectivas legais e teórico-metodológicas relativas à formação inicial na área de Letras, destacando as contribuições do estágio supervisionado como espaço de vivência teórica e prática para o desenvolvimento profissional. Objetivamos contribuir com os debates e estudos contemporâneos relativos à demanda vigente de uma formação inicial de professores pautada em critérios científicos. Para tanto, amparamos nossas ponderações nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, reconhecendo a possibilidade de formar os futuros professores em uma concepção de educação humanizadora e instrumentalizá-los para uma prática pedagógica que favoreça o máximo desenvolvimento dos escolares, o que poderá ser vivenciado desde a realização do estágio.

Palavras-chave: Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Estágio.

Abstract: In this article, we consider legal and theoretical-methodological perspectives related to initial formation in the area of Letters, highlighting the contributions of the supervised internship as a theoretical and practical experience space for professional development. We aim to contribute to contemporary debates and studies regarding the current demand for an initial teacher education based on scientific criteria. Therefore, we support our considerations in the assumptions of Historical-Cultural Theory, recognizing the possibility of forming future teachers in a humanizing education perspective and instrumentalize them for a pedagogical practice that favors the maximum development of the students, which can be experienced since the accomplishment of the internship.

Keywords: Teacher's formation. Historical-Cultural Theory. Internship.

Introdução

A necessidade de superação dos modos de vida promovidos na sociedade capitalista, que legitimam a desigualdade e o individualismo, exige, em nossa avaliação, discussões e propostas científicas referentes à educação escolar. Conforme indicou Chaves (2014), a desigualdade econômica que testemunhamos cotidianamente se reapresenta de diferentes formas nas instituições educativas, seja por meio da escassez de materiais e recursos, seja na frágil formação de professores.

Neste texto, priorizamos a questão da formação de professores, reconhecendo as perspectivas legais e teórico-metodológicas atinentes à formação inicial na área de Letras e destacando as contribuições do estágio supervisionado como espaço de vivência teórica e prática para o desenvolvimento profissional. Nesse esforço, incluímos tanto estudos que vêm sendo empreendidos quanto os que vêm se firmando a partir de possibilidades teórico-metodológicas vislumbradas, algumas já experienciadas, e outras em vias de realização.

Nosso propósito é contribuir com os debates e estudos contemporâneos relativos à demanda vigente de uma formação inicial de professores pautada em critérios científicos. Consideramos aspectos do atual panorama da formação inicial de professores do curso de Letras, com ênfase para as possibilidades de se vivenciar de modo significativo o período do estágio como um dos primeiros espaços de consolidação da práxis inerente ao ensino e à aprendizagem da língua materna. Como referencial teórico-metodológico, ressaltamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores.

Enfatizamos as possibilidades legais, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação de professores (BRASIL, 2015), e as alternativas teórico-metodológicas a serem vivenciadas no percurso da formação inicial em Letras, tendo como referência uma educação humanizadora que oportunize aos futuros professores a instrumentalização necessária para que assumam o caráter sistemático, científico e intencional de uma postura mediadora no processo de desenvolvimento das capacidades superiores dos alunos, capacitando-os, conforme enfatiza Libâneo (2010), com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural¹. Nessa Teoria, o acesso à cultura e à ciência historicamente produzida apresenta-se como condição para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois estabelece relação com a condição de organização e reorganização crítica da cultura e da ciência, como afirma o autor.

Ao considerarmos a formação inicial em Letras, que habilita o profissional que poderá trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e línguas estrangeiras nos espaços de educação escolar, verificamos que, apesar do aumento da carga horária de integralização do curso, de 2.800 (duas mil oitocentas) para 3.200 (três mil e duzentas) horas, incluindo 400 (quatrocentas) horas de estágio (BRASIL, 2015), há fragilidades quanto à apropriação didática dos pressupostos teóricos da Linguística, bem como dos conteúdos de caráter pedagógico (LIBÂNEO, 2015) no ensino e aprendizagem de língua materna.

Os cursos de Letras, comumente, têm previsto em suas matrizes curriculares subáreas diversas dos estudos linguísticos, como a Semântica, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Sociolinguística. Frente a essa ampla oferta, temos percebido, de acordo com Bagno (2002), Amaral (2012) e Garcia (2012), as dificuldades dos professores em formação com a articulação entre os estudos teóricos e a prática educativa.

Outra fragilidade na formação em Letras, intrinsecamente relacionada a essa questão da transposição didática, é a carência de disciplinas/conteúdos da área de Educação e da Psicologia de caráter teórico-metodológico e didático (HILA, 2009; LIBÂNEO, 2015), os quais são previstos com mais especificidade nos cursos de Pedagogia e/ou em formações específicas voltadas para a metodologia e a didática.

¹ A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, a partir dos anos de 1920, tendo como precursores Lev Semionovitch Vigotski (1986-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977).

Tal problemática no que tange à transposição didática dos fundamentos teórico-metodológicos das formações iniciais é percebida, em geral, desde o período do estágio, quando frequentemente os acadêmicos apresentam dificuldades para relacionar os conteúdos teóricos apropriados ao longo dos estudos na universidade e desenvolver uma ação educativa baseada nesses estudos, dilema que se expressa no reconhecimento de uma aparente dicotomia entre a teoria e a prática. Para Pimenta (2006, p. 7), “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’”.

Ao considerarmos a possibilidade do estágio como tempo e espaço de vivência teórica e prática dos conteúdos do curso, assim como de autoafirmação e identificação do professor com o fazer docente (PIMENTA, 1996; 2006), salientamos a relevância das discussões aqui propostas, uma vez que buscam explicitar aportes legais e teórico-metodológicos capazes de orientar com mais solidez o processo de formação do professor de línguas tanto no decorrer dos cursos quanto na realização específica do estágio.

A disciplina de estágio no Curso de Letras, geralmente, é oferecida nos períodos finais da formação, sendo as 400 (quatrocentas) horas previstas para esse fim distribuídas em atividades de observação, participação e regência. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, consta que essa organização fica sob a responsabilidade dos núcleos estruturantes dos cursos, desde que garantida a articulação “com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”, devendo constar da elaboração de Projetos Pedagógicos (BRASIL, 2015).

Um dos principais desafios que se apresentam para a realização do estágio é justamente a consolidação dessa exigência legal, isto é, articular teoria e prática. Entendemos que a autonomia propiciada aos cursos pelas diretrizes nacionais, somada a uma instrumentalização teórico-metodológica apropriada, como a Teoria Histórico-Cultural, apresentam-se como perspectiva de avanço para uma vivência mais sistemática e intencional da formação como um todo, e particularmente do estágio, possibilitando que este se constitua como uma instância privilegiada de desenvolvimento acadêmico e profissional do futuro professor, o qual concebemos como principal mediador dos saberes científicos que devem ser garantidos pelas instituições educativas (CHAVES, 2014; FACCI, LEONARDO e SILVA, 2010).

Organizamos este trabalho relacionando, inicialmente, as contribuições dos escritos da Teoria Histórico-Cultural e a defesa de alguns autores contemporâneos sobre a Formação de Professores. Na sequência, consideramos a formação inicial em Letras, tratamos de algumas Diretrizes Curriculares Nacionais para a estruturação do curso e abordamos discussões relativas ao desenvolvimento do curso em si e do estágio no curso.

É justamente o estágio, como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional, que ocupa as considerações seguintes, nas quais elencamos questões estruturais e discussões relativas às concepções que norteiam a vivência desse período nos cursos de Letras.

Acompanham, ainda, essas discussões sobre o estágio alguns registros e relatos de experiências referentes às atividades de prática docente vivenciadas na formação inicial em Letras. Dentre estes, salientamos a percepção acerca de uma de nossas experiências de estágio no Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vivenciada em 1999, da qual descrevemos alguns resultados de apropriação da prática pedagógica que reiteram, certamente, as reflexões ora veiculadas.

Das discussões realizadas, levantamos a necessidade e a possibilidade de maior apropriação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em articulação com os fundamentos legais e teórico-metodológicos que norteiam a formação de professores. Nesse âmbito, destacamos a importância e a imprescindibilidade de uma formação inicial pautada pelo gerenciamento, intencionalidade e bases científicas sólidas, capazes de instrumentalizar os futuros docentes tanto no transcorrer do curso quanto e, principalmente, na vivência do estágio.

Ressaltamos que tal perspectiva de uma formação inicial mais sólida no tocante aos fundamentos teórico-metodológicos dos cursos de licenciatura e de uma vivência didática mais efetiva nos espaços de estágio mostra-se coerente com o pleito de uma educação humanizadora, capaz de favorecer estudos e reflexões pertinentes à lógica do capital, conforme propõe Mészáros (2008), e de mediar a apropriação dos bens culturais e científicos produzidos historicamente pela humanidade.

Formação inicial de professores de língua materna: como se estrutura o Curso de Letras

A perspectiva de qualidade na formação inicial de professores tem se constituído, atualmente, em um dos temas basilares no que concerne à demanda de uma educação universal e humanizadora. Essa demanda implica a autoconscientização sobre a dialética histórico-cultural que produz e reproduz a sociedade (MÉSZÁROS, 2008), conforme têm afirmado autores e estudiosos contemporâneos da vertente crítica da pedagogia (SAVIANI, 2013; PIMENTA, 1996; FACCI, LEONARDO e SILVA, 2010). Em se tratando da formação inicial de professores de língua materna, a centralidade do tema torna-se ainda mais acentuada, considerando-se que a manifestação de habilidades de uso da linguagem como mediadora do conhecimento é condição imprescindível para a exploração de qualquer área do saber. Tal prerrogativa se ampara nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual concebe a linguagem como um dos principais instrumentos de mediação nos processos de apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2009).

Em face da relevância que se coloca, descrevemos, a seguir, como tem se configurado, no Brasil, a licenciatura que habilita o profissional que atuará no ensino e aprendizagem de línguas. Pautamos os aspectos legais e algumas discussões acerca dessa formação.

Em princípio, todas as licenciaturas do país para atuação no ensino básico devem fundamentar seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPC – nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN –, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015). Os cursos de licenciatura em Letras, os quais habilitam para a docência na área de línguas, também devem se organizar com base nos preceitos dessas diretrizes.

Vale ressaltar que as avaliações dos cursos superiores, realizadas *in loco* pelo Ministério da Educação – MEC –, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, condicionam sua autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento ao atendimento pelos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme consta no Manual de Verificação *in loco* das condições institucionais do MEC (BRASIL, 2002) e nos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2017a; 2017b).

As novas diretrizes instituídas, em 2015, pelo CNE, Conselho Pleno, não só fundamentam a elaboração dos PPC, mas também vêm norteando a reformulação de todos eles nos cursos de licenciatura. Trata-se da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1).

As principais alterações que integram essas DCN dizem respeito à carga horária dos cursos de licenciatura, que passam de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para 3.200 (três mil e duzentas) horas, e o período mínimo para integralização dos créditos de 4 (quatro) anos (BRASIL, 2015), o que exclui a possibilidade de instituições de Ensino Superior oferecerem licenciaturas em dois ou três anos.

Se considerarmos a necessidade que se apresenta nos dias atuais de uma formação docente mais sólida, que vise instrumentalizar teórica e metodologicamente os professores, com mais sistematicidade e gerenciamento para uma prática pedagógica mais produtiva, intencional e humanizadora (SAVIANI, 2013; MÉSZÁROS, 2008), é possível vislumbrar um avanço nessas diretrizes no tocante a esse quesito do tempo mínimo para conclusão do curso.

É pertinente salientar ainda que, no Art. 2, § 1º desse documento, anuncia-se uma concepção de docência condizente com a perspectiva de qualificação teórico-metodológica mais sistemática e intencional nas atividades de formação de professores, qual seja:

Compreende-se a docência como **ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na **construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender**, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

Em conformidade com o debate contemporâneo sobre a necessidade de superar a superficialidade das pedagogias que prezam pelo conhecimento tácito, pessoal e pragmático em detrimento do conhecimento científico, teórico e acadêmico (DUARTE, 2010), notamos também a coerência dessas DCN quando fundamentam suas orientações em uma compreensão de docência “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” envolvendo conhecimentos “inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” como visto acima.

Portanto, para efeito de uma formação substancial, os cursos de licenciatura, incluindo o de Letras, devem garantir em seus PPC a distribuição das 3.200 (três mil e duzentas) horas, sendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos [...], conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...], por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Quanto às exigências curriculares, essas DCN (2015) estabelecem que os cursos de formação garantam os conteúdos específicos de suas áreas ou os interdisciplinares, bem como os relacionados aos fundamentos da educação, das políticas públicas e da gestão da educação. Em relação às diversidades, constam a étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e faixa geracional. Incluem, ainda, língua brasileira de sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Dessa base curricular comum constante nas DCN para os cursos de formação de professores, destacamos a inclusão dos “conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias”. Isso porque, a partir da reformulação de seus PPC, cujo prazo está previsto até julho de 2018 (BRASIL, 2017c), todos os cursos de licenciatura deverão incluir no rol de suas disciplinas conteúdos ligados à área da educação e gestão, o que antes era contemplado apenas nos cursos de Pedagogia e/ou em formações específicas para essas áreas.

Enfatizamos, também, como avanço qualitativo para a formação inicial de professores, pelo menos em termos legais, tanto a inclusão desses conteúdos relacionados à gestão educacional e às políticas públicas quanto os pertinentes aos direitos humanos e às diversidades, considerando que tais prerrogativas integrantes dessas diretrizes nacionais confirmam nossa defesa de uma educação humanizadora, capaz instrumentalizar sistêmica e intencionalmente seus agentes e profissionais tendo como base uma fundamentação teórico-metodológica sólida, universalizada e voltada para a práxis ativadora do movimento dialético que instituiu historicamente a sociedade (VIGOTSKY, 2009; MÉSZÁROS, 2008; PIMENTA, 1996).

Vale registrar que, além dessas diretrizes gerais para a formação de professores, cada curso conta também com diretrizes curriculares específicas para suas respectivas áreas. No caso do Curso de Letras, trata-se do Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, o qual, mesmo tratando da flexibilização do currículo, condiciona também a estruturação dos cursos às diretrizes nacionais.

Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, assinala-se que “os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2001, p. 31). Assim sendo, integrados aos conteúdos básicos,

[...] devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os **estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais**, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (BRASIL, 2001, p. 31, grifo nosso).

Sobre esses conteúdos, chamamos a atenção para a abrangência das atividades acadêmicas, entendidas como caracterizadoras de formação profissional em Letras. Mais uma vez, ressaltamos a pertinência do amparo legal que possibilita, há mais de uma década, alternativas de intervenções pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores. Conforme dispõem essas Diretrizes Curriculares para a área de Letras (BRASIL, 2001), integram as atividades de formação profissional tanto os conteúdos do eixo básico quanto as atividades complementares diversas que podem ser previstas pelas Instituições de Ensino Superior – IES – na elaboração dos PPC dos cursos.

Dentre as atividades específicas, uma bem passível de potencialização é o Estágio. Entendemos perfeitamente que, para além das 400 (quatrocentas) horas estipuladas para esse fim, outras atividades, como “seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência” (BRASIL, 2001, p. 31) podem se configurar, também, como espaço de apropriação do fazer docente, como tratamos no próximo tópico.

É importante saber, porém, que as IES que oferecem o Curso de Letras, além de contar com respaldo normativo para exercer certa autonomia em seus planejamentos e ações, podem se valer de resultados oriundos dos estudos científicos que vêm se configurando na atualidade como instrumentalização teórico-metodológica consistente para os profissionais de diversas áreas da Educação. Conforme já abordamos anteriormente, uma dessas bases científicas é a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a qual escolhemos para fundamentar as discussões desse trabalho e que também vem conferindo respaldo teórico ao trabalho de diversos pesquisadores contemporâneos como Libâneo (2004, 2010, 2015); Ribeiro (2011); Chaves (2014, 2015); Facci, Leonardo e Silva (2010); Duarte (2010), dentre outros.

O estágio como espaço privilegiado de desenvolvimento acadêmico e profissional

No que diz respeito ao Estágio especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores estabelecem que:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

As 400 (quatrocentas) horas de estágio estipuladas nessas DCN devem ser previstas e regulamentadas nos PPC de cada curso, obedecendo ao critério de ser uma atividade específica (BRASIL, 2015). Geralmente, os cursos têm organizado as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado distribuindo-as em quatro períodos de 100 (cem) horas, contemplando observação, participação e regência. A título de exemplificação, no PPC do Curso de Letras, *Campus* de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, reformulado e aprovado em 2017, com base nas DCN de 2015, consta a seguinte distribuição da Disciplina Estágio Supervisionado:

No quinto e no sexto períodos letivos a disciplina será denominada respectivamente Estágio Supervisionado I e II – Fase de Observação e Participação em Língua Portuguesa e Literatura.

No sétimo e oitavo períodos letivos a disciplina será denominada Estágio Supervisionado III e IV – Fase de Prática Educacional em Língua Portuguesa e Literatura (PPC/UNIR, 2017, p. 133).

Quanto à definição de estágio como atividade “intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015), observamos a consonância dessas DCN com a concepção de estágio postulada por Pimenta e Lima, segundo a qual “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2006)”.

Essa concepção de estágio como **campo de conhecimento** é pertinente aos pressupostos teóricos que vêm fundamentando nossas discussões ao longo deste texto.

Conforme elucidamos na discussão inicial deste artigo, uma das fragilidades verificadas na formação inicial dos professores de língua materna, extensiva também às licenciaturas de um modo geral, é a dificuldade de articular teoria e prática na atuação pedagógica, desde a vivência do estágio. Um dos fatores que contribuem para essa problemática, como assinalamos, é a compreensão de estágio apenas como atividade prática na qual se aplica a teoria.

A concepção de estágio que temos abordado aqui, como espaço de conhecimento, de identificação do professor com seu fazer docente, implica, essencialmente, se pensar, planejar e vivenciar, interativamente, experiências de prática docente concomitantemente às atividades de cunho teórico e metodológico do curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, mesmo exigindo a articulação intrínseca do estágio com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015), ainda não dispõem de uma orientação específica sobre como efetivar essa articulação no decorrer dos cursos.

Algumas experiências, no entanto, como a de alunos do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – do MEC, têm demonstrado a viabilidade de antecipar o contato, tanto das IES quanto dos acadêmicos, com as escolas e os sistemas municipais e estaduais de ensino.

Relatos de alguns desses bolsistas do Curso de Letras do *Campus* da UNIR, de Guajará-Mirim-RO, enfatizam a relevância e a satisfação de conseguirem comparar e articular suas vivências nas escolas com as atividades teórico-metodológicas desenvolvidas nas disciplinas. O que sabemos, contudo, é que essas bolsas contemplam alguns acadêmicos, não sendo, ainda, esse benefício garantido a todos como proposta do curso.

Outra forma que propicia a vivência prática da docência, paralela ao curso das formações, é a experiência de acadêmicos dos cursos de licenciatura que já atuam como docentes. Comumente, estes relatam ter mais facilidade em relacionar as atividades acadêmicas com suas vivências de sala de aula.

Em alguns casos, essas comparações servem para frisar a carência de suporte teórico-metodológico ainda para se trabalharem os conteúdos em consonância com as postulações teóricas, conforme discutimos. Em outros casos, entretanto, já se vislumbram possibilidades de vivenciar a teoria na prática e/ou teoria e prática, como demonstramos no relato de experiência que segue.

Trata-se de uma de nossas experiências de estágio referente ao Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia, vivenciada no ano de 1999, na cidade de Ariquemes-RO. A acadêmica/estagiária, na época, pôde realizar o Projeto de Estágio na mesma turma em que atuava como docente. Havia cursado o Magistério no Ensino Médio e era professora efetiva da Rede Municipal de Ensino. De acordo com seu relato, “foi possível vivenciar, com grande encantamento, a teoria na prática e perceber, de igual modo, a prática da teoria”.

Descrevemos, a seguir, trechos de relato dessa experiência, ora com citações diretas, ora indiretas, seguidas das devidas considerações.

As coordenadoras das disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa II e Prática de Ensino de Literatura II, correspondentes ao Estágio de regência, orientaram que o estágio fosse realizado a partir da elaboração de um projeto pedagógico, na área de Linguística ou Literatura, que poderia ser desenvolvido em grupo. No meu grupo havia dois integrantes que já atuavam como professores efetivos em sala de aula: eu, na 3ª (terceira) série do Ensino Fundamental (hoje correspondente ao 4º Ano) e o outro, na 4ª (quarta) série (5º ano, hoje), ambos na mesma escola. Os demais integrantes – mais dois – nos acompanhariam nas respectivas turmas (Professora/Estagiária).²

² As citações sobre a experiência da professora/estagiária foram dispostas em cercadura a fim de distingui-las das citações dos teóricos.

Segundo a professora/estagiária, durante as realizações das disciplinas no Curso de Letras, os professores, de modo geral, frisavam uma das principais reivindicações dos estudos em Linguística para as aulas de Língua Portuguesa, que era superar o ensino tradicional da gramática normativa como um fim em si mesma, em prol de uma abordagem contextualizada das habilidades linguísticas a serem adquiridas, sem menosprezar, contudo, as legítimas manifestações da língua em circunstâncias diversas. Tal perspectiva a inquietava, uma vez que não dispunha de uma instrumentalização precisa sobre como fazer isso em sua sala de aula, salvo algumas ponderações dos professores do curso de que o estudo da gramática normativa só se justificava em função do texto, em suas realizações orais e escrita.

O projeto pedagógico elaborado pelo grupo, então, versou sobre “A Produção de Texto na Sala de Aula” (GARCIA *et al*, 2011), tendo como referências Geraldi (1990), Cagliari (1994), Possenti (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A dinâmica do trabalho foi apresentada às turmas de 3.^a (terceira) e 4.^a (quarta) séries do Ensino Fundamental, durante o Estágio Supervisionado, pelo grupo responsável e houve grande receptividade e expectativa por parte dos alunos e da equipe de docentes da escola. Ao todo, foram realizados 11 (onze) encontros de 4 (quatro) horas, complementados pelas atividades dos professores regentes da turma, que também integravam o grupo de estagiários.

As atividades, basicamente, consistiam em leitura pelos professores/estagiários (posteriormente, também pelos alunos) de contos clássicos como “Chapeuzinho Vermelho” (CHARLES PERRAULT), “Os três porquinhos” (JOSEPH JACOBS), “A Bela e a Fera” (BEAUMONT). Após a leitura, abria-se espaço para conversar sobre a história, com indagações, compreensão e interpretações diversas do texto.

Os alunos eram solicitados a reescrever/recontar a história com as próprias palavras a partir do que lembravam, sendo possível fazer mudanças relativas ao enredo e personagens se quisessem. “**Nesse ponto das atividades, aconteceu o inesperado e fenomenal**” (grifo nosso), conforme relata a professora/estagiária. Enquanto reescreviam determinada história, os alunos se deparavam com a necessidade de usar palavras e construções comuns ao enredo, cuja grafia lhes causava dúvidas. No Clássico ‘Chapeuzinho Vermelho’, por exemplo, enfrentaram dificuldades com palavras como **passeio**, **caçador** e **frutas**.

Quando um dos alunos indagou a uma das professoras/estagiárias sobre a escrita da palavra “passeio”, esta prontamente o atendeu, escrevendo a palavra no quadro. “Nesse instante, para minha surpresa, toda a turma olhou para o quadro. Então percebi que a dúvida quanto à grafia da palavra com ‘ss’ era comum à maioria dos alunos ainda” (Professora/Estagiária).

No decorrer dos encontros, durante as reescritas, tornou-se, então, uma constante o quadro ficar repleto de palavras e construções textuais/gramaticais a partir das indagações dos alunos sobre o que eles estavam escrevendo (Professora/Estagiária).

A professora/estagiária ressalta que, com a evolução desse procedimento, de expor na lousa as respostas das indagações dos alunos, estes se sentiam à vontade para escrever no quadro a palavra ou construção a ser esclarecida para, em alguns casos, eles mesmos responderem sobre as dúvidas de outros colegas quando tinham esclarecimento a respeito destas.

Aconteceu, então, mesmo de modo elementar, o ensino de gramática/ortografia em função do texto e a partir do texto, nesse caso, da produção dos próprios alunos, conforme frisa a professora/estagiária.

No Relatório do referido Projeto Pedagógico (1999), consta a descrição de cada encontro, assim como os procedimentos relativos à destinação dos textos produzidos pelos alunos. As histórias recontadas foram também reescritas para exposição em murais.

Segundo registro no Relatório e conforme relato da professora/estagiária, outros professores de Língua Portuguesa da escola, da Rede de ensino e de outros municípios vizinhos aderiram ao Projeto “A produção de texto na sala de aula” elaborado e vivenciado pelos estagiários, sob orientação das coordenadoras do estágio.

De acordo com a professora/estagiária, a discussão e o compartilhamento dessa experiência com o grupo de trabalho e a turma do Curso de Letras, na época, marcaram, significativamente, a compreensão, a percepção e a vivência prática de uma teoria. “Entendi naquele instante como ensinar gramática contextualizada, a partir do texto e em função das produções dos alunos” (Professora/Estagiária).

Como podemos perceber, “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 1996, p. 23). É exatamente o que aconteceu nessa marcante experiência de estágio.

Quanto à relação da experiência com o referencial teórico que fundamenta este trabalho, é possível observar a relevância da função mediadora do professor, ressaltada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para que o aluno se aproprie dos conceitos superiores, das produções científicas e culturais da humanidade. No caso dessa vivência de estágio, não somente os professores/estagiários exerceram essa função ao intercambiarem as produções escritas dos alunos, mas também os próprios alunos se dispuseram a sanar as dúvidas dos colegas, de acordo com o que mencionamos.

Como aponta Facci, referida em seu trabalho com Leonardo e Silva (2010), amparada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a função mediadora do professor:

é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual (p.225).

Esta autora complementa: “Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente, via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas” (p. 226).

Ressaltamos, portanto, a viabilidade e a possibilidade de um planejamento intencional, gerenciado e interativo para as realizações dos estágios na formação inicial em geral e, especialmente, no Curso de Letras.

Considerações finais

A perspectiva de avanço qualitativo na formação inicial em Letras, com ênfase na vivência do estágio como um modo de desenvolvimento acadêmico e profissional em uma concepção de educação humanizadora, representa a possibilidade de respeitar a riqueza que o conjunto da humanidade edificou, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural.

A relevância da Teoria Histórico-Cultural, dentre outras razões, consagra-se porque Vigotski (2009) atribuiu um caráter de essencialidade à ação educativa intencional e às vivências. Se não houver no meio a presença do que é aprimorado, não há desenvolvimento de potencialidades humanas. Essa elaboração teórico-metodológica, que se aplica aos escolares de diferentes idades, de forma cuidadosa, também se aplica aos adultos em processo de formação e de estudo.

Conforme evidenciamos, o respaldo científico da Teoria Histórico Cultural, somado ao amparo legal que vem norteando a educação nos dias atuais, apresentam-se como possibilidades de avanço na formação acadêmica e profissional nos cursos de Letras, especialmente, no que respeita ao desafio de articulação teórica e prática nas vivências de ensino-aprendizagem desde o estágio.

A despeito de as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para formação de professores ainda não apresentarem orientações específicas para a realização do estágio como “[...] atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12), salientamos a relevância do amparo normativo proporcionado aos cursos de licenciatura para o planejamento autônomo, sistemático e intencional de ações que conjuguem instrumentalização teórico-metodológica e vivência prática, conforme ilustramos em alguns relatos de experiências de estágio no Curso de Letras.

A importância dos estudos consequentes e contínuos pode favorecer a avaliação e recondução da prática educativa, e implica levar à discussão a função da escola, em uma acepção de emancipação. Nessa vertente se dá a contribuição fundamental da Teoria Histórico-Cultural, na lógica que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar, como afirmou Vigotski (2009), fazer o futuro, modificar o presente; justamente isso faz com que esse referencial teórico se apresente como humanizador e capaz de oferecer respostas aos desafios e enfrentamentos da atualidade.

Referências

AMARAL, N. F. G. do. Proposta para a formação de professores ribeirinhos no Estado de Rondônia. **Revista Exitus**, V. 2, n. 1, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/82/82>> Acesso em: 20 mai. 2018.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep/MEC. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância – Autorização**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep/MEC. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância – Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017c. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília. DOU, 10 ago. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada**. Brasília. DOU, 2 jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Manual de verificação in loco das condições institucionais: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância)**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Brasília, DOU 9 jul. 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CHAVES. M. Desafios da formação de professores no estado do Paraná: das políticas públicas às contribuições da teoria histórico-cultural. In: ANAIS DO XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, v. 1, p. 16684-16695, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21792_10687.pdf> Acesso em: 16 mai. 2018.

CHAVES. M. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CÂÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação escolar**. 1.ed. Jundiaí: Paço Editorial. v. 1, 2014. p. 119-139.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2018.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; SILVA, R. G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/2451/1611>> Acesso em: 17 mai. 2018.

GARCIA, A. A. As variações linguísticas em sala de aula: especificidades da Amazônia. **Entrepalavras**, v. 2, p. 245-269, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23576/1/2012_art_aagarcia.pdf> Acesso em: 24 mai. 2018.

GARCIA. *et al.* **A produção de texto na sala de aula**. 36 f. TCC (Licenciatura em Letras) – UNIR/RO. Ariquemes, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5.ed. Cascavel: Assoeste, 1990.

HILA, C. V. D. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais. In: **Anais. V SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**. Caxias do Sul, ago., 2009, p.2-24. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_contribuicao_da_teor_da_atividade_de_leontiev_para_a_apropriacao.pdf> Acesso em: 24 mai. 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2018.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630/610>> Acesso em: 24 mai. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2018.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – Vol. 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>> Acesso em: 17 mai. 2018.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, L. R. J. **Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna** 106 f. Tese

(Doutorado) – PUC/GO. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/721/1/LACY%20RAMOS%20JUBE%20RIBEIRO.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. RO. Guajará-Mirim, 2017. Disponível em: <http://www.secons.unir.br/consea/resolucao/5791_493_493_resea_reformula_ppc_letras_portugues_guajara.pdf> Acesso em: 18 mai. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.