

Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras*

Academic literacy and teacher training: reflections on internship in a degree course in languages

Giselli Cristina Claro RAMPAZZO (UEM)
giselliccrampazzo@gmail.com

Neiva Maria JUNG (UEM)
neiva.jung@gmail.com

Rosângela Aparecida Alves BASSO (UEM)
ro.alves@gmail.com

Recebido em: 29 de maio de 2018.
Aceito em: 17 de set. de 2018.

Artigo vinculado à pesquisa de mestrado de Rampazzo (2018), bolsista da CAPES.

RAMPAZZO, Giselli Cristina Claro; JUNG, Neiva Maria; BASSO, Rosângela Aparecida Alves. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018.

Resumo: Formação docente é um tema de constante reflexão para nós, professores formadores, por reconhecermos que, na universidade, muitas vezes, disciplinas de Estágio ficam ainda muito ou completamente desarticuladas da maioria das demais disciplinas dos cursos de Letras e que, na Educação Básica, continua sendo reafirmada uma visão em torno de “não” se aprender inglês na escola pública. São políticas linguísticas que produzimos e/ou reproduzimos e que têm implicações na aprendizagem de línguas. Considerando assim a necessidade de reflexões, em Linguística Aplicada, sobre cursos de licenciatura que formam professores na área da linguagem, este artigo tem como objetivo refletir sobre o estágio de regência em Língua Inglesa, de alunos de um 5^o ano do curso de Letras licenciatura dupla (Português/Inglês). Serão analisados dados de aula desses alunos com professoras formadoras, uma carta produzida pela turma e respostas dos alunos a um questionário. Pautar-nos-emos nas concepções dos Estudos do Letramento, tendo como foco principal o letramento acadêmico e sua articulação com a formação docente. Em termos de resultados, reconhecemos que os alunos têm dificuldade de compreender as práticas de estágio, como observação, preparo das aulas e apresentação de relatório, em termos de letramento acadêmico.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento acadêmico. Estágio.

Abstract: Teacher education is a constant reflection theme for us, teacher trainers, because we recognize that in the university, often, Internship subjects are still very or completely disarticulated of most of the other subjects in the Languages 'course and that, in the Basic Education, it continues being reaffirmed a view around "no" learn English in public school. These are linguistics policies that we produce and / or reproduce and which have implications for language learning. Considering the need for reflections, in Applied Linguistics, on undergraduate courses that train teachers in the area of language, this article aims to reflect on the discipline of stage IV by the perspective of students of a 5th year of the licentiate degree course double (Portuguese / English). Students 'class data will be analyzed with teacher trainers, a letter produced by the class and students' responses to a questionnaire. We will be guided, in the conceptions of the New Studies of Literacy, having as main focus the academic literacy and its articulation with the teacher education. In terms of results, we recognize that students have difficulty understanding internship practices, such as observation, class preparation, and reporting, in terms of academic literacy.

Keywords: Teacher training. Academic writing. Internship.

Introdução

Este artigo foi motivado por reflexões em âmbito do grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM/CNPq/UEM) sobre letramento acadêmico e formação docente. As reflexões aqui apresentadas são resultantes de uma intercompreensão de três autoras, duas formadoras envolvidas com a disciplina de Estágio em uma universidade do noroeste do estado do Paraná e uma orientanda de mestrado, professora de inglês, que investiga a formação docente do curso de Letras Português/Inglês pelo qual é formada e no qual as duas formadoras atuam. Uma das formadoras é sua orientadora.

Mais especificamente temos como objetivo neste artigo refletir sobre o estágio de regência em Língua Inglesa, de alunos de um 5º ano do curso de Letras licenciatura dupla (Português/Inglês). A problemática foi levantada após aula observada por Rampazzo (2018), como parte de sua pesquisa de mestrado, em aula com duas formadoras que solicitaram, como parte da avaliação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, a produção de um relato de experiência que refletisse sobre as observações e experiências vivenciadas pelos professores em formação durante o período de realização desse estágio de Língua Inglesa. Os alunos, mediante essa solicitação, produziram um texto colaborativamente, direcionado às professoras, com o objetivo de contra-argumentar sobre a atividade proposta. Os discentes se posicionaram contrários à escrita do relato, argumentando falta de interlocução com as professoras de Estágio durante as aulas,

falta de tempo para a escrita do artigo e falta de acompanhamento e disponibilidade do professor regente para discutir questões referentes às aulas observadas.

Este texto dos alunos e a preocupação de outra professora formadora, autora deste artigo (JUNG, 2011), com a organização da disciplina de Estágio I e os relatórios produzidos por alunos que cursaram a disciplina, levaram-nos a refletir sobre o estágio no curso de Letras desta instituição pública. De acordo com Gimenez (2005), há um fosso entre políticas educacionais e pesquisas desenvolvidas, o que gera um descompasso entre o que se pesquisa no Brasil e os resultados obtidos com as propostas governamentais vigentes. Muitas vezes, torna-se necessário transgredir os currículos para que possamos ir além, incluir conceitos que não cabem em uma visão padronizada de desenvolvimento de estágio,

levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Assim, procuramos compreender esse posicionamento ou reação dos alunos, articulando dados da carta que escreveram às professoras, dados de aulas com as formadoras e respostas dos alunos a um questionário. Teremos como ancoragem teórica os Novos Estudos do Letramento e Letramento Acadêmico, tendo como objetivo principal suas articulações com formação docente (STREET, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Em termos de organização do artigo, apresentaremos inicialmente uma breve contextualização teórica dos Estudos do Letramento (STREET; 2014) e letramento acadêmico (LEA; STREET, 2014; FISHER, 2008). Em seguida, uma discussão sobre formação docente (GIMENEZ, 2005; KLEIMAN, 2007; GARCEZ; SCHULZ, 2015) e, na terceira seção, uma análise dos dados gerados. Por último, traremos algumas reflexões a respeito do modelo atual de estágio e seu processo de significação para os alunos.

Novos Estudos do Letramento ou Estudos do Letramento

No panorama internacional, Brian Street tem sido a base seminal dos Novos Estudos do Letramento. Para ele, muitas pesquisas a respeito do letramento voltam-se ainda hoje aos aspectos cognitivos

da aquisição relacionados a situações de como lidar com dificuldades de leitura e de escrita dos aprendizes. Essa visão de letramento como uma habilidade neutra, que se adquiria sem acepção crítica e ideológica, foi substituída por um conceito mais amplo, em que a linguagem é vista como uma prática social e ideológica, revelando relações epistemológicas, de identidade e de poder (STREET, 2014).

No Brasil, de acordo com Kleiman e Assis (2016), a forma mais adequada da tradução dos *New Literacies Studies* são "Estudos do Letramento". Trata-se das práticas de uso da escrita consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, associadas à relação de poder na sociedade (VIANA, 2016). Em inglês, o termo *literacy* engloba tanto alfabetização quanto letramento, por isso se fez necessário naquele contexto o uso do adjetivo *new*. Aqui, no Brasil, "Estudos do Letramento" recobre as pesquisas realizadas sobre letramento, as quais estiveram, em um primeiro momento, "fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita", segundo Soares (2010, p. 60). Atualmente, já temos muitos estudos que investigam as práticas sociais de escrita por meio da etnografia.

A perspectiva teórica dos Estudos do Letramento veio para problematizar as condições sociais e científicas institucionalmente engessadas, evidenciando, por meio de pesquisas etnográficas, outros letramentos que contemplem saberes que eram e/ou estavam invisibilizados na escola e na universidade. Street (2014) reconheceu que o letramento escolar, concebido muitas vezes como único, geralmente adota uma concepção autônoma de letramento. Nesse modelo, ocorre a uma objetificação da língua, ou seja, esta é trabalhada de forma independente da prática social em que ocorre, não são reconhecidas as pessoas, identidades e o poder presentes no texto ou nos modos como se propõem ler ou escrever os textos.

Com o termo "Práticas de letramento", Brian Street (2014, p. 18) questiona que letramento, com L maiúsculo, visto como único, neutro, autônomo e natural não era capaz de expressar o caráter múltiplo das práticas letradas. Ao utilizar o termo com l minúsculo e no plural, abrem-se horizontes para considerações sobre a natureza social e situada do letramento. Para o autor, é necessário desvincular um "letramento único", como sinônimo de prosperidade, sucesso e desenvolvimento social e profissional (mito do letramento), e reconhecer a multiplicidade de práticas letradas sociais e situadas das quais cidadãos participam. Portanto, as práticas de letramento são modos culturais de interagir com textos escritos, os quais sustentam nossas participações em eventos de letramento.

O termo “eventos de letramento” foi definido por Heath (1982, p. 50, tradução nossa) como “ocasiões em que a escrita é parte integrante da natureza dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas”¹. Seu estudo acompanhou três comunidades alfabetizadas do Sul dos Estados Unidos, tendo como foco como “eventos de letramento” que ocorriam em contagem de histórias antes de dormir. Os estudos da pesquisadora apontaram para a inadequação da dicotomia oral *versus* escrita e para a incongruência dos modelos unilineares de desenvolvimento da linguagem infantil (HEATH, 1982, p. 49). Situações de interação em que a escrita tem um papel, como, por exemplo, uma palestra, uma missa, leituras de histórias para dormir, são consideradas eventos de letramento.

Street (2014) afirma que as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento, pois os eventos só são possíveis pelo fato de os participantes terem um pré-conhecimento cultural/social/vicário de participações nos eventos, por envolverem modos culturais de interação; ou seja, as formas que utilizamos para participar de eventos de letramento vêm de padrões que já temos e que utilizamos para a participação. Podemos afirmar que o aluno-professor, nas aulas de estágio, poderá observar padrões que lhes são familiares de práticas letradas escolares, práticas letradas acadêmicas ou de práticas letradas do trabalho ou do seu cotidiano. Desta maneira, os alunos participam de muitos eventos de letramento na universidade, a partir dos quais vão construindo não somente padrões de interação com textos escritos na universidade, mas valores, relações de poder e identidades na relação com a escrita, e isso também o constituirá e mobilizará nas práticas de estágio e nas práticas como professor.

O conceito de letramento acadêmico envolve como saber falar e atuar em discursos acadêmicos (ZAVALA, 2010), ou seja, pressupõe habilidades linguísticas, orais e escritas que se constituem em práticas sociais próprias do ambiente universitário, pressupõe a apropriação de modelos culturais de falar, escrever, ouvir, de legitimar as vozes sociais, envolve cultura e relações de poder. Envolve saber lidar com novos termos, conceitos e gêneros textuais que permitam o desenvolvimento de padrões culturais, concebidos muitas vezes na universidade em termos de competências e habilidades de leitura ou escrita. Desse modo, o aluno do curso de licenciatura vai se constituindo professor durante todo o curso, por meio da elaboração de modelos culturais de ler e escrever textos, por exemplo, do reconhecimento ou não de vozes sociais e relações de poder que se estabelecem por meio de textos escritos.

¹ Do original: occasions in which written language is integral to the nature of participant interactions and their interpretative processes and strategies.

Na definição de Fischer (2008, p. 180), letramento acadêmico é a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. E essa “fluência” é aprendida por meio da participação em práticas letradas acadêmicas, sendo necessária flexibilidade nas aulas de formação docente que permita ao aluno reconhecer diferentes saberes, identidades e relações de poder presentes e reafirmadas pelo conteúdo e pela forma de propor o trabalho com os textos acadêmicos.

Street (2010) afirma que há muito mistério em torno das produções textuais de nossos alunos na universidade. Ele reconheceu, em um processo de escrita de um artigo por alunos de doutorado (STREET, 2010, p. 548) de uma universidade do Reino Unido, algumas “dimensões escondidas”, ou seja, dimensões das quais os acadêmicos precisavam dar conta durante a escrita, mas que não foram explicitadas pelo professor da disciplina. As dimensões por ele reconhecidas foram “enquadramento”, ou seja, dificuldade de os alunos reconhecerem a finalidade, os objetivos e, conseqüentemente, selecionarem argumentos para o artigo; a “contribuição” ou para que estavam escrevendo; sua “voz como autores” ou quem eram no texto; o “ponto de vista” ou como queriam ser reconhecidos pelos leitores do seu texto; as “marcas linguísticas” que poderiam utilizar para fazer referências ao contexto, ao método; e, por fim, a dimensão da “estrutura” do artigo.

De acordo com Lea e Street (1998, p. 158, tradução nossa), “Aprender no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de compreensão, interpretação e organização deste conhecimento”². Desta maneira, o diálogo entre saberes, nas disciplinas, nas leituras e no reconhecimento das práticas escolares, como estagiários e futuros professores, pode possibilitar a constituição de uma identidade docente mais sensível às práticas letradas cotidianas e práticas letradas escolares que visem à transculturalidade.

Formação Docente

Muitos são os desafios no processo de formação inicial e continuada nos cursos de Letras, e um dos grandes problemas que parece permear a graduação é que acabam sendo relegadas, muitas vezes para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, as atividades

² Do original: “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge”.

direcionadas à formação docente. Todavia, de acordo com Gimenez (2005), em cursos de licenciaturas deve haver um consenso de que todas as disciplinas ministradas deverão ser direcionadas à formação docente, com um entendimento sobre formar um professor com capacidades para ampliar seu modo de atuação, realizar análises contextuais e aptas nas tomadas de decisões.

Formação docente e todo o processo de aprendizagem que a envolve está inserida em uma evolução ininterrupta de aprendizagem em que o professor se encontra sempre em busca de novos conhecimentos, tornando-se um sujeito em contínua formação.

Garcez e Schlatter (2017) fazem referência ao professor-autor-formador como sendo aquele que toma decisões, atua em seu local de trabalho como agente de letramento, compartilha com os colegas desafios e conquistas da prática docente e também dúvidas e pré-conceitos que podem existir. Nesses termos, ocorre um trabalho colaborativo em que o professor e alunos agem e modificam seu contexto, exercendo e criando suas políticas e teorias.

Ao levarmos em consideração práticas sociais e culturais da formação docente, podemos conceber uma formação mais integrada que dialogue com as reais necessidades dos alunos em processo de formação, de modo a visualizarem e ressignificarem o processo de estágio como constituinte do contexto de formação e atuação. O estágio entendido como uma prática letrada (REICHMANN, 2015) na qual se desenvolve um trabalho colaborativo e participativo, podendo ser o/um entrelugar de ressignificação de identidade docente.

O estágio visto como um lugar de pesquisa e não (somente) de observação colabora para que o professor em formação possa olhar para seu ambiente profissional tal qual um espaço de transformação e aprendizagem em que os saberes dos seus alunos sejam legitimados, junto a possibilidades de romper fronteiras curriculares com o objetivo de possibilitar um saber transcultural (STREET, 2014).

O letramento, por um viés transcultural (através do tempo e do espaço), requer

esse quadro teórico mais amplo, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que, 'retirados' todos os 'obstáculos' ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais (STREET, 2014, p. 90, aspeamento do autor).

Considerar que práticas mudam constantemente e que um modelo uniformizante não cabe no âmbito escolar e universitário, possibilita-nos uma mirada para a formação inicial e continuada de professores como um ambiente para reflexões e construção de conhecimento em conjunto, em que a identidade (REICHMANN, 2015) seja vista em termos de construto situado, em articulação com as diversidades e relações de poder.

Para tanto, a etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) pode possibilitar esse olhar e compreensão situados dos professores em formação da sala de aula de línguas e do seu entorno. “O que está acontecendo aqui e agora”, da perspectiva dos alunos, professores e demais agentes educacionais, pode ser a pergunta-chave que pode nortear a observação participante nos estágios. Para Garcez e Schulz (2015, p. 25),

Quanto mais se exige que a investigação esteja voltada para a resolução de problemas mediante trabalho investigativo conjunto em configurações variadas de especialistas acadêmicos e profissionais, mais demanda há para os olhares circunstanciados para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente, isto é, de etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 25).

Acreditamos que a pesquisa etnográfica (GARCEZ; SCHULZ, 2015) possa nos conduzir a análises situadas dos usos da linguagem, inclusive nos estágios de observação, em que, por meio do trabalho de campo reflexivo, poderemos levar o aluno-professor a articular teoria e prática em sua profissão, bem como promover o letramento como prática social em sua docência.

O processo de reflexão a respeito dos saberes e das ideologias que deseja que seu aluno reconheça permite que o professor formador abra caminhos para conduzi-lo no processo de constituição da escrita acadêmica, mostrando-lhe aspectos em torno das relações de poder que se estabelecem, das vozes autorizadas, do processo de escrita e reescrita, especialmente, pelo reconhecimento das relações de poder engendradas nessas práticas. Nesses termos, o docente age como um agente social (KLEIMAN, 2005), com olhares ao grupo e aos vários saberes, atuando como um gestor capaz de identificar as diversidades e necessidades específicas de cada um, bem como o que são capazes de fazer e o que não são.

Analisaremos, na seção a seguir, a concepção de estágio de alunos de Estágio IV de um curso de Letras.

Descompassos entre letramento acadêmico e formação docente

Como citamos no início deste artigo, alunos do último ano de um curso de Letras de uma universidade pública paranaense, durante as últimas aulas da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado IV”, de Língua Inglesa, discutiram a forma de avaliação definida pelos professores regentes da disciplina. A turma era composta de 20 professores em formação.

Os estágios, nesse curso de Letras, ocorrem do 3º ao 5º ano, sendo divididos por semestre. No terceiro ano do curso, os alunos realizam o Estágio Curricular Supervisionado I, no primeiro semestre, sempre ministrado pelo Departamento de Língua Portuguesa da Universidade, referente às observações de contexto e de aulas de Língua Portuguesa. No segundo semestre do mesmo ano, cursam o Estágio Curricular Supervisionado II, que, nos cursos habilitação única e dupla (Português/Inglês), é ministrado por professores do Departamento de Letras Modernas e consiste de observações realizadas nas salas de Língua Inglesa. No 4º ano, os alunos de habilitação dupla realizam o Estágio Curricular Supervisionado III de Língua Portuguesa e, no 5º ano, o Estágio Curricular Supervisionado IV, de Língua Inglesa. No caso dos alunos que cursam Letras/habilitação única em Inglês, estes realizam o Estágio III no quarto ano e têm a possibilidade de fazer o 5º ano, a fim de se formarem também como tradutores.

Esses alunos estavam, portanto, no último ano de curso de Letras (Português/Inglês) e diante da apresentação do formato – relato de experiência – no qual deveriam entregar o relatório de estágio, produziram uma carta coletivamente direcionada para as formadoras. A solicitação encaminhada para os alunos apresentava uma definição do “relato de experiência” e as partes que deveriam compor esse gênero, a saber: Título do trabalho, Autoria, Resumo, *Abstract*, Introdução, Metodologia, Discussão, Conclusão, Referências e Anexo. Em cada parte, seguia uma explicação do que era esperado pelas professoras e, em um quadro, estava a descrição da formatação do texto. Diante dessa solicitação, os alunos argumentaram, conforme mostra trecho a seguir, que a atividade avaliativa não era coerente com o andamento das aulas.

Recebemos os ‘modelos’ para o trabalho final pelo e-mail da sala, com a estrutura de um artigo acadêmico, um tipo de trabalho que, para ser feito, exige meses de orientação, pesquisa e escrita.

O modelo diz que precisamos ‘apresentar o problema como parte de uma experiência concreta/vivida, buscando o nível de generalização, bem como de uma teoria que o fundamenta (as referências bibliográficas atuais); a pertinência do tema proposto; finalizando com os objetivos do trabalho’.

Para escrever um artigo, não precisamos de modelo de estrutura, mas conhecimento em uma teoria específica. Assim, teríamos que ter tido orientação para aplicar a teoria adequadamente durante as aulas de monitoria (na nossa experiência), mas muitos de nós terminamos há mais de quatro meses e com muita dificuldade para atender o objetivo da disciplina e atender às perspectivas e exigências dos professores que nos receberam no colégio. (Trecho extraído do texto escrito pelos alunos).

O que fica evidente nesse trecho do texto produzido pelos alunos é a dificuldade que teriam para produção do relato, devido a dois fatores centrais: falta de tempo e falta de teoria. Deixam evidente em sua contra-argumentação o reconhecimento do gênero solicitado como um artigo que demandaria tempo para ser escrito – “meses de orientação, pesquisa e escrita” – e uma concepção de teoria que deveria ter sido dada anteriormente, a fim de que pudesse ter sido aplicada nas aulas que ministraram no período de regência. Como a maioria já concluía o estágio de regência – “muitos de nós terminamos há mais de quatro meses” –, seria difícil a escrita do relato de experiência.

Trata-se aqui de um dado que parece apontar para certa desarticulação ou descompasso entre letramento acadêmico e formação docente. No entendimento dos alunos, a teoria precisaria ter constituído a prática docente, o que é de fato crucial, mas não reconhecem assim a necessidade de teoria para a reflexão. Além disso, o gênero solicitado precisa, segundo argumentação apresentada, ser elaborado em meses de trabalho, com orientação, pesquisa e escrita, que aponta para uma prática docente desinformada de pesquisa e orientação.

É possível observar que há dimensões escondidas na prática solicitada. Considerando as dimensões, reconhecidas por Street (2010), na produção de textos acadêmicos, como o “enquadramento”, observa-se que o gênero solicitado é enquadrado pelos alunos em práticas de pesquisa, mas não em práticas de estágio. Como a audiência seriam as duas professoras, para fins de avaliação, isso compromete a “finalidade”, os objetivos e os argumentos do artigo acadêmico tal qual o concebem.

Outra dimensão é a “Contribuição” / “Para quê?” que, no caso da solicitação, seria para fins de reflexão e avaliação. No texto colaborativo, queixas sobre a falta de finalidade e objetivos claros são trazidas, conforme trecho abaixo:

Desse modo, é impossível trazer uma pesquisa/um resultado, como está descrito no modelo 'incluir os objetivos, a metodologia e os resultados alcançados'. Quais objetivos? Qual metodologia? Quais resultados?

Mais uma vez fica evidente que, nas palavras dos alunos, a percepção da falta de enquadramento e finalidade prejudicou o desenvolvimento da atividade como um todo. Não conseguem reconhecer objetivos, metodologia e resultados na prática de estágio. Os dados parecem apontar para a necessidade de mediação, o que explicitam quando requerem encontros mais frequentes, entre professor orientador e estagiário. Talvez uma proposta mais colaborativa e participativa no processo de aprendizagem precisaria ocorrer no período dos estágios, e um repensar da própria prática de estágio na instituição, reconhecendo-a desde o início como uma prática de letramento acadêmico, em que as observações de contexto e sala de aula nos Estágios I e II seriam concebidos em termos de etnografias da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

As demais dimensões reconhecidas por Street – “Voz do autor”, “Ponto de vista”, “marcas linguísticas” e “estrutura” – não foram reconhecidas porque os alunos não chegaram a produzir o artigo acadêmico.

Após o recebimento do texto colaborativo dos alunos do estágio IV, as professoras julgaram melhor a proposição de outra atividade. Apresentaram, então, algumas questões a serem respondidas a respeito do estágio de regência, relacionadas às observações e à regência na sala de aula, na atuação como professores.

Um segundo descompasso que ficou mais evidente por meio do questionário respondido foi a dificuldade para atender ao objetivo da disciplina e às expectativas dos professores do colégio que os recebeu. Apresentaram, nas reflexões sobre as aulas em que atuaram como professores estagiários, afirmações quanto ao ensino de língua inglesa na rede básica de ensino, como as de Pedro e Maria a seguir:

O inglês na escola é perdido. (Pedro)

Por ter estado lado a lado com os alunos eu observei como o nível de inglês deles estava 'atrás' do que deveria e observando a ação da professora da sala (desinteressada e já despreocupada com o ensino, visto que afirmou diversas vezes que não 'valia a pena' ensinar, lecionar para eles) notei que muitas vezes a falta do ensino está na postura desinteressada dos docentes. (Maria)

Podemos observar que o reconhecimento do que é aprender inglês na escola está pautado em competência na língua, e, Maria, de certa forma, atribui o baixo nível de inglês dos alunos ao desinteresse do docente da turma.

Acreditamos que o mito de não se aprender inglês na escola pode influenciar a ação e a identidade docente de muitos professores de línguas, levando à reafirmação de algo que se “tornou” uma espécie de verdade. Entretanto, transparece aí ainda um conceito estruturalista de língua e uma compreensão de que o problema são os professores que são desinteressados. Não ocorreu uma contextualização social e política do problema, em termos de políticas linguísticas por exemplo, ou em termos de condições de trabalho em que muitos formadores se encontram e que acaba, muitas vezes, comprometendo sua ação profissional.

Por um lado, ficou evidente para muitos estagiários um medo de ser o professor de Inglês que não tem sua aula incluída, muitas vezes, em atividades interdisciplinares e projetos das escolas, que tem as aulas interrompidas por outros professores (que não demonstram muito respeito pela disciplina de língua inglesa) e que não veem sua disciplina legitimada nas escolas, exteriorizou-se com as observações e a regência. Esta ocorrência nos leva à questão da necessidade urgente de ampliação e afirmação das políticas públicas de ensino de línguas nos Brasil. Muitas vezes, a falta de políticas que reconheçam línguas já faladas pelos alunos, e aqui reconhecemos os diversos portugueses brasileiros (CAVALCANTI, 2015), e aquilo que já dominam da língua inglesa, conduzem ao descaso com o professor de línguas, com baixa carga horária e falta de recursos materiais para a elaboração de uma aula mais contextualizada e as próprias interferências de colegas e servidores das escolas nos horários destinados às aulas de Inglês.

Moita Lopes (2013, p. 23) considera que as políticas linguísticas nacionais são fechadas, o que remete à ideia de um país monolíngue, não havendo reconhecimento pelas várias línguas, dialetos e sotaques que são utilizados por nossos alunos. Para o autor, “o inglês é uma mercadoria importante de se comprar”, pois, ao se aprender uma língua estrangeira, as pessoas podem se tornar mais críticas, conscientes de seus direitos e deveres socialmente situados. Além disso, aprender outra língua amplia o repertório linguístico e cultural e eleva a um autoconhecimento em termos de língua, cultura e relações de poder.

Por outro lado, alguns alunos também destacaram pontos positivos que giraram em torno do reconhecimento, em sala de aula, de seus trabalhos e de suas posições como professores, promovendo, dessa maneira, motivações para ser e tornarem-se professores, algo que foi despertado durante os estágios.

Decidi ser professora no ano anterior ao último ano de estágio. Quando tem a devolutiva dos alunos a sensação é muito prazerosa. (Ana)

O estágio ajudou a ver o ensino de língua inglesa com mais positividade, possibilidade. (Clara)

A sala de aula é como um laboratório. No momento do estágio que surgiu a vontade de ser professora de criança. (Marcia)

O último relato é particularmente interessante, por trazer uma recorrência observada durante as discussões da aula, de que muitos estagiários não se viam atuando com ensino para crianças, dos 1º aos 5º anos do ensino regular especificamente. No entanto, após estagiarem em algumas escolas municipais, que oferecem, desde 2014, duas aulas semanais de Língua Inglesa a alunos do ensino fundamental I, muitos se identificaram como futuros professores de crianças.

Em relação aos pontos negativos, houve pouco consenso da necessidade de se aprender inglês, dado importante se considerarmos que são alunos do último ano do curso de Letras e que uma de suas atribuições é a de professores de inglês. Acreditamos que os objetivos e a necessidade de se aprender uma língua estrangeira vão além da sala de aula, promovendo criticidade e saberes, ou seja, quanto mais línguas as pessoas souberem, mais difícil será para atingi-las e subjugá-las.

Outro ponto negativo trazido pelos estagiários foi a observação do inglês ensinado fora de contexto. A falta de significação em se aprender e ensinar um idioma não favorece um panorama muito promissor à aprendizagem, o que tornam necessários objetivos claros e coerentes, independente da disciplina escolar. A possibilidade de reconhecer e legitimar o inglês que já conhecem ou dominam, presente nas paisagens linguísticas das cidades, nos jogos, nas músicas, nos anúncios, e a relação com suas culturas e identidades são maneiras de despertar o interesse do aluno pelo idioma.

O aprendizado efetivo ocorre, conforme relato, “quando aproxima o contexto real da língua ao que está sendo ensinado, ensino contextualizado” (Mara). Para muitos participantes, a falta de acesso às novas mídias digitais pode contribuir para o insucesso nas aulas de inglês, pois essa articulação promove a compreensão de textos multimodais (ROJO, 2012), o que possibilita ao aluno relacionar o que aprende na escola com sua vivência no dia-a-dia. Há modos diferentes

de se apender e ensinar, o que não cabe na ideia de padronização de uma língua (MOITA LOPES, 2013). Muitas vezes, torna-se necessária a transgressão de currículos como forma de irmos além, incluir conceitos que não cabem em uma visão homogênea de ensino. Tal como assinalado acima por Rojo (2012), há necessidade de incluir nos currículos a enorme variedade de culturas já presentes na sala de aula, trazidas pelos alunos.

É necessário olharmos o professor estagiário, orientador e colaborador como sendo agentes sociais que atuam como gestores de recursos e saberes, sensíveis à percepção de necessidades de um grupo bem como suas capacidades e dificuldades, conforme proposto por Kleiman (2005). A autora, como atuante e à frente de diversas pesquisas a respeito de letramento e formação de professores, afirma que o licenciado não deve ter a ilusão de que aprenderá, em sua formação universitária, tudo o que é necessário para ensinar a seus alunos.

Podemos considerar, após análise dos dados, que as horas/aula da disciplina de Estágio foram insuficientes para uma relação colaborativa entre professor orientador e professor estagiário, conforme relatado pela participante Flávia, “a proposta é boa, porém para dar ainda mais certo é preciso que haja diálogo, pois me senti um pouco perdida quanto as orientações”. Esse dado nos leva a inferir que a falta de mediação ou a explicitação de algumas dimensões que permanecem escondidas durante as aulas de estágio acaba por acometer a possibilidade de intercâmbio de experiências adquiridas e vividas durante o período, pois o conhecimento deve ser situado e social.

A significação para os alunos e a análise em conjunto (aluno – professor) de dados referentes às experiências em salas de estágios podem possibilitar reflexões que levem o futuro professor a reconhecer a linguagem em termos de práticas sociais para as quais o aluno pode ser preparado, e que a linguagem está sempre permeada por relações culturais e de identidade, e especialmente por relações de poder, que precisam ser reconhecidas na pedagogização do letramento por exemplo como defende Street (2014), privilegiando a aprendizagem e o protagonismo do alunos, para que tenhamos ou reconheçamos práticas pedagógicas transculturais.

Algumas considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo – refletir sobre o estágio de regência em Língua Inglesa, de alunos de um 5º ano do curso de

Letras licenciatura dupla (Português/Inglês) –, apresentamos como resultado que reconhecemos um fosso entre letramento acadêmico e disciplinas de formação, bem como entre universidade e educação básica. Os alunos em formação não reconhecem as práticas de estágio como pertencentes ao letramento acadêmico.

Ainda temos presente uma concepção autônoma de letramento na universidade, uma vez que alguns gêneros acadêmicos são trabalhados no início da formação, mas isso acaba não fazendo sentido na formação e em termos de produção de saberes para a prática de sala de aula. O relatório de estágio ou outro gênero no qual apresentam resultados das disciplinas de Estágio acabam muitas vezes sendo concebidos como textos de “prestação de contas” das atividades. Os alunos algumas vezes se dirigem para a observação do contexto, por exemplo, sem perguntas de pesquisa ou objetivos claros em relação à observação, sem uma discussão teórica anterior que prepare o olhar desses alunos e, conseqüentemente, terão dificuldades para realizar a reflexividade tão cara para a produção de conhecimento e para a formação de professores. Assim, os modos de interação com a escrita acadêmica, identidades e poder, muitas vezes permanecem implícitos ou são dimensões escondidas.

Em termos de Educação Básica, há necessidade de reconhecemos o ensino e a aprendizagem de inglês em termos de políticas linguísticas situadas que estão fortemente articuladas com políticas linguísticas oficiais monolíngues e da norma padrão, preocupando-nos em levar os professores em formação a reconhecerem práticas situadas, portanto, os problemas, insucessos e desafios como sociais, políticos e marcados por relações de poder.

Para IFA (2014, p. 102), devemos iniciar um trabalho de conscientização em nossos alunos/professores em pré-serviço sobre seu papel de conscientizadores político-profissionais, em frente a situações únicas, “tal conscientização deve ser embasada em um compromisso político que tenha como meta formar cidadãos críticos para uma sociedade mais justa”. Desse modo, a inserção de práticas educacionais nos currículos que incluam saberes que não são considerados se faz necessária para que o diálogo entre os vários conhecimentos de mundo e escolar deste futuro professor possa mirar a inclusão, a transgressão e a promoção de uma educação mais humanizada e relevante a cada realidade situada.

Referências

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 45 - 65.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta**, v. 31, especial, p. 1-34, 2015.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. p. 183-201.

HEATH, S. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school". **Language and Society**, Cambridge, v. 11, p. 49-76, 1982.

IFA, S. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Significativas para a Construção de Conhecimento Sobre Prática Docente. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, BA, n. 50, p. 100-119, jul-dez 2014.

JUNG, N. M. Vestibular no contexto da formação docente. In: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 43-54.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

_____; _____. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

RAMPAZZO, G. C. C. **Práticas de Letramento acadêmico de alunos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense**, 2018. 138 f. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

REICHMANN, C. L. **Letras e Letramentos** – Escrita Situada, Identidade e Trabalho Docente no Estágio Supervisionado. Campinas – SP: Mercado das Letras: 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. /dez. 2010.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. Relatos de práticas: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na ponta do lápis**, Ano XIII, n. 29, p. 12-19, jul. de 2017.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, p. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.