

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO INICIAL

METHODOLOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHING PORTUGUESE IN PUBLIC SCHOOLS: TEACHERS' PERSPECTIVES IN INITIAL EDUCATION

Marcelo Maciel Ribeiro Filho¹
Luana Alves Luterman²

Resumo: Esta pesquisa etnográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2006) objetiva apresentar os resultados da primeira fase do projeto de pró-licenciatura intitulado: *Docência de língua portuguesa no ensino médio: concepções metodológicas prévias e (possíveis) transformações nas práticas de professoras/es³ em formação inicial⁴*. Almejamos analisar as concepções prévias dos/as professores/as em formação inicial a respeito do ensino de Gramática, Literatura e Produção Textual no ensino médio, por meio das reflexões dos/as participantes da pesquisa: dois professores e duas professoras em formação inicial, que cursam o 4º ano de Letras – Português /Inglês e Literaturas, na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Para isso, utilizaremos uma narrativa e dois questionários. Como diálogo desta pesquisa, buscamos respaldo nos estudos que tratam de formação de professores/as e concepções de linguagem inscritas nas práticas didático-pedagógicas (ANTUNES, 2006, 2007, 2010; MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 1996). O procedimento para a análise dos dados foi qualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os resultados parciais apontam que os/as professores/as em formação inicial acreditam que o ensino tradicional de Língua Portuguesa na escola pública não é eficaz.

Palavras-chave: Formação inicial de professores/as. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Práticas didático-pedagógicas.

Abstract: This ethnographic research (MOREIRA; CALEFFE, 2006) aims to present the results of the first phase of the pro-degree project entitled: *Teaching Portuguese in high school: previous*

¹Licenciando em Letras – Português / Inglês e Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Professor de língua inglesa na Escola Infantil Carrossel e OLY Idiomas. E-mail para contato: marcelorfilho25@gmail.com

²Pós-doutoranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) – orientadora: Dr^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. Doutora em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* no 4º ano de Letras do Câmpus Inhumas, na Universidade Estadual de Goiás, *Texto, Ensino e Discurso* e *Tópicos de Língua Portuguesa* em cursos de especialização na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

³Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) argumentam que “a utilização de nomes e pronomes masculinos não é vista como forma neutra, mas, sim, denota o ocultamento do gênero feminino, sendo, portanto, discriminatória”. Partindo desse pressuposto, nesse texto, haverá marcação de gênero e serão empregados tanto os pronomes para o gênero masculino quanto para o feminino.

⁴Essa pesquisa é financiada pelo programa de Bolsas, próprio da UEG, na Modalidade Pró-Licenciatura (PROLICEN).

methodological concepts and (possible) changes in teachers' initial education practice. We aim to examine the previous concepts of teachers in initial education about teaching Grammar, Literature and Textual Production in high school, through the reflections of survey participants: four teachers in initial education, who attend the 4th year of the undergraduate Languages – Portuguese / English and Literature course at the Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas. Therefore, we will use a narrative and two questionnaires. In order to dialogue with this research, we found the support in the studies that deal with teacher education and language concepts inscribed in the didactic and pedagogical practices (ANTUNES, 2006, 2007, 2010; MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 1996). The procedure for data analysis was qualitative and interpretative (DENZIN, LINCOLN, 2006). Partial results show that teachers in initial education believe that the traditional teaching of Portuguese in public school is not effective.

Keywords: Initial teacher education. Portuguese Education Teacher's Internship. Didactic and pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Não podemos ser ingênuos: a preferência por esse estudo da gramática, com ênfase em questões de sua nomenclatura, esconde muita coisa, muita pretensão menos politicamente correta, como a omissão frente às atitudes preconceituosas com que os dialetos das classes ou das regiões menos privilegiadas têm sido tratadas.

Irané Antunes

A epígrafe que dá início a esse texto mostra uma prática ainda corriqueira nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns/algumas professores/as acreditam que a abordagem preferencialmente da gramática normativa é ensinar Língua Portuguesa e essa perspectiva de ensino abre mão de problematizações e do autoquestionamento de em torno da linguagem, tais como norma padrão, variações linguísticas, preconceito linguístico e outras problematizações discursivas (gênero, raça, etnia, emancipação política, entre outras consideradas críticas).

Acreditamos que é uma árdua tarefa formar professores/as conscientes da diferença que o ensino desfragmentado de Língua Portuguesa possa promover na vida de seus/suas alunos/as. No entanto, essa conscientização de ensino desfragmentado é um desafio para muitos/as professores/as formadores/as, seja na esfera da formação inicial ou continuada. Vários estudos que tratam da formação de professores/as e ensino de Língua Portuguesa em âmbito nacional (ANTUNES, 2006, 2007, 2010; MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 1996) procuram dialogar com professores/as sobre práticas significativas para o ensino que Literatura, Redação e Gramática que formam uma só disciplina: Língua Portuguesa.

Como professor em formação inicial em uma universidade pública estadual, nunca escondi de colegas e professores/as minha angústia sobre o ensino de Língua Portuguesa. Angústia por não saber dar aula, não conseguir o que se espera de um professor que lida com a procura crítica: reflexão, problematização e autoquestionamento e assim ser oprimido por uma prática tradicional voltada exclusivamente para a Gramática. Diante disso, percebi a necessidade de investigar as concepções de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de meus/minhas colegas de turma e conhecer o que concebem a esse respeito. Assim, propusemos o projeto de pesquisa de Pró-Licenciatura intitulado *Docência de língua portuguesa no ensino médio: concepções metodológicas prévias e (possíveis) transformações nas práticas de professoras/es em formação inicial*, a ser desenvolvido em 2016. Esta pesquisa, ainda em andamento, prevê uma mudança na prática do/a professor/a em formação inicial, seja no ensino desfragmentado e/ou práticas do letramento crítico, possibilidades que o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II está oferecendo para os/as professores/as formação inicial.

Estão sendo propostas reflexões, com o intuito de elucidar as percepções dos/as participantes acerca de suas práticas metodológicas, pois acreditamos que desta forma o/a professor/a em formação inicial é levado a refletir sobre práticas de ensino que vivenciou, prática individual ou coletiva⁵. Para tanto, estão sendo propostas reflexões apoiadas em diferentes instrumentos, como autobiografias, questionários, diários reflexivos e relatórios parciais de estágio.

Neste texto, almejamos apresentar os resultados parciais da pesquisa supracitada, elucidando as reflexões feitas dos/as professores/as em formação inicial, participantes dessa pesquisa sobre os motivos pela escolha do curso de Letras, sobre as concepções prévias do ensino-aprendizagem de Gramática, gêneros textuais e Redação no ensino médio.

1 DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÃO TEÓRICA

Antunes (2009, p. 19) argumenta que “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal”. Deste modo, a autora mostra que a língua e a

⁵Durante o desenvolvimento da fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II, o/a professor/a em formação inicial irá ministrar aulas em trios ou duplas. Assim, iremos propor também reflexões sobre as práticas de ensino coletivas.

identidade cultural do povo estão ligadas e são indissociáveis. A língua está a serviço das/os falantes e seu objetivo é a interação social, pois, olhada de forma isolada, trata-se apenas de algo abstrato, de uma mera hipótese.

Assim sendo, cabe à escola transformar a concepção de que a forma padrão é a única aceitável, possibilidade imposta pelo senso comum. Para que isso ocorra, a escola deve mudar sua forma de ver e ensinar a língua, privilegiando uma abordagem social da mesma e demonstrando que as variações linguísticas não a empobrecem, mas, sim, trazem à tona a diversidade e as riquezas identitárias possibilitadas pelos diferentes propósitos comunicacionais.

Em outro estudo, Antunes (2007, p.125) traz uma crítica sobre o ensino das nomenclaturas gramaticais e pelas atividades de interpretação de texto superficial, na qual o/a aluno/a irá apenas identificar as classes gramaticais: “é evidente que a concentração do ensino da gramática em tópicos de sua nomenclatura não pode ser vista como o único fator responsável pelos problemas do ensino de línguas”. No entanto, esse fator proporciona, como a autora explica, “uma visão superficial”, e, assim, não propicia oportunidades para o trabalho da expansão do léxico, produção de textos coesos, relevantes e coerentes. A autora argumenta que as atividades de análise das classes gramaticais podem ser substituídas por exercícios de reflexão, produção e revisão das mais diferentes tipologias textuais.

Marcuschi (2008) preconiza o estudo e o ensino da linguagem textual. O autor leva à reflexão por parte do/a leitor/a quanto à língua e sua heterogeneidade, mostrando que não é um sistema fixo ou pré-determinado, mas, sim, um sistema variável, associado ao contexto de uso. Com isso, a compreensão textual é construída por meio da interação social, de forma coletiva e no habitat do indivíduo, indo ao encontro de Antunes (2009, p. 20): “dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais”. Assim, ele propõe um ensino de língua baseado na produção textual, na análise de gêneros e na leitura.

Por fim, “para muitas pessoas da mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática” (POSSENTI, 1996, p. 60). O autor preconiza que o/a professor/a repense o ensino de língua portuguesa. Apoiado numa visão de mundo sem preconceitos, o/a professor/a pode perceber o quanto o uso da língua possui variações em função da situação e das/os interlocutoras/es. Desse modo, aprender português, para a/o

aluna/o, significaria tornar-se capaz de aplicar a variação de língua adequada a cada situação de interação.

Além dos estudos dos autores acima, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) consistem em um diálogo entre professoras/es e escolas sobre a melhoria da prática de ensino nas escolas públicas brasileiras. O material leva as/os professoras/es a pensar que elas/es precisam formar alunas/os cidadãos/cidadãos críticas/os, explorando novas formas de ensino baseadas no contexto a que as/os elas/es estão expostos. Para isso, as/os professoras/es devem perceber que a linguagem torna autônomo o sujeito. Por essa razão, deve-se priorizar as situações de interação no ensino da língua portuguesa.

2 O ESTUDO

Este estudo está sendo desenvolvido com professores/as em formação inicial que estão matriculados/as nas disciplinas de *Orientações e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II* do curso de Letras – Licenciatura em Português / Inglês e Literaturas, da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, no ano de 2016. O curso funciona no turno noturno, com duração de quatro anos letivos.⁶ Os/as participantes do estudo estão cursando o 4º ano e no presente momento todos/as já terminaram a fase de semirregência do referido estágio⁷. A turma é composta por 20 acadêmicos/as, no entanto, somente quatro acadêmicos/as aceitaram o convite para participar da pesquisa. Os/as participantes da pesquisa (dois professores e duas professoras em formação inicial) serão identificados por nomes fictícios. Eles/as serão chamados/as de Caio, Júlia, Lana e Paulo. Nenhum/a dos/as professores/as em formação inicial participantes da pesquisa atua como professores/as de Língua Portuguesa.

Estamos investigando um grupo de professoras/es em formação inicial por meio da etnografia. Segundo Moreira e Caleffé (2006), a etnografia se utiliza de técnicas voltadas para a descrição densa do contexto cultural estudado.

⁶A descrição do curso foi feita tendo como referência a matriz curricular 2009/01. A partir de 2015, o Projeto Pedagógico do curso passou por diversas alterações, entre elas, o regime de funcionamento, que passou a ser semestral.

⁷De acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado do curso, os/as acadêmicos/as do terceiro ano fazem o estágio supervisionado em escolas públicas de ensino fundamental e os/as acadêmicos/as do quarto fazem o estágio supervisionado em escolas públicas de ensino médio. Esses/essas acadêmicos/as devem realizar um total de 32 horas/aulas na escola-campo divididas entre as fases de observação do contexto escolar, semirregência e regência.

Como citado na introdução, nesse texto, apresentamos os resultados parciais da pesquisa. Para tanto, utilizamos como fonte de dados os seguintes instrumentos: uma narrativa e um questionário inicial para conhecermos as concepções metodológicas das/os professoras/es em formação inicial.

2. 1 REFLEXÕES DOS/AS PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO INICIAL

Ao responderem o questionário inicial da pesquisa, os/as professoras/es refletiram sobre os aspectos, além dos estruturais, que devem ser ministrados nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. Assim, ao analisarmos as respostas dos/as participantes no questionário, percebemos dois olhares diferentes: um voltado para as concepções metodológicas e outro voltado para as políticas educacionais.

2. 2 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS PRÉVIAS DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO INICIAL

Em suas reflexões sobre o ensino de Gramática, Literatura e Redação por meio dos gêneros textuais, os/as participantes apontam aspectos positivos. No entanto, uma das participantes, Júlia, tem dúvida sobre que metodologia utilizar para o ensino de Língua Portuguesa concebido sem as disciplinas de gramática, literatura e redação:

Por eu não ter uma experiência como docente, ainda não tenho uma opinião formada acerca da metodologia mais coerente do ensino da gramática, não sei dizer se minha dificuldade é devido à metodologia ou outra que ainda não identifiquei (Júlia).

Quando a professora em formação, Júlia, diz que “não tem uma opinião formada acerca da metodologia” e está no último ano da graduação, isso é grave, pois, quando ingressar ao mercado de trabalho, ela não saberá lidar com a metodologia de ensino de Língua Portuguesa e teoricamente ela já estará licenciada, diplomada pela universidade, qualificada e habilitada para dar aula de Língua Portuguesa. No entanto, ela mostra uma insegurança que faz parte da graduanda em formação final no curso. Não ter uma “opinião formada” se justifica quando pensamos nas novas metodologias de ensino pós-estruturalistas que aliarão

língua, texto e discurso. E isso é muito interessante, porque a teoria é algo que se não se efetiva na prática.

Na sala de aula, na formação de professores/as, ouvimos que é preciso ensinar de uma maneira que levará o/a aluno/a à autonomia crítica, à cidadania, e que ele/a ficar estudando as frases soltas, descontextualizadas, não o/a levará à reflexão acerca dos discursos que determinam a existência dos enunciados. Se o/a aluno/a não tem essa percepção de que há necessidade de estudar a estrutura do texto e não meramente da frase, destacada do texto, consideramos isso algo grave, pois é algo essencial para que ele/a aprenda como funcionam os discursos no texto para a formação do/a cidadão/ã.

Retomando a fala da professora Júlia, quando ela estiver no mercado de trabalho, visualizará com frequência o ensino de Língua Portuguesa fragmentado. É provável que, ao receber a proposta de ensino de Gramática, por exemplo, segmentada de Literatura e Produção de Texto, ela continuará reproduzindo aquilo que é o modelo tradicional: o/a professor/a ensina sem refletir o discurso. Esse modelo docente não faz mais sentido, pois não orienta à reflexão sobre como a estrutura do texto se concretiza e funciona para a composição de um posicionamento discursivo, mas ainda é algo vigente. Então, o que a universidade tenta fazer é conscientizar o/a professor/a de que, se ele/a permanece com essa concepção ainda tradicional, o ensino não vai avançar quanto à aprendizagem das estratégias de estruturação textual com finalidades específicas em cada circunstância de uso da língua. Ir além da classificação de termos estruturais significa fazer com que o/a aluno/a se afaste do analfabetismo funcional para que tenha tanto a capacidade de convivência coletiva quanto individual em relação ao conhecimento para si mesmo/a, em sua relação com o outro. Seu posicionamento demanda reflexão, justificativa e qualidade argumentativa, além do conhecimento das diversas possibilidades de materialização dos dizeres. Uma das formas de conseguir isso é por meio da reflexão crítica, de questões que estão circulando no nosso cotidiano em forma de texto, compostos por discursos, que muitas vezes são imperceptíveis para os alunos/as, mas que são importantes para os/as professores/as se atentarem à ideia de que a formação também se dá por meios desses textos e discursos inscritos neles.

Assim, quando Júlia diz que não se identificou com uma metodologia de ensino, isso significa que ela permaneça, provavelmente, com o ensino tradicional e ela continuará reproduzindo as frases soltas no quadro, que não levam o/a aluno/a à reflexão. Faltam políticas públicas que encorajem os professores a romper paradigmas anacrônicos de ensino

restritos ao estruturalismo. Acreditamos que é importante verificar todas as questões que fazem parte da complexidade da língua e especialmente quando a Júlia diz isso “eu não sei como lidar com a metodologia de ensino”.

Um professor e uma professora, ambos em formação inicial, em suas respostas, mostram um caminho para o ensino de Língua Portuguesa interdisciplinar, como é possível perceber nos excertos a seguir:

Eu acredito que o ensino da gramática no ensino médio deve ser trabalhado através de textos com temas variados pertencentes a diferentes gêneros textuais. Cabe ao professor explorar esses textos de *maneira prudente* para obter *sucesso no ensino da gramática*. *À partir da leitura dos textos é possível trabalhar também a produção textual, e o estudo da gramática nos textos produzidos pelos alunos* (Lana, grifos nossos).

No excerto de Lana, quando ela menciona o ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero textual, não é possível saber de que forma seriam trabalhadas as disciplinas de Gramática, Literatura e Redação por meio dos gêneros textuais. Não é possível saber se ela usaria os gêneros textuais apenas para identificar conceitos e características, conforme Antunes (2007), ou ensinar particularmente a gramática normativa, ou seja, seria usar o texto como pretexto para ensinar gramática descontextualizada, indo ao encontro do argumento de Antunes (2009), de que o trabalho de gramática de forma isolada torna o ensino “abstrato”. A concepção de ensino em relação à de Júlia é diferente, porque a consideração dos gêneros textuais é diferenciada, visa à reflexão sobre o uso democrático da língua nos distintos matizes pragmáticos: diferem-se porque a circunstância de materialização linguística é única e envolve interlocutores/as específicos/as, ambiente de linguagem, momento da enunciação, objetivo comunicacional, lugares sociais ocupados pelos interlocutores/as... A professora em formação, Lana, não está com dúvida, ela já sabe como planejar as aulas de Língua Portuguesa e que metodologia utilizar. Então, é necessário trabalhar textos com temas variados, provenientes de diferentes gêneros textuais. No entanto, o procedimento que será trabalhado não aparece em sua resposta. E essa questão da “maneira prudente”, me questiono sobre isso prudente? Prudente seria não utilizar temas críticos? Além disso, como a concepção metodológica de Lana levaria o/a aluno/a ao letramento crítico nas aulas? Todavia, ela possui a concepção de que os gêneros textuais são uma forma de pensar de maneira pós-estruturalista o ensino de Língua Portuguesa. Quando ela se refere ao *sucesso* do ensino de Gramática por meio dos gêneros textuais, então ela já se apropriou da noção de que a sociolinguística vai

permeiar o ensino de língua portuguesa, não apenas de Gramática, conforme o argumento de Marcuschi (2008) e Antunes (2009), considerando não só a gramática normativa, mas também as condições sócio-pragmáticas que fazem a língua aparecer no texto.

Vejamos a reflexão de um professor em formação inicial, Caio:

Eu penso que o ensino deveria ser interdisciplinar, ao invés dessas disciplinas serem separadas. Contudo, essa separação é exigida pelo currículo, isto é, pelo sistema educacional brasileiro e enquanto não repensarem e não mudarem, *não podemos fazer nada, pois como professores somos obrigados a seguir esse modelo* (Caio, grifos nossos).

Podemos notar, na reflexão do professor em formação inicial, Caio, um olhar voltado para as políticas educacionais. Então, o/a professor/a se sente oprimido/a por uma política educacional que está defasada em relação às concepções de ensino pós-estruturalista. Desse modo, o professor em formação, Caio, está falando de uma opressão de um poder maior que o dele, um poder dominante, capaz de desvalorizá-lo como professor. Quando ele diz “como professores somos obrigados a seguir esse modelo”, aponta o estigma do/a professor/a que precisa resolver todos os problemas da educação, mas, ao mesmo tempo, cumprir os compromissos dos conteúdos planejados e organizados por uma matriz curricular (GOIÁS, 2012) que já vem pronta. Na concepção deste professor em formação, os/as professores/as são obrigados/as a seguirem um modelo de ensino, mas não fazem parte de um sistema que pode ser transformado para fazer a diferença, para modificar o sistema obsoleto ainda focalizado no perscrutamento de estruturas linguísticas, em sua mera categorização.

Então, ele aponta esse como um impasse que não pode ser resolvido, é insolúvel por conta da obrigatoriedade da matriz curricular que trava/interdita a integração de gramática, literatura e redação.

O professor em formação inicial, Paulo, acredita que o/a professor/a é transmissor/a do conhecimento e não mediador/a, como podemos notar no excerto abaixo:

O ensino de LP deveria ser algo diferente que motiva os alunos a aprender a gramática, os gêneros textuais e a como fazer uma produção de textos, em que o professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolver métodos que fazem o aluno a buscar a saber mais do assunto que a ele foi transmitido (Paulo).

A concepção metodológica do professor em formação Paulo é do professor/a mediador/a do conhecimento, porém ele usou o termo “transmissor”, como se o/a professor/a

fosse detentor do conhecimento. Trata-se de uma contradição, porque, apesar de ele utilizar toda a concepção de Freire, de mediação do conhecimento, ainda diz que o conhecimento foi transmitido pelo/a professor/a, ou seja, o/a professor/a sabe mais que o/a aluno/a, numa relação hierárquica superior.

Além disso, é possível notar que o professor em formação inicial, Paulo, acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve ter algo diferente do ensino tradicional, assim, apresenta um olhar pós-estruturalista. No entanto, fazer o/a professor/a buscar novas metodologias para as aulas é a garantia que irá fazer o/a aluno(a) a se interessar mais pelos assuntos?

Em geral, as respostas dadas pelos/as professores/as em formação inicial Lana, Caio e Paulo, apontam uma regularidade: o ensino de gramática pelo gênero textual, ou seja, pensar no gênero textual como uma forma (e não pretexto) para trabalhar a gramática é uma medida possível para ser adotada contra aulas exclusivamente estruturalistas, mas nenhum/a deles/a apontam metodologia possíveis para superar a simples identificação e classificação de termos das orações em frases.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais apontam que algumas/alguns professoras/es em formação inicial já consideram que o ensino de Língua Portuguesa deve ser interdisciplinar, e, desta forma, o/a professor/a deve ser responsável por criar momentos de reflexões com seus alunos sobre os discursos materializados nos textos.

Os resultados parciais trazem importantes reflexões para os/as professores/as em formação inicial, assim como para os/as professores/as formadores/as. Para os/as professores/as em formação inicial, há a necessidade de uma prática/metodologia, na qual o ensino de gramática e redação aconteça a partir do gênero textual. Para os/as professores/as formadores, existe a importância de refletir sobre o modo como a teoria está sendo articulada na prática.

Além dos resultados parciais, durante a realização da pesquisa ainda pretendemos ouvir os dizeres das/os professoras/es em formação inicial sobre a docência de Língua Portuguesa no ensino médio e a mobilização de sua prática docente. Almejamos lançar um olhar crítico para a questão da prática no decorrer da formação de professoras/es, pois é preciso rever a relação entre teoria e prática. E são necessárias mudanças urgentes na prática

como componente curricular, que preparem as/os professoras/es em formação inicial para o contexto real do mercado de trabalho, das necessidades contemporâneas de formação dos aprendizes.

Para a segunda fase da pesquisa, pretendemos investigar como as/os professoras/es em formação inicial julgam a reflexão crítica nas aulas de Língua Portuguesa nas fases de semirregência e de regência. Assim, enfatizaremos o projeto de pesquisa-ação colaborativa, como cada professor/a elaborou para a fase de regência do estágio e, deste modo, analisaremos a integração entre língua, texto e discurso, sequência didática e demandas exigidas pelas escolas-campos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua portuguesa sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. (Estratégia de Ensino; 5).

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias – Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 50-62.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PESSOA, R. P; URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. (Col. Leituras no Brasil). p. 59-69.