

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(org)

*Formação de
professores*



BORDÔ-GRENÁ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis
Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Organizadora

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Alagoinhas
2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

Organização do volume – Formação de Professores:

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

F723 Formação de professores [recurso eletrônico] / org.
Solange Aparecida de Souza Monteiro. — Alagoínhas :
Bordô-Grená, 2019.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80422-10-4

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino.
3. Educação - Brasil - Políticas públicas. 4. Identidade
social. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II.
Título.

CDD 370.71

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação <i>Solange Aparecida de Souza Monteiro</i>	9
Reflexões sobre a formação do professor de LE <i>Francimaria Machado do Nascimento e Marcondes de Souza Teles</i>	13
Formação dos professores de língua materna: o papel da escola na transposição do oral ao escrito <i>Josenildo Barbosa Freire</i>	25
Formação docente em língua portuguesa: identidades e saberes <i>Layane Campos Soares e Adriana Nascimento Bodolay</i>	39
Diversidade e autonomia: contribuições da Escola da Ponte e do INES para uma discussão sobre práticas docentes na contemporaneidade <i>Vanderléa Oliveira Franca e Alessandra Gomes da Silva</i>	55
Saberes e narrativas docentes no contexto da educação infantil <i>Karla Almeida</i>	69
Contribuições do preparo prático para a inserção à docência no âmbito da formação inicial <i>Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza</i>	79
Performances dançantes: espetáculos dos sonhos ou dos pesadelos reflexões sobre a formação dos professores <i>Solange Aparecida de Souza Monteiro, Vanessa Cristina Scaringi e Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	93
Desafios teórico-práticos na formação do profissional de letras: convergências e distanciamentos <i>Romeu Donatti</i>	113

APRESENTAÇÃO

Um país soberano, avançado nas ciências e na tecnologia, depende diretamente da qualidade de sua educação. E a qualidade da educação nutre-se principalmente da qualidade da formação de seus professores. No contexto da formação docente, observa-se uma falta clara de limites das funções dos professores, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a consequente intensificação do trabalho educativo, o que faz com que os professores executem muitas tarefas e muitas delas malfeitas, colocando a educação no topo das críticas sociais.

É complexo propor alternativas para a formação contínua do professor sem antes analisar o contexto político e social de cada país como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza. É inegável que não se pode separar a formação docente do seu contexto de trabalho visto que, “tudo que se explica não serve para todos nem em todo lugar” (NÓVOA, 2007, p. 8). Portanto, é fundamental na formação contínua que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar, num processo em que o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão na formação do professor e, é claro, a inovação e a mudança.

Apesar dos trabalhos existentes sobre a formação contínua, ainda se sabe pouco sobre o tema, conhecer mais de perto a temática parece-nos essencial, pois, é essa formação, que confere ao professor o conhecimento profissional básico que poderá lhe permitir trabalhar na educação do futuro professor. Desse modo, “é necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado pelos formadores dos professores atua como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia” (IMBERNÓN, 2010, p. 63). Foram reunidos artigos acadêmicos com diferentes enfoques. Os textos obedecem ao caráter heterogêneo que fundamenta a educação e a formação de professores, pois ela é

compreendida como instrumento de resistência às formas hegemônicas do pensamento, a necessidade de se estabelecer discussões contextualizadas sobre o fazer pedagógico, com base na realidade de trabalho do campus e nas demandas dos professores.

O processo interativo-reflexivo, voltado para a resolução de problemas reais; a colaboração mútua entre os sujeitos participantes da formação continuada, envolvidos em um mesmo contexto de trabalho pedagógico; a construção de uma metodologia dinâmica e interativa que proporcione ação-reflexão-ação; a abordagem da práxis docente, possibilitando a construção coletiva de novos saberes para a profissão. Desse modo, os capítulos que compõem este volume apresentam o modo como a educação e a formação dos operam na sociedade ao impulsionar ações. Nesse sentido, o volume é aberto com o capítulo *Reflexões sobre a formação do professor de LE*, os autores Francimaria Machado do Nascimento e Marcondes de Souza Teles buscam realizar um estudo bibliográfico com uma análise qualitativa-reflexiva sobre a formação do professor com o apoio de Leffa (2001, 2002), Vieira (2007) e Ortiz (2006) mediante argumentação da melhor formação do professor de inglês na universidade e a formação continuada durante o exercício da profissão, levanta questões fundamentais nesse aspecto, apontando falhas e indicando soluções.

No capítulo *Formação dos professores de língua materna: o papel da escola na transposição do oral ao escrito*, o autor Josenildo Barbosa Freire buscou estudar e aprofundar questões relacionadas à noção de gêneros textuais/discursivos e pelo tratamento didático que esses objetos de aprendizagem devem receber. Neste sentido, objetivamos a discutir como a escola pode auxiliar seus alunos na passagem das produções orais às escritas. No capítulo *Formação docente em língua portuguesa: identidades e saberes*, as autoras Layane Campos Soares e Adriana Nascimento Bodolay têm por objetivo discutir acerca do processo de formação docente em Língua Portuguesa, de forma a abarcar questões referentes aos saberes que estão atrelados à construção da identidade desse professor.

No capítulo *Diversidade e autonomia: contribuições da escola da ponte e do INES para uma discussão sobre práticas docentes na*

contemporaneidade, as autoras Vanderléa Oliveira Franca e Alessandra Gomes da Silva buscam discutir aspectos relacionados ao trabalho docente no tocante à organização curricular. Isso porque defendemos a perspectiva de que o olhar do professor diante de uma turma deve colocar em foco cada um dos alunos como sujeitos únicos. No capítulo *Saberes e narrativas docentes no contexto da educação infantil* a autora Karla Almeida, busca apresentar as narrativas orais contadas pelos professores nas turmas do ensino fundamental I na escola municipal Maria Bárbara Neves Cruz localizada em uma comunidade pesqueira no município de Marapanim-Pará, de modo a compreender a preservação das histórias locais da comunidade e da mesma forma utiliza-las em sala de aula de caráter informativo e educativo a partir dos conhecimentos entre docentes e alunos.

No capítulo *Contribuições do preparo prático para a inserção à docência no âmbito da formação inicial*, a autora Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza toma como ponto de partida uma discussão que enfoca a ineficiência dos modos convencionais de inserção à docência, este capítulo objetiva apresentar o conceito de preparo prático e suas potencialidades para se repensar a prática na formação inicial de professores.

No capítulo *Performances dançantes: espetáculos dos sonhos ou dos pesadelos reflexões sobre a formação dos professores*, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Vanessa Cristina Scaringi, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, buscam desvelar no mundo contemporâneo, a dança é utilizada em seus mais diversos estilos. E em meio as mais complexas definições de seu uso, a dança está fortemente veiculada a imagem da bailarina clássica, ou seja, aquela que treina anos a fio, arduamente, para se transformar mais tarde em profissional da dança passa pela formação dos professores.

Finalizando este volume, o autor Romeu Donatti, no capítulo intitulado *Desafios teórico-práticos na formação do profissional de letras: convergências e distanciamentos*, discute a teoria e prática dentro do contexto de formação de profissionais docentes na área de Letras. Através de pertinentes reflexões acerca do que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, o autor analisa sua absorção pelos profissionais

de Letras, bem como evidencia a maneira como eles a articulam em suas práxis. Enriquecendo ainda mais o seu estudo, Donatti apresenta os resultados pertinentes de suas entrevistas com profissionais da área.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE¹

Francimaria Machado do Nascimento²

Marcondes de Souza Teles³

INTRODUÇÃO

Atualmente a língua inglesa é falada por cerca de dois bilhões de pessoas. O inglês é falado como primeira língua ou língua nativa (doravante L1), como segunda língua (doravante L2) ou usado como língua estrangeira (doravante LE) em muitos países, ilhas, em diversas partes do mundo. Da mesma forma, existem diferenças notáveis na pronúncia e no sotaque do inglês falado nos vários países onde é reconhecido como língua materna ou não.

Devido às realidades complexas existentes no mundo, em que uma concepção histórica das relações de poder deve ser vista ao lado de um conjunto emergente de relações de habilitação em que o inglês tem um novo papel funcional que já não está associado à autoridade política como antes. Esse papel conquistou outros patamares de uso da língua inglesa em situações reais de comunicação com e entre pessoas de diferentes nacionalidades.

A despeito de tudo, a tecnologia de informação e o acesso crescente das pessoas como aprendizes, profissionais, a população em geral são oportunizados à Internet através do notebook, do celular, alcançando um ápice jamais visto e vivenciado no mundo mediante a

¹ Língua Estrangeira

² Professora Mestra em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual do Piauí (UESPI-PI). E-mail: teacherfmm@gmail.com. CV [lattes: http://lattes.cnpq.br/5961843427336737](http://lattes.cnpq.br/5961843427336737).

³ Graduado do Curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: marcondes.teles@hotmail.com. CV [lattes: http://lattes.cnpq.br/9529026332371710](http://lattes.cnpq.br/9529026332371710).

globalização e compartilhamento de produtos, ideias, conversas online, teleconferências. Desse modo, já sinaliza com novas descobertas, que revolucionarão a comunicação direta, sem, contudo, desvalorizar o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

O "peixe Babel", um ponto eletrônico, inserido na orelha, tornando inteligível toda língua falada no planeta, é um típico exemplo do avanço tecnológico e da comunicação. Com isso, percebe-se a precisão e velocidade da tradução automática em tempo real, sem dúvida, vai melhorar radicalmente a comunicação, o que representa uma ameaça para a disponibilidade atual e o apelo de uma linguagem global.

No momento em que a tradução automática amadurece como um meio comunicativo popular, essa posição provavelmente se tornará inexpugnável. Será muito interessante observar o que acontece, então, se a presença de uma linguagem global eliminará a demanda por serviços mundiais de tradução, ou se a economia da tradução automática subestimar o custo da aprendizagem de uma língua global. Por esse prisma, o último se tornará ocioso.

A discussão sobre o avanço do inglês no mundo, a aprendizagem ofertada *online* para quem desejar (grátis ou paga) propagada por diferentes *sites*, aplicativos disponíveis para baixar e estudar sozinho, o acesso à graduação a distância formando diversos profissionais, como, por exemplo, de professores através da licenciatura e bacharelados, entre outros, enseja um campo fértil para reflexões contínuas. Aponta-se, contudo, a possibilidade de reflexão sobre a formação do professor, em especial, o professor de língua estrangeira nesse desafiador contexto mundial da modernidade, Nessa trajetória, concorda-se com Leffa (2001):

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante

da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2001, p. 333).

A LÍNGUA POR INFLUÊNCIA ECONÔMICA

Em virtude da condição hegemônica que os Estados Unidos exercem no cenário mundial, o conhecimento da língua inglesa é altamente valorizado. Sendo o segundo idioma mais falado no mundo, o inglês é hoje o idioma utilizado na maioria das relações comerciais, sendo também veículo preferencial para a transmissão de descobertas científicas e tecnológicas.

A escolha do inglês como língua franca do mundo globalizado não foi obra do acaso, nem foi resultado de fundamentos fonéticos ou gramaticais próprios desse idioma, de acordo com a citação abaixo, o inglês como língua para comunicação entre pessoas e povos com diferentes línguas proporcionou um grande avanço ao espalhar as pesquisas em diferentes áreas e difundir os resultados delas colaborando para o progresso em contexto global.

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou por ter sido associada a uma grande cultura ou religião [...]. Uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo — especialmente seu poderio militar. O poder militar de uma nação pode impor uma língua, mas é necessário um poder econômico para mantê-la e expandi-la [...]. O crescimento dos negócios e de uma indústria competitiva trouxe uma explosão internacional do marketing e do business [...]. A tecnologia, na forma do cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa o que teve impacto mundial. O impulso no progresso da ciência e da tecnologia criou um ambiente internacional de

pesquisa conferindo ao conhecimento acadêmico um alto grau de desenvolvimento. Qualquer língua, no centro desta explosão de atividades internacionais, repentinamente, teria sido alçada a um status global (CRISTAL apud ORTIZ, 2006, p. 24).

MERCADO DE TRABALHO

Embora diferentes situações sociais e econômicas tenham privilegiado ora um ora outro idioma, por muitos séculos, de certo modo, tal escolha pode ter sido adequada enquanto a maior parte da comunicação era realizada na forma escrita, ficando a comunicação oral a cargo de alguns poucos intérpretes. A oportunidade de ter conhecimento e educação era predominante nas camadas mais altas da sociedade, privilegiando pouco, e excluindo muitos. À medida que os anos, porque não dizer, os séculos foram modificados pelas mudanças nos diferentes aspectos da vida humana na terra, houve uma evolução na qualidade e no acesso aos mais elevados níveis de educação para pessoas, principalmente, dos aprendizes desfavorecidos que obtiveram chances maiores e frequentes de conquistar uma vaga na universidade e com a subsequente formação conquistar uma vaga no mercado de trabalho.

Com a modernização da economia, em tempos de globalização, o domínio da língua estrangeira, por exemplo, como o inglês, o espanhol, etc. passou a representar um grande diferencial nas relações competitivas do mercado de trabalho. Outro aspecto a ser considerado neste contexto diz respeito ao desenvolvimento da tecnologia que possibilita rapidez no deslocamento das pessoas, bem como a comunicação instantânea pelo celular e computador, tanto na forma escrita quanto na forma oral. E, neste cenário, precisa-se refletir na formação de um profissional pró-ativo-reflexivo, atuante diante das diferentes demandas para satisfazer aprendizes com objetivos diversificados no aprendizado de uma língua como o inglês. Essa formação profissional pode ou não ser desenvolvida através de um curso de graduação na universidade que proporcione os conhecimentos básicos para desenvolver habilidades metodológicas e

adquirir um conhecimento que possa continuar evoluindo mesmo depois da finalização do curso, uma vez que a formação de um profissional apenas inicia-se na universidade, é possível que mesmo antes de cursar uma licenciatura, essa formação já tenha iniciado com aptidões e conhecimentos conquistados através de estudos próprios e práticas docentes do dia a dia. Dessa forma, uma abordagem tradicional de ensino de língua estrangeira moderna torna-se inadequada devido aos desafios configurados por mudanças constantes, gerados pelas necessidades fundamentais dos usuários da língua.

AS DIFICULDADES DO ENSINO DO INGLÊS E A LDB

No Brasil, o ensino de inglês na educação formal nas escolas públicas da rede regular de ensino passou a ser reconhecido ao incluir seu estudo no currículo oficial. Na prática, porém, há fatores que inviabilizam sua realização de forma satisfatória, tais como: professores com dificuldades e pouco domínio oral da língua, salas numerosas, falta de estrutura nas salas para um ensino ideal do inglês, carga horária reduzida, entre outros, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei n. 5.692, de 1971, não incluíram o inglês entre as disciplinas obrigatórias, seu ensino foi apenas recomendado, delegado aos Conselhos Estaduais. A atual Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, define a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, a ser escolhida pela comunidade escolar, onde duas línguas foram ou são sugeridas: inglês e espanhol. Mas, na prática, o ensino da língua é limitado, colaborando para seu insucesso de maneira eficaz para constituir cidadãos capazes de comunicarem-se no mundo com e através da língua. Para tanto, o profissional responsável por seu ensino precisa estar munido dos conhecimentos da língua, da cultura, da influência exercida por ela e dos métodos de ensino que a contemplem. Investir na formação de um profissional e capacitá-lo requer tempo, dinheiro e amadurecimento para compreender o empreendimento cultural e

linguístico essencial na construção da carreira e da identidade do professor de uma língua estrangeira. A identidade do profissional e/ou professor na universidade é gradual e só terá resultados melhores e positivos quando há um aparato político-pedagógico que reconheça a importância de qualificar os professores. O não investimento acarreta preocupações na formação desse profissional no meio acadêmico deixando sequelas se não forem sanadas devidamente. O foco em prestar um ensino de qualidade aos professores durante a sua formação deva ser o objetivo primordial das IES aliados aos incentivos governamentais. Ao saírem das universidades, portanto, vários profissionais sentem-se inseguros quanto ao conteúdo da disciplina que ensinam, e sentem-se desprestigiados pela forma como ela é encarada, pois suas aulas são colocadas nos piores horários, ou reuniões são marcadas no horário delas, gerando seu cancelamento (PAIVA, 2003, p. 53-84). Recomenda-se reflexões sobre a formação do professor para atender as diferentes idades, classes sociais, contextos educacionais variados no país, porque a demanda pelo aprendizado em língua inglesa está sendo intensificado, propagado e almejado por uma clientela variada. Sendo assim:

As dificuldades de aprender uma língua são superáveis, contudo, com dificuldades bastante peculiares para os alunos, com raras exceções, mas nesse campo de exceções não se pode desprezar os aprendizes fora da idade escolar, ou chamados da terceira idade, especialmente os que não tiveram uma boa base ou base alguma, veja:

O grande desafio de se falar sobre ensino e aprendizagem é que não se pode falar sobre o momento atual: ninguém está interessado no que está acontecendo agora; queremos saber o que vai acontecer amanhã. A aprendizagem é sempre preparação para alguma coisa, e nos preparamos para o futuro, não para o presente. Quando tentamos ensinar alguma coisa para o nosso aluno, não estamos ensinando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que ele vai viver amanhã (LEFFA, 2002, p. 110).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao discutir ou ensinar discussões sobre os saberes necessários ao bom desempenho da atividade docente, particularmente no ensino de Inglês, questiona-se em que consiste a formação dos professores. Nas últimas décadas, a globalização ganhou proporções gigantescas, conectando pessoas do mundo, trazendo à tona informações antes impossíveis para a população. Os acontecimentos do mundo virtual tornaram-se uma bola de cristal visível e transmitido por meio dos vídeos, programas *online* como jornais, entre outros. O aprendizado de uma língua era muito sucinto e poucos tinham acesso. Contudo, a reviravolta no mundo da tecnologia em prol das pessoas foi um marco revolucionário para o que podemos denominar de ciberespaço, no entanto, o que seria isso? De acordo com Lévy (1999, p. 92) o ciberespaço é um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O ensino da língua inglesa tornou-se objeto de reflexão e discussão de professores, tendo em vista as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, marcado pelos avanços da Linguística e dos estudos da linguagem por cientistas e estudiosos/teóricos, enquanto elementos-chaves para o desenvolvimento cultural, econômico, político e social que afetam e influenciam as escolas e o exercício profissional da docência. Na esfera econômica, com a globalização e o aumento da competitividade, modificam-se os padrões de produção e consumo. Com a introdução de novas tecnologias de comunicação, de conhecimento, de informação e de produção, particularmente a organização do trabalho é afetada. Assim, surgem novas exigências educacionais, engendrando a formação de um novo professor, cujo perfil está distante daquele necessário e delineado pelos cursos de licenciatura, torna-se, pois, necessário repensar essa formação para ajustá-la às novas mudanças no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, entende-se que “Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2000, p. 22).

No Brasil, a maioria dos cursos de formação de professores para o ensino fundamental e médio tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas. O foco central deste modelo de formação inicial é o conhecimento dos conteúdos disciplinares, valorizando muito pouco as questões de ordem didático-pedagógica ou relativa à prática docente, ou seja, processando-se a separação pessoal e institucional entre a teoria e a prática. Assim, são formados professores que, em sala de aula, tornam-se simples técnicos mecânicos reprodutores e/ou transmissores de conhecimento. Considera-se, pois, relevante que os cursos de licenciatura devem dar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, disposições, saberes, sensibilidade, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente (MATOS, 2010).

Assim sendo, o professor não deve apenas dominar a matéria/disciplina que ensina, mas também compreender a maneira como o conhecimento se constitui historicamente, bem como entender as transformações evolutivas no mundo. Na sociedade contemporânea, em grande parte, são os professores os responsáveis por concretizar o compromisso da escola moderna, como, por exemplo, reduzir a distância entre a teoria e a realidade, então, concebe-se o desejo de usar e compreender uso da língua estrangeira em situações reais de vivência e de reprodução linguística em qualquer ambiente prático e interativo da língua, quer na escola ou em viagens internacionais.

Porém, embora cada vez mais o trabalho docente se torne necessário enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos (PIMENTA, 2005), é consenso entre os educadores que o tipo de formação a que são submetidos hoje os professores não contribui de forma adequada e satisfatória para que os alunos se desenvolvam como pessoas autônomas, seres pensantes e críticos que, no futuro, sejam capazes de conduzir-se por seus próprios pés. Contudo, necessita-se refletir mais sobre essa formação enquanto modelo tradicional e apelar para mudanças intrínsecas e extrínsecas fundamentais para melhorar a formação do professor.

MOTIVAÇÃO

[...] Um homem, a viajar em regiões que não são familiares, chega a uma encruzilhada. Nada conhecendo que o oriente, queda-se hesitante, suspenso. Qual será o seu verdadeiro caminho e como acabará com essa dúvida. Restam-lhe apenas duas alternativas: tomar, às cegas e arbitrariamente, por uma das duas estradas, confiante na sorte, ou descobrir razões para conhecer qual das duas é a certa (JOHN DEWEY, 1959 apud VIEIRA, 2007, p. 20).

A ideia de Dewey (1959) nos faz acreditar que a incerteza está presente em vários momentos da vida do indivíduo, seja ela uma incerteza que leve a grandes tomadas de decisão ou incertezas corriqueiras, como a escolha da melhor roupa a usar naquele momento especial. Com a globalização do mundo, os caminhos não estão reduzidos à apenas dois, mas, sim, vários. São tantas oportunidades e escolhas, que, ao nos depararmos com eles, ficamos inertes, pensando qual a melhor maneira de escolher, o que escolher, onde, etc. A proposta de vários caminhos possíveis para seguir nos remete a reflexão, a meditação sobre qual o caminho certo a percorrer. Contudo, nem sempre sabemos da resposta, não podemos prever, de fato, qual o caminho ideal, porém, precisamos decidir e assim descobrir qual o caminho tomar. Dilemas à parte, verifica-se nossa motivação como profissionais. O que nos motiva a seguir em frente, como seguiremos, o que nos impulsiona: a profissão, o salário, a língua estudada, etc. Somente com a prática docente em exercício no cotidiano do professor e com as experiências pode-se, um dia, encontrar a resposta.

DOCÊNCIA

Portanto, através da prática pedagógica, impulsionada pela ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica docente e discente. Além disso, na estruturação da formação do professor, busca-se, também, uma ação docente atuante que requer

preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (unidade teoria e prática):

Não é possível preparar agentes transformadores numa perspectiva em que há a primazia da prática em detrimento da teoria. Teoria e prática não se dicotomizam, mas formam um par dialético, numa relação de contradição e descontinuidade, em que a teoria, que não referida imediatamente à prática, exerce o papel de mediar as relações (DUARTE, 2011, p. 19).

Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação colaborativa, onde o professor em formação não apenas compartilha seus conhecimentos, como absorve outros como afirma Paulo Freire (1996) que ensinar não é só transferir conhecimentos, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos trinta anos, a partir especialmente da década de 1990, possibilitando um debate fundamentado em pesquisas empíricas e teóricas e, portanto, um debate mais qualificado sobre o tema. Embora a universidade seja o passo inicial para a formação de um professor, não é o fim do caminho. A formação continuada é uma persistência em aprender, não somente ensinando, mas movendo-se na dualidade, ensino e aprendizagem ao mesmo tempo. O conhecimento nunca se esgota, por isso, precisamos apontar as falhas para poder transpor as mesmas como profissionais que influenciam o dia a dia das escolas e dos alunos. Alunos, professores e toda a comunidade escolar são os verdadeiros protagonistas na formação geral do cidadão conectando a família e a

sociedade. Basta lembrar que todo profissional, um dia, recebeu a contribuição do professor para ensinar. Assim, adiciona-se que ensinar línguas estrangeiras nas escolas ou em curso de línguas é um desafio para o professor enfrentar em meio aos deslumbres tecnológicos que cada vez mais ganham espaço e a atenção dos usuários da Internet. Aprender outra língua não se tornou apenas relevante, mas vital. O professor é um conjunto de características qualitativas, que na prática vai descobrindo resultados satisfatórios. Estamos investindo bem, investindo na educação. Entretanto não é demais incluir outros saberes, diversificando o aprendizado.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. S. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira: a noção de competência comunicativa no livro-texto*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, Para quê?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATOS, Denilson P. de. Letramento: reflexões e possibilidades. In: *Pesquisa em discurso pedagógico*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010.

ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. *A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente*. 2007, 205 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: O PAPEL DA ESCOLA NA TRANSPOSIÇÃO DO ORAL AO ESCRITO

Josenildo Barbosa Freire¹

INTRODUÇÃO

O texto seja ele oral, escrito ou multimodal (multissemiótico) deve constituir a unidade central do trabalho do professor, possibilitando ao aluno o desenvolvimento das competências discursivo-textuais, considerando a gramática em função da atividade textual realizada e na caracterização discursivo-funcionais dos gêneros textuais-discursivos. Schneuwly; Dolz e col. (2004) postulam que não apenas se ensine na escola o texto escrito — prática já cristalizada no interior das escolas —, mas também o texto oral é ensinável, sobretudo aqueles pertencentes à esfera formal pública, como entrevistas, debates, seminários, dentre outros.

Neste sentido, os referidos pesquisadores a partir da perspectiva sociocultural de Vigotski (2007 [1984]) entendem, por um lado, que o desenvolvimento se dá por continuidade e ruptura entre os gêneros primários e secundários; e por outro, que é papel central da escola auxiliar na ultrapassagem das formas de produção oral cotidianas para as produções escritas de maior complexidade. Assim, neste trabalho objetivamos discutir como a escola pode auxiliar seus alunos na passagem das produções orais às escritas e, assim, realizar a construção da leitura e da escrita no seu interior como práticas que permitem a integração de sujeito nas práticas sociais.

¹ Doutor em Linguística. Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Norte (SEE/RN). E-mail: josenildo.bfreire@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9721560684961428>.

Para alcançar esse objetivo, organizamos o trabalho assim: na primeira seção, discutimos questões vinculadas a flutuação terminológica entre gêneros textuais e gêneros discursivos; na segunda seção, estabelecemos as diferenças centrais e aspectos afins entre gêneros primários e gêneros secundários; na terceira seção, retomamos e discutimos a proposta de Schneuwly; Dolz e col. (2004) acerca dos gêneros orais e escritos na escola e, por fim, na quarta parte, à guisa de conclusão, realizamos algumas considerações finais.

DEFININDO GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Estudo de gêneros iniciou-se com Platão. Apesar de que era uma abordagem diferente da que se tem hoje. E Aristóteles sistematiza, no estudo da Retórica (MARCUSCHI, 2008). A noção de gênero por si só já é central e importante nos estudos e pesquisas da Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, dentre outros e, quando se adiciona os qualificativos textual ou discursivo, torna-se ainda mais complexa e exigente, sobretudo porque são vinculadas questões teórico-metodológicas que determinam e especificam cada abordagem de estudo.

Segundo Renfrew (2017), a definição de gênero é ao mesmo a mais esquivada e a mais produtora nos trabalhos de Bakhtin. É tanto que sua noção de gênero discursivo está associada com pelos menos cinco teorias. Assim, percebemos que a noção de gênero do discurso, em Bakhtin, é resultado de uma série de contribuições de outros estudos e teóricos, como de Medvedev e da Literatura.

Há diversos conceitos para a categoria de gênero como entidade textual. Vejamos algumas delas. Bezerra (2017) considera que os gêneros são entidades semióticas que abarcam tanto a dimensão discursiva quanto a textual. Assim, deve-se olhar para a relação íntima/permanente entre texto, discurso e gênero. Também, que a noção de gênero constitui forma (elemento/norte) para apropriação da escrita e ensino de língua.

Nesta mesma linha teórica, segundo Miller e Bazerman (2011), a noção de gênero está vinculada:

O gênero é [...] uma questão de acordo social. O texto tende a ser um material determinado, ou modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal. São designações de dois domínios conceituais muito diferentes. Eu, de modo algum, os usaria um pelo outro (MILLER; BAZERMAN, 2011, p. 21).

Ainda segundo Bezerra (2017, p. 45-46) “[...] o gênero é a categoria que efetivamente nos permite passar do discurso ao sem que persista uma dicotomia entre ambos, por um lado, e sem que o gênero se reduza a um ou a outro”. Ou ainda, “é precisamente o gênero que impossibilita ser o texto visto como ‘mera materialização do discurso’ (ou que se separe ‘gênero textual’ de ‘gênero do discurso’)” (BEZERRA, 2017, p. 46).

Marcuschi (2003) por sua vez afirma que os gêneros “constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual” (MARCUSCHI, 2003, p. 17). Como também, destaca que “[...] toda vez que desejamos produzir alguma ação humana em situação real, recorremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”.

Schneuwly; Dolz e col. (2004), a partir da perspectiva do desenvolvimento proposto por Vigotski (1985), assumem que “[...] o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotkiano do termo” (SCHNEUWLY; DOLZ e col., 2004, p. 20). Para tanto, justificam que essa tese está apoiada em dois argumentos: o sujeito e o objeto estão em permanentes atividades interacionistas do indivíduo por meio de instrumentos e o instrumento constitui forma de mediação (artefato material ou simbólico).

Essa visão de gêneros como (mega)instrumento também é defendida por Cerutti-Ritzzi (2012), sobretudo quando associados às práticas de leitura e de produção de textos. Segundo Casseb-

Galvão e Duarte (2018, p. 30), “o ensino de língua via gêneros discursivo-textuais prioriza o caráter interativo da linguagem e possibilita a professores e alunos uma abordagem dialógica e estrutural dos textos, nas diferentes instancias da linguagem”.

Bakhtin (2003 [1979]), por seu turno, assume:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261).

A distinção entre gênero textual e gênero discursivo é frequente e produtiva nos estudos do texto. A flutuação terminológica é quase que impossível de não ser mencionada. Contudo, segundo Marcuschi (2008, p. 156), “não devemos imaginar a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica”. Mesmo assim, já é consensual compreender que a abordagem voltada para gêneros textuais implica no estudo “de aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos à língua” (BEZERRA, 2017, p. 22), enquanto que uma perspectiva pautada pela definição de gêneros discursivos reconhece que “já que se trata de algo realizado numa situação discursiva” (MARCUSCHI, 2000 apud BEZERRA, 2017, p. 23).

Na esteira dessa discussão, Bezerra (2017, p. 28), propõe que “[...] não existem dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros

textuais, como objetos do mundo exterior à linguagem e penso que não deveria haver tais objetos distintos em mesmo como objetos de discurso”.

Bezerra (2017, p. 30) ainda aponta outro ponto negativo dessa flutuação de nomes, a divisão em gêneros textuais e gêneros discursivos, “impedir uma concepção integrada de texto, gênero e discurso”. E assim, conclui o referido autor, “[...] é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas” (BEZERRA, 2017, p. 32).

Segundo Gonçalves-Segundo (2018, p. 93), “gêneros discursivos consistem nas diversas macroatividades que podemos realizar por meio da linguagem. Eles estão sempre associados a uma esfera de atividade humana”.

Maingueneau (2008, p. 134) apresenta a sua definição de gênero do discurso/textual ao usar a expressão “condição de utilização de textos...”. Parece-me muito produtivo essa conceituação, pois permite estabelecer diferenças entre texto, discurso e gênero textual/discurso. Neste contexto, reconhecemos que há importância dos elementos linguísticos, na análise de descrição dos gêneros. Contudo, essa não é a preocupação maior. Há outras dimensões que também são extremamente relevantes: como o contexto de produção, circulação e recepção dessas produções linguísticas, as práticas profissionais, práticas discursivas, as práticas ideológicas, dentre outros, que a escola precisa voltar sua atenção.

Há uma complexidade conceitual e teórico-metodológica que cerca os estudos de gêneros de textos, especificamente porque também há tendência de as abordagens de estudos, sobretudo, nos dias atuais, serem interdisciplinares. Parece-me que devido à própria complexidade das relações e às do próprio objeto de investigação. No estudo de gêneros, atualmente, também, há a preocupação com a dimensão pedagógica e não apenas conceitual/teórica.

Há a preocupação em não só descrever os elementos textuais dos gêneros, mas ao dos discursivos, os sociais/críticos. Neste sentido, o ensino pautado pelo “mundo real do discurso” (BEZERRA, 2017, p. 120) e não por abstrações e/ou recomendações de órgãos oficiais. Assim, admitimos que a relevância dos gêneros sejam eles assumidos numa perspectiva textual ou na perspectiva discursiva reside no fato de permitir “reintegrar texto e contexto, forma e conteúdo, processo e produto, leitura e escrita, individual e social. Em última instância, a capacidade que o gênero tem de envolver tanto a forma como o conteúdo, tanto as restrições como as possibilidades, podem permitir captar a própria essência da escrita” (DEVITT, 1993, apud BEZERRA, 2004, p. 11).

Neste sentido, é necessário um trabalho pedagógico que contemple ao mesmo tempo conhecimentos linguístico-textuais e enunciativos-discursivos das mais variadas produções linguísticas orais e/ou escritas e multimodais.

GÊNEROS PRIMÁRIOS E GÊNEROS SECUNDÁRIOS

A discussão entre gêneros primários e gêneros secundários passa necessariamente pelas observações feitas por Bakhtin (1979) acerca das produções de enunciados nas interações humanas como gêneros de discurso.

Bakhtin divide os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos), distanciando-se das formulações literárias, o que por sua vez já nos oferece um salto de qualidade. Assim, no primeiro grupo podem ser inseridos os gêneros de discurso doméstico ou uma instrução militar, um bilhete, um diálogo entre amigos, enquanto, que, no segundo, o romance, a peça de teatro, textos publicitários, monografias, artigos científicos, dentre outros.

Assim, nos associamos à perspectiva bakhtiniana de estudo de gêneros de discurso, sobretudo quando postula:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261).

Neste sentido, Bakhtin (2003 [1979]) mostra como os gêneros de discurso estão caracterizados em seus elementos integrantes e indissociáveis: conteúdo temático, estilo e construção composicional. E constituem na esfera escolar instrumento de desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura e escrita. Renfrew (2017, p. 193) destaca que os gêneros primários dão origem aos gêneros secundários. Ou seja, ocorre um processo de mútua interação entre eles, de acordo com as condições de realização e de percepção dos falantes. E que na proposta de Bakhtin, “o gênero assume um papel ainda mais heroico...”.

Também, Renfrew (2017, p. 194), retomando Bakhtin, sublinha: “os gêneros discursivos refletem mais direta, clara e flexivelmente todas as mudanças que ocorrem na vida de uma sociedade. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são as correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da língua”.

Segundo Schneuwly (2004), por sua vez, a distinção central entre gêneros primários e gêneros secundários se dá assim: gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação

verbal espontânea” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26) e os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26). Essa relação, nos termos utilizados por Bronckart (1993 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 26), se materializa, respectivamente, em produção imediata x produções estandardizadas, evidenciando, assim, que constituem resultados de contextos sociocognitivos diferentes.

Neste sentido, gêneros primários x gêneros secundários são, respectivamente, originários da comunicação espontânea x aquisição em situações formais tanto na modalidade oral da língua quanto na modalidade escrita. Assim, restringir os gêneros primários ao eixo oral da língua ou os secundários ao eixo escrita constitui uma abordagem reducionista. Ainda, de acordo com Schneuwly (2004, p. 30), “[...] a aparição dos gêneros secundários tem efeitos profundos sobre os gêneros primários: transmuta-os; ou, ontogeneticamente, quando Vygotsky diz, sobre a linguagem escrita, que esta reorganiza o sistema anterior da linguagem oral”.

Schneuwly também afirma que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (2004, p. 31) Sendo assim, ressaltamos mais uma vez que o processo não é ruptura, mas de desenvolvimento via aprendizagem.

GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p. 147) compreende que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Para tanto, há alguns caminhos a serem percorridos. No tocante à proposta teórica, segundo os autores, a abordagem defendida por Vygotsky de base no interacionismo social e instrumental (ou semiótico) pode ser uma alternativa. Nela, está

inserida a noção de gêneros de textos como padrões de comunicação culturalmente forjados.

Neste sentido, os gêneros orais e escritos são tomados como instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo e ancorados na definição bakhtiniana de tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos por elementos caracterizadores centrais (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e segundo a escolha de um gênero que se determina pela esfera comunicativa de sua produção. A produção dos mais diversos gêneros orais e gêneros escritos se dão por agrupamentos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), sem gêneros não há comunicação (proposta também defendida por Bakhtin, 1979), há uma diversidade dos gêneros, o que impossibilita sua sistematização e a alternativa é o trabalho com tipologias discursivas.

Os supracitados autores elencam as possíveis justificativas para o trabalho com agrupamentos: primeira, corresponde às grandes finalidades sociais legadas ao ensino; segunda, retoma as distinções tipológicas e a terceira implica na mestria dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50). O modelo de agrupamento dá conta de cinco agrupamentos de gêneros e três critérios referenciais: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes.

O quadro 1, a seguir, ilustra a distribuição dos domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes propostos pelos autores.

Quadro 1: Distribuição dos gêneros textuais (orais e escritos) por domínios sociais de comunicação e por capacidades de linguagem

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiano
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

(Fonte: https://images.slideplayer.com.br/10/2758161/slides/slide_18.jpg; adaptado de SCHNEUWLY; DOLZ, e colaboradores, 2004).

Bezerra (2017) também propõe que se trabalhe por agrupamentos como formas de inter-relações entre gêneros:

[...] a teoria não mais encara os gêneros como entidades individuais, estanques, isoladas, prontas a serem transformadas em objeto de estudo ou de ensino [...]. É possível estudar os gêneros em agrupamentos do ponto de vista de sua produção individual, assim como é possível agrupá-los a partir da atividade profissional de um grupo de pessoas [...]. A perspectiva de que os gêneros são bem mais compreendidos se encarados como se encontram no mundo real, e não abstraídos como objetos de preocupação pedagógica (BEZERRA, 2017, p. 61).

Contudo, o modelo proposto por Bezerra (2017) diz respeito aos gêneros da esfera escrita. Assim, por exemplo, há as seguintes formas de agrupamentos seguindo os domínios disciplinares e profissionais específicos ou a perspectiva transdisciplinar e através de variados contextos profissionais (BEZERRA, 2017, p. 51).

Assim, segundo Bezerra (2017), constituem formas de agrupamentos de gêneros de textos: Conjunto de gêneros, Sistemas de gêneros, Gêneros disciplinares, Hierarquia de gêneros, Cadeias de gêneros, Redes de gêneros, Repertório de gêneros, Ecologia de gêneros, Colônias de gêneros, dentre outras. Assim, Bezerra (2017, p. 59) afirma esses agrupamentos revelam como “os gêneros se organizam no mundo real”.

Em relação ao ensino de gêneros orais e escritos no contexto escolar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que seu processo ocorra por meio do procedimento didático denominado de sequência didática, ou nos termos dos autores “maneira precisa de trabalhar em sala de aula” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Em consiste esse procedimento didático: “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Para os referidos autores, a finalidade de uma sequência didática é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), estrutura de base de uma sequência didática: apresentação da situação: exposição do projeto de comunicação (apresentação de um gênero oral ou escrito, os conteúdos); produção inicial: primeira produção textual, módulos: trabalhar os problemas identificados e solucioná-los (Oficinas) e a produção final: versão final do texto produzido.

Ao se adotar a sequência didática como estratégia de ensino, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91-93), deve-se considerar como pontos centrais do trabalho com sequência didática:

- Princípios teóricos: teoria subjacente ao procedimento.
- Escolhas pedagógicas: regulação do processo de ensino e de aprendizagem.
- Escolhas linguísticas: produzir textos e discursos.
- Escolhas psicológicas: representação da situação de comunicação.
- Finalidades gerais: dominar a língua.

Considerando os gêneros textuais/discursivos e o ensino de língua materna, os PCN de Língua Portuguesa indicam que o trabalho pedagógico dever ser feito na base dos gêneros orais ou escritos. Ou como recomenda Marcuschi (2008), ao destacar que os gêneros distribuem-se pelos dois eixos de atualização da língua num contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esses apontamentos, algumas considerações emergem. Há certa complexidade conceitual e teórico-metodológica que cerca os estudos de gêneros de textos, especificamente porque também há tendência de as abordagens de estudos, sobretudo, nos dias atuais, serem interdisciplinares. Parece-me que devido a própria complexidade das relações e às do próprio objeto de investigação. No estudo de gêneros, atualmente, também, há a preocupação com a dimensão pedagógica e não apenas conceitual/teórica.

A formação dos novos professores precisa dar conta dessa dimensão, sobretudo, porque o trabalho com os gêneros de textos constituem o objeto de ensino-aprendizagem que pode permitir o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras e escritora dos alunos no interior das escolas.

Os documentos oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros) já sinalizam que o ensino — neste caso, a língua

materna — deve-se pautar pelo desenvolvimento de objetos de ensino que permitam a aprendizagem de habilidades e competências a partir de uma metodologia ativa na sala de aula. Assim, entendemos que uma possível alternativa para a escola é o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, possibilitando aos alunos a transposição das formas de produção oral do dia-a-dia para a produção linguísticas que exigem maior regulação e formalização de uso.

Desse modo, o texto será a unidade básica/central do ensino em detrimento de práticas pautadas em frases, palavras, trechos isolados... Há diversas alternativas de conduzir o trabalho envolvendo a língua e considerando texto como unidade de trabalho. Neste sentido, sugerimos o uso da sequência didática como estratégia de ensino já amplamente testada e verificada nos estudos aplicados de Linguística e áreas afins.

Para tanto, uma alternativa é a perspectiva textual-interativa que concebe a língua como atividade sociointerativa: conjuga ao mesmo tempo sistema e aspectos sociais, cognitivos, culturais, discursivos, históricos..., sobretudo, reconhecendo as condições de produção e recepção da língua (oral, escrita, multimodal) como norte para o ensino de língua e com foco no funcionamento da língua (análise de textos e discursos).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BEZERRA, Benedito G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- MILLER, C. R.; BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais*. E-book. Série Bate-papo Acadêmico. Recife, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RENFREW, Alastair. *Mikhail Bakhtin*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

VYGOTSKY, L. S. La problême de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire (C. Haus, Trans.). In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Original publicado em 1935.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: IDENTIDADES E SABERES

Layane Campos Soares¹

Adriana Nascimento Bodolay²

INTRODUÇÃO

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua vida profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Este capítulo é um recorte da minha pesquisa de mestrado, intitulada *Concepções de gramática na formação inicial de professor de Língua Portuguesa na UFVJM* (SOARES, 2017), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e defendida em 2017. As discussões que apresentamos estão voltadas para a compreensão do processo de formação docente em Língua Portuguesa (doravante LP). Vale mencionar que essa pesquisa teve como objeto de instigação as concepções de gramática³, no âmbito da formação inicial de

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL), pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: layanecsoares@gmail.com/Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461261839263924>.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: adriananbodolay@gmail.com/Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0751216352497437>.

³ Apoiamo-nos na definição do termo gramática como um “conjunto de regras” que discriminam o funcionamento da língua (POSSENTI, 1996, ANTUNES, 2003), que está associado a três concepções diferentes de gramática: normativa, descritiva e internalizada (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009).

professores de LP e, em decorrência desse objeto, o entendimento sobre esse processo formativo tornou-se fundamental.

Com base nessas questões, procuramos evidenciar quais são os saberes que constituem a identidade do professor de LP e como as diretrizes nacionais curriculares, ou seja, os documentos oficiais e, conseqüentemente, os Projetos Políticos de Cursos contribuem para essa construção identitária. Escolhemos investigar a formação inicial, em função de ser nesse processo que o futuro professor desenvolve competências e habilidades fundamentais para o exercício da docência, dando início ao processo de consolidação de uma identidade docente ou da refutação dela.

De modo a desenvolver a discussão proposta, organizamos este capítulo em dois tópicos principais: formação e saberes docentes e, saberes que constituem a identidade do professor de Língua Portuguesa. Assim, no primeiro tópico, procuramos compreender os saberes que envolvem a formação do professor com base em Tardif (2014) e, no segundo, centramos em questões referentes à construção da identidade docente, a partir da discussão apresentada por Pimenta (1997), Dubar (2005), Benites (2007), Macedo (2011) e Dolz e Silva-Hardmeyer (2015).

Os resultados apontaram que a identidade do professor de LP está relacionada, em parte, ao seu processo formativo. E é, nesse momento, que a legislação vigente, conjuntamente com os documentos curriculares, entra em cena, pois desempenha papel basilar no que concerne à constituição de conhecimentos curriculares e práticos do docente. Em razão disso que a discussão sobre as concepções de gramática ganha relevância, uma vez que é esperado que o professor de LP tenha conhecimento sobre Língua e Literatura, sendo indispensável para o exercício da profissão.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

A formação do professor de Português para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio é, por força da legislação⁴, atribuída, tradicionalmente aos cursos de Letras, na habilitação Língua Portuguesa. Cabe, no processo de elaboração dos projetos pedagógicos, a garantia de abarcarem, durante alguns anos, disciplinas cuja função é compor conhecimentos de natureza teórica e prática que possibilitam o exercício dessa profissão.

Assim sendo, propomo-nos discutir a formação do professor de Língua Portuguesa, com o intuito de compreendermos os saberes⁵ que constituem um aspecto da identidade desse profissional. Para tanto, urge a necessidade de entendermos a formação docente como “um processo que combina objetos e procedimentos variados que visam a construção de saberes sobre os objetos e capacidades de agir em cada disciplina” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 101).

Fundamentamos a discussão sobre formação docente na concepção de saberes proposta por Tardif (2014), em razão de o nosso objeto de pesquisa — *concepções de gramática* — englobar os saberes denominados pelo autor por disciplinares. Procuramos, então, refletir sobre a gramática, no processo de formação do professor de Língua Portuguesa, de forma a compreender a articulação desse saber com o ensino da disciplina de LP na Educação Básica.

É no processo de formação inicial que o futuro professor adquire conhecimentos específicos sobre a área de atuação, desenvolve competências e habilidades necessárias para o ensino da

⁴ No caso específico dos cursos de Letras, essa legislação se refere ao Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 492/2001.

⁵ A discussão apresentada nesta seção se restringe à concepção de saberes elaborada por Tardif (2014).

LP e tem a oportunidade de vivenciar o contexto de atuação. Todas essas experiências e aprendizado compartilhados nesse universo de formação contribuirão para a atuação do futuro professor, em suas práticas diárias no contexto escolar.

Comumente, associamos a palavra *professor* sempre a alguém dotado de conhecimento sobre uma determinada disciplina e que ministra aulas com o objetivo de ensinar/construir, coletivamente, o conhecimento em sala de aula. Ser professor, segundo Tardif (2014, p. 31), “é, antes tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. Diante dessa contextualização, perguntamo-nos: quais saberes envolvem o processo de formação docente? Qual é a relação desses saberes com o exercício da profissão? Quais elementos fazem com que se reconheça/identifique um professor de LP? Tentaremos aqui compreender os elementos que constituem esse processo de formação, assim como os saberes que envolvem tanto a identidade docente quanto suas práticas.

De acordo com Tardif (2014), o processo de formação docente é constituído por um conjunto de saberes, denominado por saberes sociais, que constituem os processos de formação e de aprendizagem, elaborados por um grupo de educadores (corpo docente). A elaboração desses saberes que compõem a formação de professores no Brasil perpassa, primeiro, por uma legislação que irá determinar os conhecimentos específicos da área de formação, por discussões teóricas realizadas por grupos de pesquisadores e, também, pelo corpo docente do curso de formação.

Entretanto, existe saberes de outra natureza que também integram esse processo, conforme defende Tardif (2014). O autor define o saber docente como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Isso significa que esse saber, que é considerado plural, é constituído por outros quatro tipos de saberes, conforme veremos a seguir.

De acordo com autor, o *saber proveniente da formação profissional* tem um caráter científico adquirido em cursos de formação inicial ou continuada. Esse saber que se destina à formação científica do professor é colocado em uso na prática de sala de aula. Assim, podemos afirmar que existe uma articulação entre os conhecimentos científicos e o exercício da profissão. A prática docente, dessa forma, é uma atividade que estimula diferentes saberes, sendo considerada por Tardif (2014) de caráter pedagógico.

Por sua vez, o *saber pedagógico* oriundo da formação profissional é embasado por concepções e doutrinas que são resultantes de “reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37). Dessa forma, a formação oferecida ao futuro professor nos cursos de licenciatura é baseada em conhecimentos considerados científicos, os quais se têm o intuito de validar por meio de normas e de concepções que não são completamente coerentes por estarem atreladas, de certa forma, aos diferentes contextos e formas de agir em cada prática de ensino do professor.

Nesse mesmo espaço, temos o *saber disciplinar*, que é instituído nos cursos de formação por força de tradição, em termos culturais e por grupos sociais que produzem esse conhecimento, de acordo com Tardif (2014). O saber disciplinar compõe os cursos de licenciaturas por meio de disciplinas, sendo transmitidos, nas palavras do autor, “nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 38). Esse saber é comum a todas as licenciaturas de uma mesma natureza. Podemos verificar isso nos cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, em que é comum a oferta de disciplinas como Literatura Brasileira, Fonética e Fonologia, Gramática Normativa, dentre outras.

No contexto da área de língua, encontra-se a Gramática, que também pode ser compreendida como um saber disciplinar que tradicionalmente compõe o processo de formação do professor de

LP, por ser considerada um de seus objetos de ensino. Em decorrência disso, preocupa-nos o fato de a maior parte dos professores egressos do curso de Letras da UFVJM conceberem o termo gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas, desconsiderado os fatos da língua, ou seja, a língua em uso.

Essa questão torna-se relevante, sobretudo, por estar associada ao *saber curricular*, que se apresenta por meio de programas escolares que devem ser aprendidos e colocados em uso pelos professores. Esses representam os discursos, os conteúdos, os objetivos e os métodos que são categorizados e apresentados pelas instituições de ensino como saberes considerados “modelo de cultura erudita e de formação para uma cultura erudita”, segundo Tardif (2014, p. 39). Esse saber é construído nas escolas, sendo consolidados por disciplinas em que o objetivo está relacionado com uma formação erudita dos aprendizes.

Em relação aos saberes experienciais, segundo Tardif (2014), esses são adquiridos a partir de experiências advindas da prática docente. Esses saberes surgem e são validados pela experiência tanto individual quanto coletiva “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). Assim, percebemos que esse saber é constituído no exercício da profissão, podendo ser estabelecido individualmente ou por um grupo de professores a partir da articulação e mobilização do conhecimento enquanto condições para a prática de ensino. Esse saber, de acordo com Tardif (2014), é fundamental no fazer docente, pois é a partir das experiências aliadas aos saberes oriundos da formação profissional que o professor efetivamente constrói sua prática e o conhecimento em sala de aula.

Com base na apresentação defendida por Tardif (2014), percebemos que o processo de formação docente é composto por uma gama de saberes que são oriundos tanto da formação quanto da prática profissional. Esses, entretanto, não são completamente coerentes, porque a produção de determinados conhecimentos tidos como científicos não corresponde, na prática, às necessidades do

contexto da Educação Básica, tornando-os inviáveis em termos de ensino.

Esse entendimento sobre formação docente em sentido mais amplo nos dará base para discutirmos especificamente os saberes que envolvem a formação profissional, pedagógica e curricular. A partir da discussão apresentada perguntamo-nos: como os conhecimentos e/ou saberes se articulam no processo de formação docente? De que forma esses conhecimentos contribuem para a construção da identidade do professor de Língua Portuguesa?

SABERES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A identidade nunca é algo dado, ela sempre será construída e deverá ser reconstruída, seja ela em um grau de certeza ou incerteza, mais ou menos flexível (DUBAR, 2005). Em outras palavras, a identidade é algo provisório que está relacionada a um contexto social e histórico. Nas palavras de Pimenta (1997, p. 6), a identidade é uma “construção do sujeito historicamente situado” e, essa construção depende, em parte, do reconhecimento e do contato com o outro para se instituir.

Segundo Dubar (1997):

[...] a identidade nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biológico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem indivíduos e definem instituições (DUBAR, 1997, p. 136).

A partir da definição de Pimenta (1997) e de Dubar (2005), podemos entender que a *identidade docente* é algo que se constrói e reconstrói a cada prática pedagógica, sendo derivada das experiências, a partir do contato direto com alunos e colegas de profissão, bem como com o conteúdo a ser ministrado. Por sua vez, a profissão docente tanto para Pimenta (1997) quanto para Benites (2007) é instituída por uma tradição e significação social, advinda de um determinado contexto como forma de corresponder às

necessidades da sociedade, sendo organizada por saberes, conjunto de normas e valores.

Nesse âmbito, os saberes, valores e normas materializam-se:

[...] na forma de tradição, criando ou gerando identidade social que envolve a criação de procedimentos institucionalizados de formação específica, especializada e prolongados; constituição de associações profissionais e manifestação de um estudo de legalidade (BENITES, 2007, p. 10).

Dessa forma, um dos aspectos da identidade docente é construído historicamente a partir da institucionalização de procedimentos de uma formação específica, sendo reconhecida pela sua tradição em uma perspectiva social. Segundo Pimenta (1997), a identidade se constitui a partir da significação da profissão e da reafirmação das práticas reconhecidas culturalmente. Essas práticas não são suscetíveis a inovações, porque são decorrentes de saberes que estão relacionados às demandas da sociedade.

Outro ponto importante de ser apresentado nesse tópico é a ideia de *identidade projetada*, sobretudo, por estar relacionada ao aspecto político que permeia a construção de projetos pedagógicos para a formação de professores a partir da instituição de um conjunto de saberes e de conhecimentos. Segundo Macedo (2011, p. 8), os próprios currículos projetam uma identidade que é fundamentada no princípio de “garantir o domínio de conteúdos ou, mais especificamente, de saberes socialmente acumulados”.

Nessa perspectiva, citamos Silva (2014, p. 150), para quem “o currículo é um documento de identidade”, em função de se reportar às práticas culturais de significação que tem como propósito a construção de identidades sociais. Dessa forma, podemos dizer que todo currículo dos cursos de Letras Português/Inglês e Letras

Português/Espanhol⁶, por exemplo, apresenta um projeto de identidade e por isso torna-se relevante abordarmos essa definição.

Além disso, é importante ressaltar que um sujeito assume várias identidades ao longo da vida e que a construção dessas identidades se dá em movimentos de tensão permanente entre os atos de atribuição (identidade para o outro) e os atos de pertencimento (identidade para si), conforme afirma Dubar (2005). Essa construção decorre de movimentos de tensão devido à oposição entre o que se deseja, ou melhor, o que se “projeta” para o sujeito e o que, de fato, o próprio sujeito deseja assumir.

Segundo Dubar (2005), a construção identitária está relacionada ao processo de reconhecimento ou não do sujeito com as atribuições que lhes são postas pelo outro. Compreendemos, então, que, no processo de formação, o professor pode tanto assumir a identidade projetada pelo currículo do curso ou pode refutá-la. Isso quer dizer que nem todos os professores formados se sentem professores ou irão exercer socialmente essa função.

Outro aspecto importante, nesse sentido, relaciona-se com o fato de que a identidade não é algo estático (DUBAR, 2005). Desse modo, podemos inferir que, a identidade do professor é maleável por se construir diariamente na própria prática pedagógica, tendo ligação com os saberes de formação profissional e, sobretudo, com o experiencial que advém do ser e do fazer docente, conforme ressalta Tardif (2014).

De acordo com a discussão apresentada, existe, então, a possibilidade de a identidade docente começar a se constituir no processo de formação inicial, a partir de um projeto de formação. Dessa forma, a discussão sobre identidade que nos propomos neste tópico está relacionada à identidade que é projetada por uma legislação, pelo projeto pedagógico de curso, pelos objetos de ensino

⁶ Para saber mais sobre isso, ler a dissertação de Soares (2017). Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1617>.

da licenciatura cursada, pelos docentes que atuam como formadores de professores e, também, pelos próprios professores formados.

Assim, antes de começarmos a abordar o conceito de identidade do professor de Língua Portuguesa, é importante tratarmos dos seus objetos de ensino, que são a Língua e a Literatura, conforme estabelecido no Parecer do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) nº 492/2001. O documento afirma que a formação oferecida em um curso de Letras deve estar ligada aos conhecimentos básicos pertencentes à área dos estudos Linguísticos e Literários com a finalidade de contemplar o “desenvolvimento de habilidades e competências específicas” (BRASIL, 2001, p. 31).

Nesse sentido, a identidade do professor de Língua Portuguesa está, então, atrelada a esses objetos que são instrumentos para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a comunicação e a interação (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016). Dessa forma, os estudos sobre esses objetos devem fundamentar-se no pressuposto de que tanto a língua quanto a literatura são consideradas práticas sociais e manifestações culturais.

Segundo o Parecer nº 492/2001, espera-se que todo professor de Língua Portuguesa tenha domínio do uso da língua, da sua estrutura e de seu funcionamento. É importante, também, que o docente tenha consciência das variedades linguísticas e culturais, elaborando continuamente uma reflexão sobre a linguagem. Além disso, é necessário que o professor compreenda que o processo de formação docente é “contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p. 30). Dolz e Silva-Hadmeyer (2016) concluem que o trabalho do professor de Língua Portuguesa consiste, portanto, no desenvolvimento de capacidades comunicativas tanto em uma perspectiva oral (falar e ouvir) quanto escrita (ler e escrever). Nesse contexto, o ensino deve ser baseado de modo que o aluno consiga interagir e compreender o outro, expondo criticamente suas ideias de forma integrada com “as questões relativas aos saberes e às normas ou convenções de uma determinada língua” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 81).

Tanto Travaglia (2009) quanto Dolz e Silva-Hadmeier (2016) afirmam que, no final dos anos 1990, a publicação dos PCN marca a adoção da concepção interacionista de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Passou, então, a ser importante que o professor compreendesse a língua como um fenômeno “dinâmico e interativo” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 82), que acontece em situações concretas de comunicação, sendo entendida como uma prática social. Assim, alguns conteúdos devem ser abordados durante o processo de formação inicial de professores de LP como, por exemplo, a Gramática.

Conforme foi ressaltado, é importante que o professor tenha discernimento sobre as concepções de gramática para que ele consiga promover o ensino da LP considerando-a como um fenômeno dinâmico e interativo. O ensino da gramática, nesse sentido, deve considerar todas as formas e contextos de interação de modo a contribuir para a formação de “políglotas” na própria língua, como defende Bechara (2006).

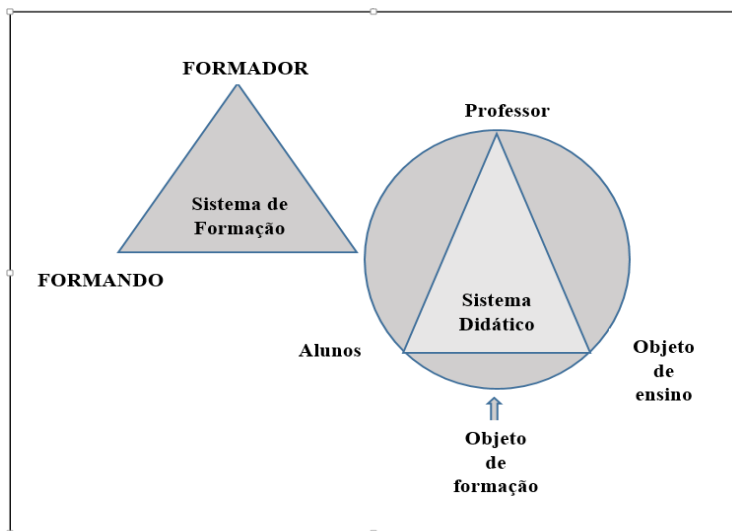
Em decorrência disso, um professor de Língua Portuguesa é habilitado a lecionar Português a falantes nativos (TRAVAGLIA, 2009). O objetivo, durante a formação desse profissional, é capacitá-lo a desenvolver a competência comunicativa para que os alunos consigam utilizar a língua nos mais variados contextos de comunicação.

Dessa forma, a identidade que é projetada pelos documentos orientadores de curso para a formação do professor dessa disciplina engloba o conhecimento de língua e literatura, conforme a habilitação cursada (por exemplo, Português, Inglês, Espanhol, dentre outras). Esse conjunto de saberes específicos que faz com que o reconheçamos, diferenciando-o, assim, dos demais licenciados. Além disso, é importante ressaltar que essa identidade está em constante construção, tendo relação intrínseca com as experiências e práticas do docente.

A partir do que apresentamos, podemos deduzir que a formação inicial deve ser baseada no desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino da língua. O processo de

formação, nesse sentido, pode ser depreendido como uma dupla triangulação, em que temos a formação inicial do professor e, posteriormente, o docente inserido em uma sala de aula, conforme podemos observar na figura 01.

Figura 01 — A dupla triangulação



Fonte: SILVA apud DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 102.

De acordo com a figura 01, podemos notar que o primeiro triângulo se refere à formação inicial de professor, em que se tem o sujeito formador e o sujeito formando (futuro professor). Essa formação é constituída por um sistema que envolve o objeto de formação, ou seja, os elementos que compõem o triângulo didático, sendo composto pelo “saber/objeto de ensino, alunos e professores” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 102). Segundo Dolz e Silva-Hardmeyer (2016), esse sistema de formação é composto por objetos que englobam categorias de conteúdos que se relacionam com o saber. Esses conteúdos estão atrelados aos contextos institucionais, saberes disciplinares, saberes sobre o aluno (sua linguagem, sua

avaliação e seu desenvolvimento), saberes sobre o ensino, e, por último, saberes derivados das experiências profissionais do professor.

O trabalho do docente de Língua Portuguesa é, portanto, constituído por esses elementos que Dolz e Silva-Hardmeyer (2016) denominam saberes⁷. Assim, torna-se pertinente que, no processo de formação, o futuro professor tenha acesso aos conhecimentos que são fundamentais, no sentido de promover um ensino da língua condizente com as necessidades e as propostas da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o que foi exposto, percebemos a relação que se estabelece entre os saberes teóricos e práticos enquanto componentes importantes para a formação docente. Isso remete para a importância de discutirmos as concepções de gramática nesse processo de formação inicial, de forma a contribuir para as futuras práticas do professor de LP, em formação. Além disso, foi ressaltada, também, a relevância dos elementos didáticos, pedagógicos e experienciais salientados por Tardif (2014), nesse processo de formação que se constitui por um conjunto de saberes que são oriundos tanto da formação científica quanto da prática profissional. Dessa forma, percebemos a relação que se funda entre a formação docente e a identidade projetada para o professor de LP: ambas englobam saberes teóricos, técnicos, práticos e de crenças.

A construção dessa identidade é composta por uma inter-relação entre os objetos de ensino e a prática docente, convergindo, em parte, com a concepção de ensino de LP adotada. É a partir do reconhecimento com a identidade projetada pelo curso de formação, que a identidade docente se constrói, baseando-se nos atos de pertencimento e nas atribuições que são postas aos professores (em

⁷ A noção de saberes elaborada por Dolz e Silva-Hardmeyer (2016) se aproxima das definições de Tardif (2014).

formação) tanto pelo PPC quanto pela sociedade, de acordo com Dubar (2005).

Por fim, segundo Dolz e Silva-Hardmeyer (2016), a identidade do professor de LP está vinculada aos seus objetos de ensino que, nesse caso, são Língua e Literatura, elementos considerados como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Vale destacar, entretanto, que essa identidade não é estática e se molda a partir do contato com o fazer docente e com suas experiências.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, E. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? 12 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BENITES, L. C. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e práticas pedagógicas*. 200 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, A. M. M; BICALHO, D. C; CARNIN, A. *Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, E. *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo__14.pdf>. Acesso em 3 de julho de 2017.

PARECER CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001 – Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

PARECER CES/CEE N.º 89/1, de 5 de julho de 2011 – Aprova pedido de esclarecimento da PROGRAD/UENP sobre o artigo 36, da Deliberação n.º 01/10-CEE/PR.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Nuances, v. 3, setembro, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em 1 de abril de 2017.

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

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, L. C. *Concepções de gramática na formação inicial de professores de língua portuguesa na UFVJM*. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIVERSIDADE E AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DA PONTE E DO INES PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Vanderléa Oliveira Franca¹

Alessandra Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

A escola tradicionalmente mantém uma maneira linear de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. A lógica que acompanha as atividades ainda guarda maior afinidade com os regimes seriados de ensino e conteúdos organizados hierarquicamente, que conduzem à generalização, unificação e despersonalização de quem ensina e de quem aprende. Grande parte de nossos estabelecimentos de ensino ainda permanece ligada aos rituais homogeneizantes, que definem conhecimentos e condutas a serem assimilados, cujos resultados se mostram insatisfatórios. A fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas aliada à delimitação de tempo e espaço específicos para as atividades do cotidiano escolar, também próprias a esse modelo, agrava a crise na escola.

Em meio a esses conflitos, seguimos em busca de propostas alternativas à escola tradicional, que a par do sucesso de poucos tem produzido o fracasso de muitos. Duas propostas chamaram

¹ Professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; Doutora em Educação pela UFF. E-mail: vanderoliv@yahoo.com.br. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4770072P1>

² Professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; Mestra em Literatura, cultura e contemporaneidade pela PUC-Rio. E-mail: alettrasufrj@yahoo.com.br. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4253089U3>

especialmente nossa atenção, a primeira e mais radical experiência diz respeito à escola da Ponte. Tal instituição localizada em Portugal é famosa por ter abolido o modelo de seriação e propor alternativas para a organização curricular, evidenciando a possibilidade de um protagonismo discente na seleção e organização do trabalho pedagógico. A outra iniciativa vem sendo implementada no ensino fundamental, do INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, a partir do trabalho com planejamentos educacionais individualizados (PEI). Ainda é muito reduzido o número de alunos com esse tipo de encaminhamento. Alguns professores consideram essa alternativa mais adequada apenas aos alunos com muitos problemas de aprendizagem. Estes já conquistaram um olhar diferenciado para o planejamento de suas atividades escolares. E os outros? O aluno que sempre termina suas tarefas e permanece em silêncio esperando pelos colegas? O aluno que deseja saber mais sobre determinado tema e recebe a informação que a próxima aula terá outro assunto em pauta? O aluno que não tem o menor interesse em determinado conteúdo? O aluno que vivencia uma situação peculiar em sua vida pessoal relacionada a um conteúdo que não seria trabalhado naquela unidade didática? Todos eles merecem um planejamento individualizado. Eles podem e devem participar ativamente desse processo.

Isso porque sabemos que não podemos falar em sujeito de maneira genérica e abstrata. Cada ser humano é um ser único com sua história de vida. Entre os alunos surdos, temos gradações no comprometimento auditivo de cada um; alguns nasceram surdos e outros perderam audição em diferentes fases da vida; alguns são filhos de pais surdos ou frequentam comunidades surdas e outros conviveram apenas com ouvintes; alguns nos chegam sem nenhuma língua e nenhum contato anterior com o ambiente escolar, alguns frequentaram escolas regulares e outros estiveram matriculados em escolas especiais; alguns são trabalhadores, chefes de família, enquanto outros são superprotegidos por seus familiares; temos, na mesma sala, adolescentes com todas as suas contradições e adultos, pais e avós. As inúmeras combinações possíveis entre essas e outras variáveis implicam ressonâncias na formação de cada sujeito surdo. E

qualquer tentativa de homogeneização implica em consideráveis perdas no processo educativo.

Tais questões são importantes principalmente por compreendermos que a escola vem abarcando grupos dos mais diversos. Isso decorre, sobretudo, de uma tentativa de democratização do acesso e buscando estratégias para a permanência de segmentos sociais historicamente marginalizados, dando-lhes condições à escolarização formal. Tais grupos, no entanto, acabam por se sentirem, muitas das vezes, excluídos do sistema, já que não se veem valorizados nos seus usos de linguagem e em suas práticas culturais que a escola não reconhece, nem legitima. Nesse sentido, sabemos que, na prática, há uma necessidade de negociação entre as experiências que os alunos trazem consigo e o saber escolar institucionalizado, principalmente na figura do professor, para que haja efetiva produção de conhecimento. Todos nossos alunos têm direito a um plano educacional individualizado. Inclusão seria considerar todos como sujeitos únicos, com planejamentos organizados a partir dos interesses dos alunos e com sua participação ativa.

O PROJETO DA ESCOLA DA PONTE

A Escola da Ponte é uma escola pública cuja arquitetura da construção dos espaços de estudo se encontra em harmonia com o projeto educativo. O espaço dialoga com a concepção pedagógica de uma alternativa ao modelo de organização do espaço escolar, incluindo um novo modo de relação entre os integrantes da equipe pedagógica favorecendo a comunicação entre professores e alunos.

O prédio não está dividido em salas de aula destinadas a serem dirigidas por um professor de cada vez, mas sim em pavilhões que reúnem professores de diferentes áreas curriculares e grupos de alunos envolvidos em projetos de estudo individualizados. No cotidiano da Escola da Ponte, podemos encontrar alguns itens que Freire (1996) considera fundamentais na prática docente. O autor defende a autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a

necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. Nessa orientação, a práxis de um fazer-com se sobrepõe ao ensino centralizado no professor, e tampouco a aprendizagem se restringe ao aluno.

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Em uma instituição democrática, o poder pode ser socializado através de interações dialógicas, possibilitando que todos os envolvidos sejam responsáveis pela direção que essas relações irão tomar. De acordo com Chauí (1997), “na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria, e) liberdade” (p. 141). Complexificando esses princípios, podemos conceber que a noção de democracia ultrapassa “a simples ideia de um regime político identificado à forma do governo”, envolvendo relações tecidas em um grupo social que mantém aberta à discussão a avaliação “do justo e do injusto, do legal e do ilegal, do legítimo e do ilegítimo, do verdadeiro e do falso, do bom e do mau, do possível e do necessário, da liberdade e da coerção” (CHAUÍ, 1997, p. 141).

Em um primeiro dia na escola, uma criança foi chamada para conduzir a visita e esclarecer sobre o funcionamento da instituição. Pude observar sua autonomia e fluência verbal ao apresentar os espaços e explicar as atividades ali desenvolvidas, falando baixinho e buscando interferir minimamente nos estudos dos grupos. Para ela ficava claro que as redes de subjetividades coletivas não anulam suas subjetividades próprias. Pelo menos foi o que inferi na fala daquela menina de 9 anos: “nós temos um grupo de trabalho, mas os

objetivos são individuais, quando temos dúvidas, pedimos ajuda ao grupo. É uma escola diferente das outras, mas muito *fixe*³.”

A Escola da Ponte desenvolve um projeto educativo inovador, baseado na autonomia dos estudantes, que fazem planejamentos individuais de acordo com o vigésimo item do projeto “Fazer a Ponte”, transcrito a seguir:

É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

A organização escolar não se baseia em seriação, e os professores não se responsabilizam por uma turma em especial. Os alunos se agrupam por área de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa. Como exemplo, resgato um dos projetos que acompanhei: cinco alunos entre 9 e 11 anos pesquisavam sobre jogos olímpicos. Eles começaram lendo materiais publicados na internet sobre as últimas olimpíadas. Semanalmente, o grupo apresentava oralmente à turma as descobertas que haviam feito e, nesse momento, os outros alunos e professores apresentavam novas questões sobre o tema em pauta.

Rui, um menino de 11 anos, comentou: “Eu vi na televisão uma mulher que parecia o corpo de um homem de tão musculosa, parece que ela foi expulsa da corrida”. Uma professora sugeriu que o grupo pesquisasse sobre uso de substâncias proibidas, e apresentou algumas informações preliminares sobre o tema. Juliana, uma aluna de 10 anos, apresentou sua avaliação: “o certo não é tomar remédio pra ficar forte, precisa comer direito”. Luciana, de 8 anos, acrescentou: “eu também vi magrinha que ganhou medalha. Aqui mesmo na escola, a Rita ganha de todo mundo na corrida”. A partir

³ Fixe é uma expressão que se aproxima de legal.

desses diálogos, o trabalho, que apresentava a história dos jogos olímpicos, imperadores romanos, Grécia Antiga, tomou novos rumos; seguindo com pesquisas sobre adequação de esportes e outras atividades às diversas faixas etárias e condicionamentos físicos, penalidades aplicadas a atletas por utilização de substâncias proibidas, efeitos de anabolizantes e hábitos alimentares saudáveis.

Na multiplicidade de rotas escolhidas pelos alunos, vemos um exemplo de como o cotidiano da escola se faz. A partir dos jogos olímpicos, várias possibilidades foram acionadas. O centro dos estudos deslocou-se em vários momentos, diversos conteúdos se entrelaçaram alternando-se em perspectivas de figura e fundo. Nessa aula, cada enunciador traçou seu percurso singular. Nem sempre as escolas se abrem para as possibilidades que se anunciam através de uma organização na dinâmica da sala de aula. Os modelos tradicionais ainda predominam, com apresentação de um conteúdo único para toda a turma através de um polo enunciador legitimado: o professor.

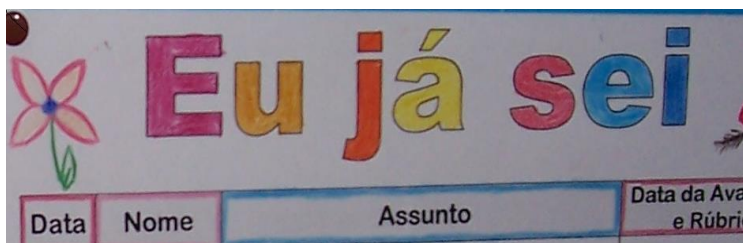
O professor José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte, acredita que todos podem adquirir novas aprendizagens, desde que seja possível o aperfeiçoamento paulatino das habilidades e o aprofundamento gradual do conhecimento, sem a imposição de um mesmo ritmo a indivíduos que não são iguais. Pacheco (2004) afirma a importância de nos distanciarmos de condicionamentos em sentidos obrigatórios e da vertigem de ultrapassagens. Assim, consideramos cada aluno como um ser único e cai por terra o pilar da homogeneidade. Para Pacheco, não precisamos de escolas ou classes separadas para crianças com deficiências. Ele defende uma educação especial para todos, com diferenças e igualdades, sem redomas artificiais, com uma opção pela vida como ela é. Nessa orientação, a escola é um lugar onde as crianças têm direito a maior liberdade possível, a permanecerem juntas e cooperando umas com as outras, independente de raça, credo ou capacidade intelectual; delinea-se um espaço policromático de constante exercício de cidadania e cultivo de valores sociais e morais. Nessa Babel, a heterogeneidade não provoca desagregação como se poderia supor,

antes são estabelecidas pontes entre as diferentes linguagens para uma comunicação fértil, em um ambiente sempre aberto ao diálogo.

Quinzenalmente, pequenos grupos de cerca de oito alunos se reúnem com os professores tutores, para que sejam definidos os rumos a serem trilhados nos dias seguintes. Dessa maneira, os grupos se formam de acordo com interesses comuns, sem restrições referentes à faixa etária, anos de escolaridade ou conhecimento prévio sobre o assunto escolhido. Esse ambiente favorece trocas de experiências em grupos heterogêneos, nos quais sempre existe a possibilidade de ajudar ao colega com alguma dificuldade, e também receber auxílio em uma rede de solidariedade.

Nessa escola, não são priorizados programas previamente estabelecidos a serem seguidos e o conhecimento cresce a partir das experiências vividas pelos alunos. Pelo que ouvimos deles e observamos nos planejamentos e auto avaliações registradas diariamente nos fichários individuais, essa dinâmica de pesquisa e produção contribuiu substancialmente em conquistas diárias, em um trabalho que não segue os modelos tradicionalmente solidificados. Os temas escolhidos para serem pesquisados se desdobravam em conteúdos específicos das variadas ciências.

Muitas atividades com produções escritas dos alunos são destinadas às crianças que ainda não aprenderam o conteúdo proposto pelos alunos autores dos textos. O grupo que pesquisou sobre jogos olímpicos, por exemplo, elaborou resumos do material estudado, acrescentando um vocabulário, que explicava o significado de palavras que julgavam oferecer dificuldade à leitura dos colegas. Aprendizagem e ensino se revelam uma expressão de solidariedade, em um empreendimento que envolve toda a comunidade escolar. As crianças aprendem valores aliados aos saberes. Existe uma rede interativa de colaboração que já funcionava antes da informatização da escola. Na fotografia que se segue, podemos observar dois quadros de avisos afixados nos murais da escola. Em um deles, qualquer criança pode registrar, por escrito, que esteja com dificuldade em determinado assunto; no outro quadro, qualquer criança que se sinta em condições de ajudar registra sua disponibilidade.



Interessante notar a constante conjugação entre o novo e o velho. Com computadores e impressoras disponíveis, as crianças enfeitam os murais com desenhos feitos à mão livre e lápis de cor.

De acordo com o *site* da escola:

Quando um aluno depois de consultar a biblioteca, o material informático e os colegas entende que ainda não conseguiu compreender de forma satisfatório um determinado ponto do programa recorre ao “Eu preciso de ajuda”.

Em cada espaço da Escola existe uma folha em que o aluno pode colocar o seu nome e o assunto em que sente dificuldades. Posteriormente, um professor deslocar-se-á ao seu local de trabalho de forma a poder esclarecê-lo. Este esclarecimento em alguns casos é realizado em pequeno grupo.

Sempre que um professor tenta esclarecer um determinado aluno certifica-se primeiro que o aluno realmente consultou todas as fontes que se encontravam disponíveis.

Esta é mais uma forma de fomentar a autonomia, e não o isolamento, de cada aluno. De forma a ser autónomo é essencial a auto avaliação e a capacidade de solicitar ajuda.

Nessa escola, não são priorizados programas previamente estabelecidos a serem seguidos e o conhecimento cresce a partir das experiências vividas pelas crianças.

Ainda em grande parte das escolas do século XXI, está estabelecido que o discurso do professor deve ser o centro das atenções de uma plateia silenciosa. Este permanece como o responsável pela condução do aluno na redescoberta dos conhecimentos validados pela ciência, promovendo sua interiorização através de repetições, provas e outros mecanismos de controle. Tudo organizado em uma ordenação temporal definida em um regime de seriação ou formas equivalentes de divisão do conhecimento. Nesse processo, conta-se com instrumentos característicos constituídos pelos programas oficiais, manuais pedagógicos, regimentos, currículos, materiais didáticos e sistemas de avaliação, com recompensas e sanções geradas na cultura escolar. Ali, toda a ordem escolar foi subvertida, embora os conteúdos sejam os mesmos, o foco da aprendizagem se descola do professor e do conteúdo, privilegiando a atuação do aluno.

O INES E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

No ensino fundamental do INES, estamos nos organizando para o trabalho com planejamentos educacionais individualizados (PEI). Nesse projeto, incluímos inicialmente alunos surdos com comprometimentos. Dois deles, por exemplo, frequentam uma turma regular do segundo ano noturno. Eles interagem com os colegas e professores durante as aulas, enquanto desenvolvem atividades diferenciadas. Temos uma professora mediadora que, junto aos professores regentes, estabelece um diálogo com esses alunos a partir de suas demandas específicas.

Em meio a esses dilemas sobre a atuação de professores e alunos, seguimos em busca de propostas alternativas à escola tradicional. Cabe ressaltar que tais alunos apresentam uma condição particular de aprendizagem de leitura e escrita, pois vivenciam uma experiência de bilinguismo. No Brasil, com a publicação da lei de

LIBRAS, (Língua Brasileira de Sinais, 2002)⁴, agora com o *status* de língua, reconhece-se, por conseguinte, o direito de o surdo ter acesso a uma língua que seria sua língua natural, como primeira língua, ponto de partida para qualquer outra aprendizagem, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como 2ª língua. Logo, compreendemos que a língua de sinais representa um traço identitário e cultural importante, próprio de uma comunidade que, por ser minoria, nem sempre é reconhecida em suas especificidades. Tal condição bilíngue, além de compulsória para esses grupos, quase sempre, é considerada como ‘um problema’ a ser ‘erradicado’, um entrave para o aprendizado da língua oficial do país. Ainda tendo como base Maher (2007), pesquisas mostram que, ao contrário, o bilinguismo deveria ser visto como algo positivo, com um investimento no desenvolvimento da língua minoritária durante todo o processo de escolarização e a língua majoritária deveria ser introduzida ao repertório comunicativo desses alunos (MAHER, 2007, p. 70-71).

Essa questão linguística afeta o modo como os alunos terão contato com os conteúdos escolares. Em uma mesma turma, poderemos ter diferentes níveis de proficiência tanto em Libras, como em língua portuguesa. Isso acarretará formas diversas para o ensino e aprendizagem desses alunos. Uma estratégia bastante explorada é aproveitar o aluno que se destaca por sua compreensão do que está sendo abordado na aula e pedir que explique com suas palavras para os demais alunos. Muitos discentes se sentem valorizados com essa prática e colaboram para a aprendizagem do grupo utilizando recursos variados como mímica, dramatização, desenho e exemplos mais próximos ao universo partilhado pelo grupo. A complexa situação em que o professor, geralmente, ouvinte deve explicar em uma língua outra que não a sua materna os

⁴ LIBRAS é a abreviação utilizada pelos surdos brasileiros para designar a Língua de Sinais do Brasil. A LIBRAS foi oficializada pelo decreto-lei 10.436 de 24/04/2002 cujo texto foi regulamentado pelo decreto nº 5.626, publicado em 23/12/2005, no Diário Oficial da União, nº 246 (p. 28-30).

diferentes conteúdos escolares e na qual os próprios discentes têm diferentes níveis de proficiência gera necessariamente uma quebra de hierarquia, com a necessidade de aproximação entre os diferentes saberes e meios de expressão. As trocas, os diálogos e o respeito às posições do outro marcam o distanciamento do autoritarismo e a vivência político-pedagógica de um grupo democrático. Embora não pretendamos horizontalizar as relações entre professores e alunos, marcamos uma posição democrática em que os primeiros ensinam, mas também aprendem e os segundos aprendem, mas também ensinam.

Nesse ambiente multifacetado em demandas e expectativas, uma orientação conteudista, pode considerar o PEI como uma simplificação destinada a alguém que está aquém do modelo pré-estabelecido. No entanto, a escola precisa se mover ao encontro de todos os alunos em seus anseios únicos. Sabemos que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, bem como demandas e interesses específicos. O que esses alunos necessitam é de um olhar que considere seus avanços e entaves sem um modelo previamente concebido de metas, quase sempre externos aos processos educativos e alheios aos ganhos individuais desses sujeitos. Precisamos reinventar a escola, reconfigurar uma nova sala de aula capaz de educar em nosso tempo.

Um planejamento de ensino individualizado também transita entre os saberes legitimados pela escola. Podemos oferecer uma lista de objetivos específicos aos alunos, que selecionarão os temas que gostariam de pesquisar e teriam a liberdade de acrescentar outros. Em turmas de educação de jovens e adultos, tal possibilidade dialoga diretamente com as demandas de tal segmento, já que esses alunos trazem necessidades bem específicas de sua vivência no mundo. Além disso, geralmente, esses discentes já tiveram contato com o cotidiano escolar e, muitas vezes, vítimas do fracasso escolar acabam indo para os cursos noturnos. Para esses alunos, até mesmo o material didático torna-se um desafio, já que não há grande investimento em recursos pedagógicos voltados a esse público.

Na Escola da Ponte, por exemplo, mesmo quando os alunos faziam suas escolhas dentro de um universo de opções apresentado pelos professores, sentiam-se comprometidos com o processo. Quando essa dinâmica se dá, ele se compromete a atingir as metas que estabelece para si mesmo. É diferente de fazer alguma coisa que o professor mandou fazer. Como ele diria que não quer fazer aquilo e ele mesmo planejou fazer naquele dia? Ele se sente comprometido com o que planejou. Se ele tem o poder de escolher, também tem o compromisso de cumprir os objetivos que traçou para si. Nessa perspectiva, os alunos assumem o papel de sujeitos criadores na busca de transformar o que é ensinado pelo professor em seu próprio conhecimento. Nesse novo ambiente interativo, o professor distancia-se da prevalência do falar-ditar, da distribuição, em direção a uma proposição complexa do conhecimento aberta à participação ativa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguimos, assim, em busca de melhor compreender os saberes e fazeres, entrelaçados como fios, que tecem a malha das redes do cotidiano. Como alternativas ao modelo escolar clássico, delineiam-se novos espaços, que podem subtrair-se às imposições de uma cultura dominante, e se abrir para uma dinâmica multicultural, de onde emergem inquietações e desafios para todos envolvidos nesse processo, em uma pedagogia dialógica, que não limite a atuação dos educadores à mera transmissão de conteúdos.

Na Escola da Ponte, os alunos não se agrupavam em turmas separadas e hierarquizadas, os saberes não eram ministrados em tempos definidos. Os espaços eram compartilhados pelos alunos, sem separação por turmas, sem campainhas anunciando o fim de uma aula e o início de outra.

Reconhecemos que a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras dificulta o engajamento nessa proposta. Frequentemente temos turmas muito numerosas. Até mesmo nos anos iniciais de escolaridade, há casos em que as turmas chegam a ter

quarenta alunos. Temos entre nós, condições inadequadas, caso o professor pretenda orientar seus alunos com dezenas de atividades diferentes concomitantes. No INES, a quantidade reduzida de alunos em cada sala facilita o diálogo e a negociação. Para um único professor com quarenta alunos, seria difícil pensar em cada aluno como sujeito único, com desejos e aspirações singulares, um ser capaz de planejar suas atividades numa aula. A alternativa que ainda predomina entre nós é desenvolver um trabalho homogeneizador que não considera as diferenças individuais, não implica os alunos nas decisões, tornando-se difícil respeitar o ritmo próprio de aprendizagem de cada um. Nesse contexto, os fracassos são frequentes. Lutamos por um espaço de convivência, onde exista a possibilidade de cada sujeito ser ouvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

PACHECO, José. *Cartas à Alice*. Porto: Edições Asa, 2004.

SABERES E NARRATIVAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karla Almeida¹

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se fundamenta nas narrativas orais da comunidade de pescadores Porto Alegre², que objetiva focalizar o trabalho com histórias locais contadas pelos professores que moram e trabalham na escola da comunidade. Diante das histórias que os professores contaram, pude perceber a grandiosidade e a riqueza dessas histórias que me levaram a pesquisar sobre as narrativas orais³ em uma comunidade tradicional, na qual se falam sobre o curupira, a feiticeira, a visagem, a lenda da porca, entre outras. Logo, pude perceber que todas essas histórias resistem na memória de quem as contam, passando de geração para geração.

Para esse propósito, defini os seguintes objetivos específicos: (1) identificar e compreender como as narrativas estão compondo os saberes escolares; (2) investigar quais as atividades desenvolvidas pela escola que estão relacionadas aos conhecimentos das narrativas orais; (3) Analisar as narrativas dos professores como saberes envolvendo a sua prática de ensino. Nesse sentido, levantamos uma questão norteadora: de que forma os professores podem contribuir com as

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia-IFPA e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia. Linha de Pesquisa em Memória e Saberes Interculturais. <http://lattes.cnpq.br/6667177399404861>

² Porto Alegre comunidade de pescadores situada no município de Marapanim-Pará.

³ A narrativa oral constitui, sem dúvida, o sujeito coletivo da história, da cultura em geral e das suas inúmeras formas culturais particulares, digamos mosaicos, contribuindo para a questão importante da busca das origens da humanidade (SIMÕES, 1999, p. 28).

suas experiências em relação às narrativas orais da comunidade presente na sala de aula?

No que diz respeito à minha produção acadêmica, foi realizada uma observação no campo de pesquisa como estratégia de aproximação do objeto a ser investigado. Nos procedimentos, incluíram-se registros fotográficos e vídeos de cenas ilustrativas da comunidade, roda de conversa com os professores. De acordo com os objetivos, a pesquisa possui uma abordagem metodológica de base qualitativa. Verificou-se que o saber popular é trabalhado em alguns momentos na sala de aula, mais especificamente no mês de agosto, na semana do folclore. Percebemos uma tentativa de articulação desses saberes com os conteúdos curriculares.

A prática das narrativas orais tem a capacidade de envolver um meio de comunicação que se dá através de alguns elementos como: o contador, no qual tem o papel de ator, que sempre se utiliza desse fato para contar muitas vezes a sua própria história ou de outras pessoas, e sempre conta com a presença de outras pessoas que param para ouvir, participar e até questionar sobre os fatos de como aconteceu aquela história, e assim por diante.

Nesse sentido, podemos afirmar que as narrativas orais são utilizadas de forma construtiva, a fim de estabelecer relações e interações com os sujeitos no espaço, permitindo, assim, contribuir com a aprendizagem, estimulando a imaginação dos sujeitos para serem reflexivos e capazes criar suas identidades culturais, resguardando-as como um patrimônio.

A necessidade de aplicar em sala de aula metodologias, como as narrativas orais, pode ocasionar uma aceitação e reconhecimento dos sujeitos em diferentes cenários, de forma positiva, principalmente numa sociedade excludente e cada vez mais individualista. Desta forma, nada melhor que conhecer o outro, valorizar a sua história de vida, sua cultural por meio de trabalhos voltados para oralidade.

Pode-se dizer que a escola possui um papel social em democratizar o acesso ao ensino de forma igualitária e significativa,

de forma a reconhecer a existência das diferenças, uma vez que a identidade de um povo precisa ser reconhecida como uma cultura de um povo, e memória se completam e se manifestam através das histórias de vida, rompendo com alguns paradigmas ao longo dos anos em relação ao ensino e que pode ser utilizado a partir da valorização dos saberes populares.

Bem como falar sobre as narrativas orais e relacionar outro conceito tão importante para esta pesquisa, quando falamos no tempo, damos espaço para este diálogo ao termo memória, segundo Delgado:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis-temporais, topográficas, individuais, coletivas-dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida (DELGADO, 2006, p. 16).

Podemos dizer que a história oral⁴ possui um caráter fundamental que possibilita além de fazer o registro na coleta das narrativas orais, ouvir histórias que fazem parte de um grupo.

Tardif, que trata dos saberes docentes⁵, tem uma visão de quanto podemos explorar esses saberes no contexto educacional,

⁴ A história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber. Dessa forma: “A razão narrativa desemboca no saber contar um fato real ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (DELGADO, 2006, p. 44).

⁵ O saber docente, num sentido amplo, significa e articula conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e, também, são tematizados como saber-ser, saber-fazer, e saber, relacionando-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, p. 44).

assim como a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2011, p. 11).

Uma das razões que nos levaram a investigar o uso das narrativas no espaço escolar deu-se em função de elas serem consideradas fontes de conhecimentos para compreender a relação com o saber, com a escola, a fim de promover a socialização das narrativas interagindo com as práticas de ensino, na utilização da prática de leitura e escrita. Assim, o trabalho com narrativas na escola pode desenvolver melhor a compreensão e o entendimento a partir das histórias contadas pelos professores.

A considerar a prática de recontar as narrativas, o aluno tem a oportunidade de interagir, fazer uso das lembranças contadas pelos seus familiares das histórias locais, usar a sua criatividade na forma de contar as histórias, bem como reafirmando a sua identidade cultural.

A utilização das narrativas locais para a sala de aula promove uma reflexão que envolve a relação entre a família e a escola. Nesse sentido, esta funciona como um instrumento que possibilita ao aluno valorizar a sua própria memória e cultura local, além de compartilhar a experiência na comunidade. A importância de se trabalhar essas histórias em sala de aula, parte de uma prática metodológica a fim de provocar questionamentos, saberes tantos dos professores quanto dos alunos.

Fernandes destaca que muitos professores de comunidades tradicionais têm a oportunidade de vivenciar, junto de seus alunos no contexto do campo, esses saberes que são trazidos para dentro da sala de aula como forma de bagagem cultural adquirida muitas vezes no seio familiar ou até mesmo no próprio contexto ou grupos, com os quais esses professores se relacionam. Logo, estes passam a serem sujeitos de muitas aprendizagens.

O privilégio da participação em formações de professores, sem a presença de atores mais locais, pode enviesar a compreensão da cultura do outro, em momentos de tensão

tradutória, pois existem limites para a tradução das culturas, quando o processo intercultural requer que saibamos que há elemento intracultural em cada saber isolado e posto em contato (FERNANDES, 2016, p. 55).

O fato de os professores intervirem ou falarem sobre algum acontecimento pessoal, por exemplo, na comunidade, é uma forma de registrar esse tipo de acontecimento, como forma de motivação para relatarmos de que modo essa experiência pode contribuir para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.

Portanto, a prática da narrativa faz com que possamos a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência numa visão mais ampla, diferenciada, com um olhar mais profundo, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazidas por meio da voz dos narradores, que podem ser tanto os alunos quanto os professores.

RESULTADOS

As considerações apresentadas, a seguir, constituíram-se a partir das observações realizadas na semana do folclore na E.M.E.F. Prof. Maria Bárbara Neves localizada no município de Marapanim-Pará, entre os dias 22 a 24 de agosto do ano de 2018. Desta forma, utilizei como observação as práticas pedagógicas de três professores escolhidos como sujeitos desta pesquisa. Antes de falar sobre as observações, farei uma descrição de cada turma.

Na sala da professora Erivane⁶, que ministra aula na educação infantil, na modalidade multissérie do maternal, jardim I e jardim II, cuja faixa etária é de três a cinco anos de idade, a turma é composta de dezenove alunos e funciona no período da manhã, das 07:00 às 11:00.

⁶ Moradora da comunidade. Atualmente é professora na escola municipal da comunidade e acadêmica do curso de Pedagogia pelo programa do Parfor.

A novidade na sala da educação infantil, utilizada na semana do folclore, foi uma cantiga de roda, a qual foi criada pela professora Celeste⁷, que atualmente está de licença saúde. Esta cantiga fala sobre a tainha e o boto, em que a tainha está na roda e não pode deixar o boto entrar nesta. Esta cantiga é utilizada como uma brincadeira de roda, na qual a professora utiliza duas máscaras: uma de boto e outra no modelo do peixe chamada tainha. Durante a brincadeira, as máscaras vão passando de aluno por aluno até que a atividade seja finalizada.

Após o final da aula, em um momento de conversa com a professora Erivane, ela me relatou que durante a semana em comemoração ao folclore, quando ela iniciou as atividades das narrativas locais com os seus alunos, ela percebeu que ao contar as histórias da comunidade, em especial a lenda da visagem e da porca, os alunos ficavam muito atentos à narrativa, o que lhe causou certa surpresa, a considerar a modalidade de educação infantil nessa faixa etária.

Nesse segmento de ensino, é muito comum que os alunos fiquem inquietos, mas ao falar dessas histórias, eles ficaram concentrados. Por alguns segundos, a professora pensou que poderia estar causando algum tipo de medo nas crianças. Em ocasiões oportunas em que a professora Erivane teve contato com alguns pais e responsáveis das crianças, estes comentaram sobre as atividades que ela estava desenvolvendo nesta semana. Os responsáveis comentaram que seus filhos chegavam em casa com muitas novidades em relação às lendas da comunidade. Os alunos gostavam tanto das narrativas que eles ficavam ansiosos para ouvirem as histórias do dia seguinte. A cada dia, a professora contava uma história diferente.

⁷ Moradora e professora da escola da comunidade. É graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Já na sala do professor Ronaldo⁸, a turma é composta por 20 alunos e a faixa etária varia de 06 a 08 anos de idade, a modalidade de ensino é multissérie do ensino fundamental I sendo 1º, 2º e 3º ano em uma única sala e funciona das 15:00 às 18:30 pelo período da tarde e tem como auxiliar a professora Erivane.

No momento em que eu observava na sala de aula essas atividades desenvolvidas pelo professor Ronaldo, alguns alunos levantaram o dedo e começaram a socializar as suas histórias, em que o pai, o tio ou a avó contaram sobre essas lendas da comunidade. Percebi uma interação entre professor e aluno em meio às narrativas da comunidade, possibilitando a realização de uma aula participativa.

Após muitas histórias contadas pelo professor Ronaldo e seus alunos, o professor utilizou algumas narrativas como atividade de leitura e interpretação de textos, tendo o devido cuidado com o nível de aprendizagem pela modalidade multissérie. Essas atividades foram elaboradas por meio de textos envolvendo o saci, a curupira e a Iara. Antes da confecção do mural, foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o folclore, e que levassem, posteriormente, informações por meio de recorte de papel, para serem coladas no mural de cartolina.

Na sala do professor Marcos Braga⁹, a faixa etária dos alunos é de 09 a 12 anos de idade. Estes frequentam as turmas multisséries do 4º e 5º ano no turno da manhã, que são compostas por 22 alunos matriculados neste ano de 2018.

Partindo da observação nesta turma, o professor utilizou como metodologia um seminário no qual o objetivo era realizar a pesquisa sobre o folclore e que posteriormente fosse apresentado aos demais colegas na sala. Para isto, os alunos levavam para a sala o que tinham

⁸ Morador da comunidade de Porto Alegre-Pará. Atualmente é professor na escola da comunidade e está concluindo a graduação pelo programa do Parfor.

⁹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia. Professor na escola da comunidade e morador da cidade de Marapanim. Atualmente leciona nas turmas de múltissérie.

pesquisado, com o intuito de colarem as informações nas cartolinas. Outros fizeram a pesquisa sobre o conceito de lendas, parlendas e adivinhações.

Para o professor, a escolha do trapiche para a apresentação do seminário foi para envolver esses sujeitos de acordo com a realidade local, pois este espaço além de ser um lugar de lazer, é um dos acessos para a pesca e para o manguezal. Ao trabalhar com as lendas tradicionais, o professor pode envolver o imaginário de seus alunos, bem como resgatando a memória das lendas da comunidade, que também foi um dos objetivos do seminário, com o intuito de relacionar a teoria e a prática do contexto escolar. A princípio, os grupos de seus alunos foram apresentando suas pesquisas, alguns com um pouco de dificuldade de leitura ao ler o cartaz, outros envergonhados para apresentar os conceitos de lendas, parlendas, brincadeiras, comidas típicas. Quando o assunto se aproximava da realidade deles, alguns conseguiam interagir com o professor, como por exemplo, trataram acerca da culinária paraense.

No final desta socialização de conhecimentos, o professor aproveitou para fazer um pequeno diálogo sobre as lendas da comunidade, quem sabia falar algum tipo de história, como a do curupira, da visagem ou da porca, poderia se manifestar. Neste momento, alguns começaram a contar algumas histórias que seus pais, tios, tias e avós contaram da feiticeira, de uma mulher que, durante a noite, vira uma porca, e assim ao olhar para o manguezal, à vista do rio, as lembranças iam surgindo. O professor relatou que também já ouviu muitas histórias e ressaltou que devemos respeitar a lei da natureza, bem como o horário de entrar no rio, no mato e nos igarapés.

CONCLUSÃO

As narrativas são consideradas excelentes recursos para que os professores possam se comunicar, trocar experiências e saberes, além de compreender e estimular a oralidade e a escrita dos alunos, pois a partir do momento em que eles passam a narrar suas vivências, no

espaço escolar, as narrativas podem funcionar como um recurso da escrita, a fim de desenvolver as competências dos alunos.

Portanto, o uso das narrativas em sala de aula põe em questão a importância desse tipo de texto, o conhecimento que os professores apresentam sobre as narrativas e o repertório de histórias que esses professores detêm para trabalharem no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral- memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, *Interculturalidade e Etnossaberes*. Espaço Ameríndio. Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul/dez. 2016.

SIMÕES, Maria do Socorro Simões. *Narrativa Oral e Imaginário Amazônico*. Belém: UFPA, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação de Profissional*. Trad. Francisco Pereira. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DO PREPARO PRÁTICO PARA A INSERÇÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

INTRODUÇÃO

Atender às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar é uma tarefa que se coloca à atividade docente e vai além da prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir métodos e procedimentos utilizados por outrem. Trata-se, pois, de saber relacionar crítica e reflexivamente o conhecimento teórico e a iniciação às atividades de natureza prática, edificados ao longo da trajetória de formação, às especificidades das realidades locais.

No entanto, estudos da arte nacionais (ANDRÉ, 2002; GATTI; BARRETTO, 2009) evidenciam que os professores não vêm recebendo apoio suficiente para enfrentar as demandas atuais da escola pública, e tampouco para assumir novas atribuições às quais são cobrados diariamente no exercício da profissão. Acredita-se que essa carência de subsídios que despertam o sentimento de despreparo no futuro professor seja decorrente, entre outras causas, da maneira dicotômica com que teoria e prática são concebidas.

Ainda que se verifique uma forte preocupação com a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática nos discursos sobre educação (PIMENTA, 2001), o que se tem observado é a crescente cisão desses dois polos do conhecimento. Isso porque a imagem mais disseminada acerca da docência, presente nas frases *Só se aprende a ser professor na prática* ou *Na prática, a teoria é outra*, tem gerado

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com bolsa CNPq. Mestre em Educação Escolar e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: nathytamaio@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9265421109151956>

uma supervalorização da experiência e a ligeira confusão de que a expressão *prática* constitua unicamente o exercício efetivo da profissão, desvinculando-a de qualquer atividade desempenhada ao longo do curso, como os estágios curriculares. Destarte, observa-se a intensificação de um problema que há tempos se instaura no processo de preparação profissional de professores: o distanciamento entre o que se aprende na formação inicial e o que se faz na atuação docente (GUARNIERI, 2012).

Tais colocações antecipam os indícios a serem discutidos nas próximas seções. A primeira delas focaliza o tratamento dado ao desenvolvimento de atividades práticas no interior dos cursos de formação inicial de professores, destacando os problemas existentes e as alternativas possíveis para se repensar a inserção de licenciandos nas escolas. A seção posterior, pautando-se no referencial adotado (GAUTHIER *et al.*, 1998; GIMENO SACRISTÁN 2000; 1995; MARCELO GARCÍA, 2011; 1999; 1991), vale-se dos indicadores apresentados ao longo do texto para inserir o conceito de preparo prático e explorá-lo enquanto meio viável de suprir as falhas do modo atual de inserção à docência.

A INSERÇÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL: DESCORTINANDO PROBLEMAS E APONTANDO POSSIBILIDADES

DOS PROBLEMAS

A forma com que os estagiários são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem acerca dos elementos que gravitam em torno do universo escolar e da docência propriamente dita. Portanto, deve-se observar, inicialmente, como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção dos mesmos ocorre de maneira orientada e planejada ou não.

Com relação a isso, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 23),

declaram que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio”.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário. Já se sabe pelas pesquisas (GATTI, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004) que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar de forma orgânica as múltiplas facetas pedagógicas costumam sofrer menos impactos ao iniciarem a carreira profissionalmente. Isso acontece porque podem ser capazes de estabelecer atitudes e estratégias adequadas a determinado contexto por possuírem conhecimentos práticos consideravelmente superiores àqueles que não tiveram um contato estreito e ativo com o manejo de situações reais em sala de aula durante a realização do estágio.

Significativa parcela da literatura brasileira sobre formação de professores e inserção à docência permite afirmar que os estagiários que, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir tendem a trilhar um dos caminhos opostos entre si: repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula.

Verifica-se, pois, que a ausência de intervenções práticas pelos estagiários tem sido preponderante, uma vez que, conforme salienta Guarnieri (2012, p. 5) em um levantamento realizado, “os professores resistem em aceitar que os estagiários possam dar aulas para suas turmas ou que desenvolvam atividades trazidas por eles a partir do que estão aprendendo no curso e do que vivenciam durante esse contato com as professoras”.

A autora destaca que são cada vez mais raros os momentos de intervenção e interação do estagiário com as situações de ensino, com ressalva às solicitações, por parte dos professores, para que ele

acompanhe um ou outro aluno que apresenta dificuldades mais acentuadas. A dinâmica desse tipo de atividade habitualmente segue o padrão em que o estagiário e o aluno (ou um pequeno grupo de alunos) acomodam-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolados do restante da turma, enquanto o professor prossegue com os afazeres cotidianos conduzindo a parcela majoritária de alunos, cujos ritmos de aprendizagem são mais ou menos homogêneos. Outro tipo de solicitação muito comum é que o estagiário realize atividades secundárias de cunho não pedagógico (empilhamento e distribuição de livros, recortes e colagens, chamada de alunos presentes, impressão ou xérox de material didático).

Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela maneira inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários.

Um último fator elencado para justificar a ineficiência da inserção dos estágios nas escolas se traduz pelo que Guarnieri (2012) denomina como *mensagens negativas*. Tais mensagens, transmitidas pelos professores das escolas de Educação Básica aos estagiários se caracterizam como *desabafos* e, geralmente, referem-se ao estresse diário decorrente da extensa jornada de trabalho, da falta de cooperação e reconhecimento da equipe gestora e do desprestígio e desvalorização social da profissão.

Das mensagens propaladas, a que mais se intensifica ao longo do tempo diz respeito à desvalorização do ofício docente. Ainda que as mensagens denotem o descontentamento dos professores em face das condições de trabalho — que de fato são problemáticas — elas podem:

[...] desestimular os futuros professores a optarem pela profissão conduzindo-os a se engajarem em atividades de pesquisas, sempre mais valorizadas na universidade, ou ainda, para aqueles que pretendem ser professores alimentarem percepções e crenças de que basta gostar dos alunos, ter paciência, convicção e vocação que já possuem o suficiente para ser professor (GUARNIERI, 2012, p. 4).

Por fim, o que se infere com base nos apontamentos dessa subseção é que o modelo em que tradicionalmente a inserção à docência é desenvolvida nos cursos de formação de professores não tem possibilitado a análise crítica da prática docente em sala de aula e a construção de uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar, ainda impregnada dos resquícios de uma perspectiva tecnicista. Isso permite dizer que os dilemas que permeiam a atuação docente no Brasil dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de reformulação da formação inicial, justamente por ser nesse período que se enraízam as primeiras — e, muitas vezes, decisivas — experiências que se refletirão no processo profissional.

DAS POSSIBILIDADES

Ao analisar o problema da ineficiência da inserção de futuros professores à docência pelos estágios e o desafio constante de sua superação para além dos discursos, Pimenta (2001) ressalta que embora os cursos de licenciatura estruturem-se de forma fragmentada, valorizando as disciplinas teóricas e contendo uma série de fragilidades, ele é (ou pelo menos deveria ser) uma atividade viabilizadora e instrumentalizadora da práxis do futuro professor; uma peça fundamental no processo de tornar-se professor e no desenvolvimento da atividade docente. Essa afirmação, ao mesmo tempo em que sinaliza a existência de entraves e contradições que perpassam a formação, exprime certa esperança na possibilidade de ressignificá-la considerando a força que ela própria detém.

Para tanto, o que se espera do curso de formação para a docência é o desenvolvimento de ações que propiciem ao licenciando o contato e a familiarização com o ambiente escolar, bem como o provimento de estratégias e técnicas que venham a facilitar sua inserção profissional e amenizar as tensões que, conforme alertam estudiosos como: Fontana (2000) e Freitas (2002), afligem o iniciante.

Santana e Inforsato (2011) defendem que uma maneira propícia para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e eficientes na formação inicial seria a inserção do licenciando à

docência desde o início do curso, pois isso facilitaria a diluição das exaustivas horas de estágio, evitando a sobrecarga nos últimos anos letivos e, conseqüentemente, potencializando o rendimento dos alunos. Além disso, seria possível também reduzir a sensação de estranhamento do licenciando. Esse sentimento costuma ser comum, pois após ter vivenciado durante toda a trajetória escolar e acadêmica o papel de aluno, deparar-se apenas nos anos finais do curso de graduação com o outro lado da moeda, quer dizer, o papel do professor, pode causar receios e a sensação de despreparo.

É pertinente resgatar as ponderações compartilhadas por Gatti (2013) e Libâneo (2013) em uma obra conjunta recente, na qual afirmam que para que haja mudanças significativas e promissoras na formação de futuros professores, deve-se compreender a prática pedagógica como núcleo do processo de formação.

Embora a premissa defendida pelos autores vá ao encontro das diretrizes dispostas pela Resolução CNE nº. 1/2002 (BRASIL, 2002), as quais regulamentam que a prática pedagógica deve atravessar todo o momento da formação, sabe-se pelas pesquisas da área, pela análise das propostas curriculares dos cursos de licenciatura e até mesmo pelo estudo das ementas de disciplinas (GATTI; BARRETTO, 2009) que, a rigor, ela não se efetiva.

Diante disso, salienta-se que os cursos precisam com urgência se reorganizar de modo a superar esse modelo e, para tanto, é imprescindível que as instituições formadoras de professores percebam que, além do conhecimento de disciplina, o futuro docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Preparar é, portanto, a palavra de ordem. Os licenciandos precisam se sentir prontos para encarar a profissão que exercerão ao concluírem a graduação, e isso só é possível a partir de um *preparo prático*. Mas, o que vem a sê-lo?

O tema pode parecer autoexplicativo se o sentido epistemológico de preparo prático for considerado análogo ao de *formação prática*. Contudo, não é. Formação prática causa a

impressão de segregação de uma formação que é teórica daquela que é essencialmente prática, enquanto o preparo prático se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta em hipótese alguma os saberes oriundos do conhecimento científico.

Embora seu sentido esteja imerso em ações formativas bem sucedidas, o conceito de preparo prático — a ser explorado na próxima seção — não havia ganhado precisão até o momento da execução desta investigação. Desse modo, conjecturou-se modestamente delineá-lo. Evidentemente, tal delineamento fundamentou-se em reflexões teóricas e para o significado que se buscou obter, autores internacionais, como Carlos Marcelo García, Clermont Gauthier e José Gimeno Sacristán mostraram-se férteis.

O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA

Este texto buscou mostrar até aqui um breve panorama do modelo atual de inserção à docência, ressaltando o lugar da prática nesse processo. Tendo em vista a evidente ineficiência da operacionalização da prática na formação inicial de professores, justificada pela falta de assessoria e orientação adequadas aos aprendizes da docência, vislumbrou-se apresentar uma alternativa possível para o fortalecimento dessa etapa tão importante do processo formativo a partir do que pode ser compreendido como um preparo prático para a docência.

A literatura de pesquisa que focaliza a prática para a docência é significativa no campo da formação de professores, mas as compreensões acerca de seus desdobramentos são variadas e nem sempre suficientemente aprofundadas. Nesse sentido, optou-se pelo apoio teórico de Gimeno por considerar-se que suas ideias são as mais fecundas para a fundamentação da noção de preparo prático, cultivada nesta investigação.

O conceito de prática, que respalda teoricamente a presente pesquisa, é trabalhado em capítulos de diferentes obras do autor (GIMENO SACRISTÁN, 1995; 2000). Na verdade, por se tratar de

um conceito complexo, Gimeno não discute a prática no singular, ele tende a se referir quase sempre a *práticas* e suas distintas, porém articuladas, facetas.

Gimeno Sacristán (1995) revela que o contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui o que vulgarmente chamamos de práticas ou, mais especificamente, *práticas didáticas*. Para o autor, as práticas didáticas do professor em sala de aula se configuram pelos usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais. Cabe dizer que esses componentes assumem papel central na caracterização do trabalho docente e que, portanto, seria indispensável que fossem incorporados desde a formação inicial.

Gimeno Sacristán (1995) sublinha que um professor que possui múltiplas experiências e significativas vivências em sua trajetória inicial, tende a consolidar práticas mais sólidas e mais contextualizadas. As experiências acumuladas sobre o processo de ensino e aprendizagem e de socialização compõem a ação prática e permitem o preparo para o enfrentamento da docência mais efetivamente.

Ao reconhecer a importância do acúmulo de experiências sobre o processo que envolve a socialização dos professores, os textos de Gimeno Sacristán vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Marcelo García (2011; 1999; 1991), também recorridos para subsidiar teoricamente esta investigação. O autor explora o conceito de socialização profissional docente em muitas de suas obras e a compreende como sendo um processo mediador através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir determinado papel na organização escolar.

No âmbito desse dinamismo encontram-se os professores, sejam eles iniciantes ou experientes. O processo de socialização se reflete em todas as etapas da docência, desde o ingresso dos professores na profissão até o encerramento da carreira, mas segundo Marcelo García (1991) é durante o período de iniciação profissional

que ele se intensifica, pois nesse momento o professor estabelece seu primeiro contato e suas primeiras relações com o universo escolar, criando uma atmosfera que pode ser determinante para suas ações futuras. Em sua concepção, os professores iniciantes enfrentam inevitavelmente algumas dificuldades, porém quando eles estão munidos de subsídios práticos para edificar a travessia entre a condição de estudante e a condição de professor, o clima de início de carreira torna-se menos invasivo. Portanto, ainda em suas palavras, é um equívoco transferir as experiências práticas exclusivamente para o exercício profissional descartando sua viabilidade durante a formação inicial. Esse ponto de vista transparece que:

La experiencia, en el campo de la enseñanza en general, y de la formación del profesorado en particular representa una de las mayores demandas tanto de los profesores que se están formando, como de profesores en ejercicio (MARCELO GARCÍA, 1991, p. 21).

Na obra em referência são apresentadas pelo autor algumas reflexões originadas de um diálogo que ele trava com a literatura da área. Em meio a elas, Marcelo indaga: “¿Qué aprenden los profesores de la experiencia?” (MARCELO GARCÍA, 1991, p. 23). A resposta a essa questão se faz valiosa para a presente pesquisa, pois, ao se identificar o que os professores aprendem da experiência, algumas pistas que conduzem à compreensão do preparo prático podem ser fornecidas.

Num primeiro momento vale ressaltar que não são quaisquer experiências que agregam contribuições à aprendizagem da docência e, por assim dizer, ao preparo prático. Em documento publicado, Marcelo García (2011) comenta os principais desafios que assolam o professor iniciante, destacando a ineficiência dos cursos de formação e a precariedade das experiências práticas por eles propiciadas. Como alternativa para esse problema, o autor menciona que devem existir condições favoráveis para o desenvolvimento de experiências bem sucedidas nas salas de aula, como, por exemplo, a prática de *mentoria*, enfatizando que os licenciandos que são acompanhados por um professor mentor têm maior possibilidade de êxito no

desenvolvimento de ações práticas e da aprendizagem da docência do que aqueles que não contam com esse apoio.

É certo que, conforme enfatiza Marcelo García (2011), independentemente da qualidade da formação inicial, há coisas que só se aprende na prática profissional, porém o autor garante que se bem direcionada e orientada, e se realizada em ambientes propícios à socialização com o apoio contínuo de mentores, a inserção à docência pode contribuir significativamente para a aprendizagem do trabalho docente futuro.

Marcelo García (1991) também fala em condições que devem ser tomadas como parâmetro para a realização das ações práticas. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de organização de classe); conhecimento do currículo, dos métodos de ensino e de materiais; conhecimento do perfil dos alunos; conhecimento do contexto educativo; e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Diante dessas considerações, reforça-se que as atividades práticas desenvolvidas em contexto de experiência pré-profissional precisam ser subsidiadas por orientações para o manejo de situações reais de sala de aula e são nesses termos que se fazem imprescindíveis as conceituações de Gauthier *et al.* (1998), tomadas como referência para esta pesquisa. Esses autores analisam os dois momentos decisivos na organização didática do processo de ensino-aprendizagem: a *gestão de classe* e a *gestão da matéria*.

Com relação à gestão de classe, compreende-se que ela consista “num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 1998). Saber administrar a ordem em uma classe é um desafio que se coloca ao professor, principalmente se for ajuizado o crescente problema da indisciplina dos alunos. Essa é uma realidade que exige do docente habilidade para planejar e estabelecer um conjunto de regras capazes de evitar a total desordem, mas também a ordem absoluta, pois, “numa classe onde reina a ordem, é possível que certos alunos não se dediquem plenamente à atividade programada, sem, todavia, perturbar o

programa de criação, criando uma situação concorrente” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 240).

Primando pelo equilíbrio da ordem em sala de aula, os autores desenvolvem análises a partir de alguns pressupostos da psicologia e da sociologia. Ressaltam que medidas baseadas em punições não são estratégias educativas adequadas, enquanto recompensas e reforços positivos têm efeitos relativos. Nota-se que as orientações de gestão de classe podem ser verificadas nos programas dos cursos de licenciatura que, em grande medida, oferecem disciplinas voltadas à psicologia, à sociologia e também à filosofia. O que não se nota, porém, é a oportunidade de os licenciandos confrontarem os estudos teóricos com a realidade escolar. Não lhes são dadas condições favoráveis para a aprendizagem do planejamento da gestão de classe, e esta é um requisito importante para a efetivação de ações de preparo prático.

No que se refere ao conceito de gestão da matéria, os autores a caracterizam como “o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levarem os alunos a prenderem o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 197).

Como é possível perceber, as formulações advindas dos três autores referenciados para sustentar a noção de preparo prático se aproximam e se complementam. Os conceitos por eles propostos, principalmente os de práticas docentes, socialização profissional docente, e gestão de classe e da matéria, constituem um conjunto de elementos que o professor necessita possuir/conhecer para exercer a função de ensinar. Tendo isso muito claro, ressalta-se a importância de um preparo prático que conduza os futuros professores a esse fim.

Assim, com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que o preparo prático seja um processo de contínuo desenvolvimento na formação de professores. Tal processo visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de atividades que ele realizará ao longo do trabalho docente. É cumprido prioritariamente *in loco* (no interior das escolas de Educação Básica), mas também opera significativamente na universidade, por ser esse o espaço de orientação e discussão sobre a prática. Caracteriza-se pelo

incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, propõem atuações baseadas em intervenções e participações ativas dos licenciandos, consolidadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências. E apresenta-se como incentivador da promoção de parcerias conjuntas e, por conseguinte, da socialização pré-profissional que se dá sob supervisão, assessoria e apoio de um professor (mentor) pertencente à escola em que as práticas se concretizam.

Os objetivos do preparo prático são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de, através de oportunidades de gestão de classe e da matéria, planejar, executar e avaliar atividades docentes em sala de aula convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor: a aprendizagem dos alunos.

Logo, como resultado de suas ações, espera-se a potencialização dos conhecimentos práticos incorporados pelos licenciandos e a minimização dos impactos que os iniciantes sofrem ao ingressarem na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto almejou-se apresentar uma discussão acerca dos problemas que assolam a formação de professores no Brasil, mais especificamente o momento de inserção à docência, e também apontar alguns caminhos possíveis para que tais problemas sejam superados.

A lógica de argumentação teórica desenvolvida sugere que é necessário que os cursos de formação de professores sejam repensados em sua essência, a partir da potencialização dos conhecimentos práticos. Os futuros professores precisam conhecer mais profundamente o ambiente em que atuarão após concluírem a licenciatura e, para isso, não basta que sejam oportunizadas apenas vivências de observação e aplicações de teorias.

O *chão da escola* é por si só um território de aprendizagens e não um espaço meramente designado para ensaios. A rotina, o trabalho conjunto e a execução dos conteúdos curriculares, são processos que se aprende participando como sujeito ativo, ou seja, não há prescrições teóricas capazes de substituir a riqueza de uma intervenção prática planejada. Nessa direção, o conceito de preparo prático impresso, mais do que representar um conjunto de ideias baseadas em um referencial pertinente à discussão explicitada, propõe uma orientação. E, apesar de o estudo não pretender de forma alguma esgotar o assunto, infere-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas assessoradas deve ser considerado ponto de partida e de chegada para uma formação sólida.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, 2000.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-172, 2002.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.
- GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores – livro 2*. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, p. 107-120.
- LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.
- MARCELO GARCÍA, C. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTANA, A. C. M. S.; INFORSATO, E. C. *O estágio supervisionado na formação docente*. CAMINE: Caminhos da Educação, v. 3, n. 1, 2011.

PERFORMANCES DANÇANTES: ESPETÁCULOS DOS SONHOS OU DOS PESADELOS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Solange aparecida de Souza Monteiro

Vanessa Cristina Scaringi

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

No mundo contemporâneo, a dança é utilizada em seus mais diversos estilos. E em meio as mais complexas definições de seu uso, a dança está fortemente veiculada a imagem da bailarina clássica, ou seja, aquela que treina anos a fio, arduamente, para se transformar mais tarde em profissional da dança.

Porém, para muitas dançarinas o caminho é inverso. Ao invés das salas de dança para os palcos de teatro os quais se constituem como o maior mercado para essa arte atualmente, brilhar e dançar profissionalmente acontece também em pistas e salões de dança de casas de *shows/boites*.

A dança, por sua vez, é potencializadora no processo de subjetivação, pois abre caminhos para desejos, experimentações, encontros com o eu, com o outro, com o que se passa entre o eu e o outro.

A partir das provocações tidas pela história da escultura (figura 1) A Pequena Bailarina de 14 anos, de Degas (1881), indicando conflitos no mundo da dança clássica simultaneamente entre arte e prostituição, buscou-se pensar espaços possíveis de produção de subjetividade em outros estilos de dança, a erótica, em referência a um mundo que está fora dos palcos de teatro e que sucede nos bastidores da vida.



Figura 1. A Pequena Bailarina de 14 Anos — Edgar Degas (1881)

Fonte: *The Metropolitan Museum of Art*

Expondo um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada *Deusa das Noites: Personagens (Des)Veladas* (UNESP, 2011), sob financiamento CAPES, este trabalho apresenta trechos de conversas realizadas com uma jovem dançarina de *striptease*, partindo das histórias de si por entre experiências de si. As falas apresentadas pela dançarina convidada e apenas uma participante dado a alta rotatividade da casa — se enunciam em itálico por *A*, de Afrodite; as da pesquisadora, por *P*. Escolhido pela própria participante, para uso exclusivo na pesquisa, Afrodite se assemelha à particularidade da *stripper* devido ao romantismo do mito grego.

A: Ela é romântica assim como eu.

Num salão, muitos espelhos... Há focos de luzes coloridas espalhados por todo lado. Surge no palco escuro, em meio à glicerina iluminada por um *flash*, uma mulher misteriosa, sedutora, atraente. Quem é ela?

Vestida em um traje tentador, move-se de um lado para o outro, agitando os longos cabelos e equilibrando-se nos saltos de cristal. Em um giro, a alça cai em um dos ombros. Ela pisca para o

público e a coloca no lugar. Outro giro, agora a saia. De repente, tudo fica escuro novamente.

A batida da música aumenta, freneticamente, e a linda mulher avança no tablado impetuosamente. As luzes se acendem. A vestimenta cai por completo. Entre os movimentos dançantes, o público aplaude, assovia, encanta-se. Todos os olhares se voltam para ela. Muitas Afrodites se refletem nos espelhos.

Nos levantamentos sobre mitologia divulgados por Brandão (1986), o reflexo da imagem ao espelho faz referência ao mito do envaidecido Narciso, símbolo da beleza masculina, que, nas muitas interpretações existentes, debruçado à beira de um lago tem sua imagem refletida n'água. A ocasião o convida a um mergulho no imaginário e na busca por outras formas de si em revelações de realidade e idealidade. Nesse sentido, Griffin (2003, p. 126) menciona justamente que “Vênus, assim como as cortesãs” foi “tantas vezes retratada com espelhos”. *Então tem um espelho na frente, em cima e eu danço me vendo dançar. Aquela coisa que... [suspira, fundo] E eu acabo me entregando na dança (A)*. Atrevida!

O *Girlie Show* trouxe um estilo exótico e erótico de dança: o *striptease* — uma nova expressão social do erotismo, típica diversão estadunidense que floresceu na Era do Jazz para a Era da Revolução Sexual, perpassou por muitas estações e persiste ainda hoje.

Conforme a denominação, muitos são os verbos que caracterizam esse estilo de dança: *strip*: despojada, desnuda, despida, sem roupa e *tease*: burla, provoca, então *striptease*: provocar, despindo-se. Talvez, *stripdance*: dança do nu, da provocação sexual, da libido, do (des)velamento do ser, brincadeira de hipnotismo, de muitas imagens ao espelho.

Durante muito tempo a imagem das mulheres esteve relacionada ao sexo frágil. “Somos sexo por natureza? Muito bem, sejamos sexo, mas em sua singularidade e especificidade irredutíveis. Tiremos disto as conseqüências [sic] e reinventemos nosso próprio tipo de existência, política, econômica, cultural...” (FOUCAULT, 1985, p. 31).

Historicamente a dança clássica e seus repertórios românticos eram divertimentos para a aristocracia estadunidense nos teatros. Com a ascensão das sapatilhas de ponta, as dançarinas abrilhantaram cenas tipicamente masculinas e passaram a exibir acrobacias e proezas técnicas com giros, saltos e *pirouettes* em saias mais curtas e pernas a mostra. Muitas estações se passaram:

[...] em que as mulheres eram infantilizadas e tratadas como propriedade. [...] As mulheres tinham de implorar pêlos [sic] instrumentos e pelo espaço necessário às suas artes; A dança mal conseguia ser tolerada, se é que o era, e por isso elas dançavam [...] onde ninguém podia vê-las, [...]. A mulher que se enfeitava despertava suspeitas. Um traje ou o próprio corpo alegre aumentava o risco de ela ser agredida [...]. Elas eram mantidas como jardins sem cultivo... mas felizmente sempre chegava alguma semente trazida pelo vento (ESTÉS, 1999, p. 8).

Em 1827, Francisque Hutin — primeira bailarina solista em Nova Iorque foi taxada como prostituta em manchetes jornalísticas por autoridades locais após se apresentar em um manto grego semitransparente que exibia seus tornozelos. O fato deturpa a opinião pública e, em outras palavras, Hutin torna-se um sucesso.

Por décadas, a moda, por todo o mundo, continuou a desvelar corpos e comportamentos de bailarinas como da italiana Marie Taglioni (1832), da austríaca Fanny Elssler (1840) e a dança toma novas formas ainda com algumas reservas.

O nu acompanha as tendências da moda, as formas de viver, de se vestir, de se pentear durante um tempo que passa. Por isso tão mutável.

Para burlar leis muito rígidas, instauradas contra a conduta feminina considerada por vezes libidinosa em espaços públicos, contemplações do nu passaram a se produzir a partir de *tableaux vivants* — quadros vivos aproveitados por espetáculos em que as mulheres, nuas ou parcialmente vestidas, posavam como estatuetas para retratos pintados que reproduziam cenas clássicas e passagens

históricas das artes como as ninfas em referência ao quadro de Sandro Botticelli (figura 6, p. 24), estando nus assim como no nascimento. “Era permitido às estátuas [visto como algo sagrado]”. Em suma, “o Nu [sic] tinha apenas dois significados na mente: ora era sinônimo do Belo; e ora do Obsceno” (VALÉRY, 2003, p. 93-95).

Inicialmente em teatros burlescos, outros números surgiram, utilizando-se da ilusão na criação de personagens inspirados pela vida real e comum como debutantes, professoras, donas de casa, domadoras de leão e se espalharam mais sofisticadas com pinturas corporais ou malhas colantes imitando o nu ou até subversivamente por *boites*, bares, cabarés.

O uso de personagens nas *performances* do nu obteve grande importância para o aumento na circulação do capital, principalmente entre galdérias nova iorquinas frequentadoras dos teatros burlescos — “*Quanto vai ser o show?*” e eu respondi: “*Duzentos!*” *Como o valor é sempre alto, então... (A)*. Esses diferenciais na profissão para atrair clientes se apoiam cada qual em suas características particulares, nas personificações do cotidiano ou em interpretações com fantasia para saciar desejos eróticos, principalmente porque o nu alucina o imaginário masculino e “as mulheres são imaginadas como seres fabulosamente sensuais, arrastadas por um impulso irresistível de atrair-se sobre o pênis masculino” (ALBERONI, 1988, p. 13).

A: Aqui é outro mundo. Aqui é outro mundo, de fantasia... Nós montamos, fazemos... É... Nada é concreto. Isso tudo é uma ilusão. Então, cada noite eu tenho uma personagem. [...] Tenho a Odalisca, a Enfermeira, a Mini-Empresária. Tenho uma só de lingerie toda branca que eu uso. As meninas dizem que eu fico bonita de branco. Tenho a Mulher-Mistério que é toda de preto.

As personagens provocam, através de uma dança exótica e da preocupação minuciosa com o espetáculo, reações de muita energia sexual nos telespectadores: *A: Eu entro com a algema nas mãos, o chicote e danço. Nessa são três músicas. Na primeira eu danço. Na segunda eu levo o cara para o palco. Prendo-o com a algema e danço para ele, ali. Eu rasgo a cueca dele com as mãos e fico dançando. Ah!*

É toda aquela brincadeira... Entra a terceira música. Então eu pulo nele [risos] e tem toda aquela coisa, aquele ritual. Dou umas chicoteadas devagarzinho.

Neste universo imaginário, Afrodite é a prostituta que “com seu corpo real, “agarra o cliente”. Não espera que ele a procure, a convide, a seduza. É ela que toma a iniciativa. Faz o que, na realidade, nenhuma mulher faz” (ALBERONI, 1988, p. 14).

Os mistérios, segredos, encantos, extravagâncias fizeram de muitas dançarinas verdadeiras deusas no comércio do *show business* com produtos e concursos de beleza em grande escala na busca pela imagem da perfeição divina de Afrodite. Artistas plásticos aproveitaram-se da temática, representando a vitalidade feminina em suas obras como Degas com *A Pequena Bailarina de 14 Anos*.

Cada personagem do nu evoca uma figura que leva o sujeito a se reinventar de novas formas e maneiras diferentes. Todo o erotismo dessas danças, por sua vez, apresenta-se muito próximo a comparação feita pelo escritor espanhol Octavio Paz (1995) entre erotismo e poesia. Para ele, “o primeiro é uma poética corporal e o segundo uma erótica verbal” (p. 9) e pode-se dizer aqui que o erotismo se funde nas danças de Afrodite, tornando-se uma erótica dançante e pulsante. Logo, o erotismo “não é mera sexualidade animal: é cerimônia, representação” (PAZ, 1995, p. 9).

Em 1876, os teatros de variedades (*vaudeville*) passaram a contratar mulheres consideradas exóticas, como as nativas orientais, para se apresentarem em trajes que expõe o corpo com cintura à mostra e fitas de seda envoltas nos seios durante apresentações de dança do ventre visto que o cançã — dança de vedetes francesas que mistura polca e quadrilha ora apresentadas em cabarés parisienses como o famoso *Molin Rouge* e geralmente acompanhadas de orquestra, já era considerado antiquado.

Aproveitando-se a ascensão da dança burlesca, da nudez fascinante que elevava o corpo à sua forma mais sublime, “[...] desde a representação mais livre dos seres e dos atos [...] onde o domínio da Bela Mulher com todos os sentidos, se fundem” (VALÉRY, 2003, p.

95) os empresários irmãos Minsky encomendaram muitas campanhas publicitárias para divulgar esses novos espetáculos que surgiam no teatro a fim de atrair a atenção dos tabloides. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010), trata-se de “5. Jornal publicado num formato menor que o habitual, geralmente de estilo sensacionalista”.

Em uma das estações, entre 1916-1917, no *National Winter Garden*, surge, de uma equívoca expressão, o moderno estilo de *striptease*. A pioneira Mae Dix desabotoa, despercebida, os punhos e as golas de sua camisa para lavagem e o gesto visto pela coxa é confundido pelo público que, empolgados, distribui aplausos.

Logo outras vieram com performances inspiradas nestes teatros de variedades. Gypsy Rose Lee (figura 2) revela-se como uma das artistas mais famosas com números cômicos que incluem coros, cavalos, *cowgirls*, tiros.



Figura 2. Glamorosa Gypsy Rose Lee — 1934

Fonte: Shubert Archive

A exploração do humor com elegância tornou Gypsy a *stripper* número um deste circuito — “the literary stripper” (SHTEIR, 2004, p. 177).

P: Tem algo mais na montagem dessas personagens?

A: Tem. Tem uma que entra toda de Palhacinho [maquiagem, nariz] e tem a música certinha. Tira risos da plateia.

A expressão *striptease* surgiu como gíria na imprensa estadunidense em 1920 para explicar o corpo que cada vez mais se desvelava. Desapareceu no final da década de 60 em meio às convicções de uma sociedade moralista que o considerava como arte vulgar incitante ao sexo e ao corpo feminino que aflorava “vícios urbanos” (RAGO, 1991, p. 42) e renasce, criando uma arte tão potente à ilusão que coloca as mulheres firmemente no comando. Segundo Rago (1991, p. 45) “não se trata de efetuar um amplo estudo sobre a condição das mulheres desde meados do século passado ao atual [...], mas de evidenciar as projeções que predominaram sobre a figura feminina” e sobre o imaginário social produzido pelos *shows* de *striptease* nesta mesma época em São Paulo — Brasil.

Mas o quanto dura este comando?

Parece que, por um lado, as mulheres conseguiram um controle maior sobre o corpo e sobre a sexualidade feminina, porém tal posição as submeteu ao que Foucault (1985, p. 82) chama de poder materializado pelos mecanismos eficazes de “controle das vontades” para se manterem belas, charmosas e glamorosas.

A: Se você soubesse a dívida que eu tenho com roupas, celular, sapatos, cremes... P: Para cada roupa um sapato?

A: Sim, tenho uns 40 pares.

Trata-se de sentidos que escondem a real situação e materializam não mais ideologias e sim formas de vida, mantendo o caráter neoliberal ao gerar competição, consumo e outras ferramentas de poder ao corpo.

Pélobart (2002) ao comentar a relação que se instaurou entre capital e subjetividade, nomeia o poder sobre os sonhos, sobre os desejos e sobre os sentidos da vida, em referência a diversos autores que discutem o tema, como “capitalismo cultural, economia

imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica [termo designado por Foucault]”. Poder este que, segundo ele, não só “penetra nas esferas as mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza”. E ressalta, baseando-se no termo *potência da vida*, inspirado por Deleuze, a possibilidade de se (re)inventar em meio a esse “exotismo descartável”.

Por isso, em tantos momentos, Afrodite é tentada a partir da própria “linha de escape”, a que é prisioneira, a fugir pela imaginação criadora que conduz ao imaginário como forma de autonomia e capaz de transformar seus estilhaços:

P: E como é dançar nua? A: Eu danço...

P: Bate uma timidez no momento?

A: Ah... Agora não. Antigamente batia. Naquela primeira... Naquela primeira casa batia muito, mas hoje não... Não bate mais tanto assim. Eu danço. Envolvida ali, na dança, faço uma coisa, faço outra e até esqueço que o pessoal está me olhando. Eu penso que estou sozinha.

ENTÃO, STRIPTEASE SE FAZ POR ESPETÁCULOS DOS SONHOS OU DOS PESADELOS?

Striptease, para muitos, é sinônimo de prostituição, mas são muitas as Afrodites vivenciando essa revolução cultural marcada de estereótipos, moralidade e muitas polêmicas.

A poetisa brasileira Cora Coralina (2001), em *Mulher da Vida* — poema em contribuição ao Ano Internacional da Mulher em 1975 — evoca muito bem cenas da feminilidade estereotipada como produto:

Mulher da Vida, Minha irmã.

*De todos os tempos. De todos os povos. De todas as latitudes.
Ela vem do fundo imemorial das idades e carrega a carga*

pesada dos mais torpes sinônimos, apelidos e apodos: Mulher da zona, Mulher da rua, Mulher perdida, Mulher à-toa.

Mulher da Vida, Minha irmã.

Pisadas, espezinhadas, ameaçadas. Desprotegidas e exploradas. Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito. Necessárias fisiologicamente. Indestrutíveis. Sobreviventes. Possuídas e infamadas sempre por aqueles que um dia as lançaram na vida. Marcadas. Contaminadas. Escorchadas. Discriminadas.

Nenhum direito lhes assiste. Nenhum estatuto ou norma as protege. Sobrevivem como erva cativa dos caminhos, pisadas, maltratadas e renascidas. Flor sombria, sementeira espinhal gerada nos viveiros da miséria, da pobreza e do abandono, enraizada em todos os quadrantes da Terra. [...]

Mulher da Vida, Minha irmã.

(CORALINA, 2001, p. 149-151)

A história é farta em oferecer exemplos aqui vinculados ao uso da dança, misturando estações, tempos, momentos.

Isadora Duncan (1935), ao abandonar *tutu*, espartilhos, sapatilhas, tecidos de cores frias e até mesmo três casamentos, fora uma entre tantas Mulheres da Vida.

Entre tantas Afrodites inspiradas pelas figuras gregas. Com sua dança revolucionária, defendeu impetuosamente os direitos e liberdades às mulheres.

Mais adiante, o trabalho de campo realizado com dançarinas eróticas brasileiras nos anos de 2004 e 2005, pela pesquisadora Susana Maia, no bairro *Queens*, em Nova Iorque, demonstrou à maneira com que essas mulheres utilizam seus corpos e seus desejos marcados pelo colonialismo e contextos de dominação advindos da circulação em bares e casas destinados exclusivamente ao público masculino. De acordo com Maia (2009, p. 771-772), “em tais contextos, o outro é identificado e categorizado por meio de uma

série de distinções e discriminações que apresentam alteridade enquanto “sujeito de governo”.

Aproximadamente na mesma época, a então doutoranda Gloria Diaz Barrero apresenta um estudo sobre as relações desiguais de trabalho com essas “bailarinas exóticas” (p. 131) latino-americanas nos Estados Unidos e Canadá, marcadas pela exploração econômica dentro de uma sociedade machista.

Em julho de 2009, dançarinas burlescas ladeadas de *strippers* protestaram vestidas a caráter pelas ruas de Londres contra a manifestação do governo britânico em minimizar o trabalho como “entretenimento para adultos”, sendo que as garotas defendem a atividade como uma “arte sensual que envolve música, *performance* e dança”, muito além de sexo explícito que caracteriza a prostituição. Algo semelhante aconteceu no ano seguinte, nos Estados Unidos, após comentários de políticos conservadores sobre a profissão.

Afrodite também se remete a essas ocasiões, indignando-se com o manejo masculino em relação à condição feminina das dançarinas atuantes na *boite*:

A: Eles enxergam a mulher como um objeto, uma mercadoria. Eles chegam, escolhem e é assim [pausa]. Não é fácil. Tem pessoas que dizem que a vida de uma garota é fácil. Não é! Tanto na parte de família... É muita coisa. Aqui rola de tudo. Agora arrumei outra fantasia — 171.

P: Como é?!

A: É o 171, aquele que usa de trambique. Aqui tem muito, não é?! É uma blusinha toda listradinha em branco e preto, atrás escrito 171, com shorts, saiazinha e toquinha.

Os tabus aguçam a curiosidade do imaginário coletivo em torno da rotina das *strippers*. Comenta Paz (1995) que o erotismo muda os temperamentos dos sujeitos, assim com nas relações da deusa, e outra de suas finalidades é domar o sexo. Afrodite parece se render por vezes ao jogo sexual. As questões de gênero se relacionam intimamente com as hierarquias de poder na sociedade. O cliente

pode usá-la quando e como desejar assim como a um objeto, marcando “[...] na ordem do domínio moral, a superioridade do homem” (FOUCAULT, 1985, p. 173).

Alberoni (1988) também comenta que há desinteresse masculino após um *êxtase amoroso* e isso faz com que a mulher se sinta desprezada e “é levada a pensar que na verdade o homem queria apenas descarregar a sua tensão” (p. 24) e o interesse por ela como “mulher total” nunca existiu. Para ele, o homem compreende desejo como intensidade.

Simone de Beauvoir (1967), uma das mais importantes filósofas para o movimento feminista mundial, analisa o papel da mulher na sociedade através de reflexões desde a infância das mulheres até a fase adulta em uma das suas obras mais ilustres *O Segundo Sexo*. Enfatiza que é o conjunto da civilização que condiciona a subjetividade feminina à passividade. “A mulher desempenha geralmente o papel da bola de cristal que os videntes consultam: qualquer uma serviria” (p. 236).

A: Tem homem que vem com mulher. Com esposa, com namorada.

P: O que eles buscam quando as trazem aqui?

A: Swing. E com a mulher ao lado, eles escolhem.

Os apontamentos de Beauvoir (1967) sobre casamento e prostituição fazem menção à simetria entre prostituta e esposa: “Para ambas, o ato sexual é um serviço; a segunda [esposa] é contratada pela vida inteira por um só homem; a primeira [prostituta] tem vários clientes que lhe pagam tanto por vez” (p. 324) ao passo que legitima a opressão.

Com isso, apesar de muitas vezes a dança erótica se distanciar da prostituição, outras se associa, porém com a finalidade de dar à profissão um caráter mais leve, mais lúdico.

P: No início da sua carreira, você fazia os programas sem a dança. Você não era stripper?

A: Não.

P: Faltava alguma coisa?

A: Faltava alguma coisa para me manter mais firme e no caso é a dança.

P: Um programa agora aconteceria sem ter a dança?

A: Não.

P: Você também fantasia o momento?

A: Com certeza.

Calvino (1990) dedicou-se a argumentar em suas obras sobre a leveza após opor-se ao peso. A busca pela leveza surge como possibilidade de resistência, como reação ao peso do viver. Relações muito parecidas com a vida de Afrodite que se esforça em tornar sua profissão mais leve, mais divertida, ou melhor, esforça-se em (re)criar na sua vida momentos de arte. Afrodite posiciona-se na vida, escolhendo a leveza como alívio por vezes ao trabalho paralelo, árduo; compõe personagens entre o real e o ficcional não como meio de fugir ao pesadume, mas como possibilidade de novas formas de conviver com esse pesar.

E a leveza, em contraposição aos pesos na vida de Afrodite, distribui-se na aproximação ao mito como em Afrodite mitológica e Afrodite urbana; o espelho para não enfrentar diretamente a figura masculina e os reflexos produzidos por um escudo luminoso versus as atitudes dos clientes; a criação das personagens como possibilidade de (re)inventar outros modos de vida. “Muito dificilmente um romancista poderá representar sua ideia [sic] da leveza ilustrando-a com exemplos tirados da vida contemporânea, sem condená-la a ser o objeto inalcançável de uma busca sem fim”, citações de Calvino (1985), a qual narra os (des)amores dos personagens que experimentam o peso do comprometimento e a leveza da liberdade como exercício de reconhecer a opressão e tentar amenizá-la. E essa busca sem fim do poeta transparece na busca incansável de Afrodite

por uma dança mais prazerosa e divertida. Uma busca pela experiência.

A maneira com que vive Afrodite e o pesadelo que em certos momentos transformam o sucesso do espetáculo sedutor se aproxima a concepção de sujeito da experiência de que trata Larrosa (2002). O filósofo concebe o sujeito da experiência não como

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido (LAROSSA, 2002, p. 25).

Ao assistir uma apresentação de *striptease* o público é convidado a embarcar nas muitas estações, em uma aventura altamente provocante; constituída de fantasias excitantes, exóticas, eróticas, mágicas; a atravessar cheiros, olhares, sabores, toques, desejos, deixando que a imaginação os guie para além do significado da própria palavra inglesa.

Seria um universo criado pelo ato de imaginar? Uma passagem do mundo real para o fictício e vice-versa?

O imaginário, há tempos considerado puro delírio — fantasia, estrutura imagens reais a outras inexistentes, apresenta-se em concepções semelhantes ou controversas aos olhos de diferentes autores. Psicológica, social ou antropológica, as representações seguem em acordo com o autor.

Partindo desse pressuposto, segundo o filósofo grego Cornelius Castoriadis (1992) o imaginário se apresenta como criação da realidade por meio da imaginação sendo esta:

a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma,

enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, *apresentarmos* alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual, não poderíamos nada saber (CASTORIADIS, 1992, p. 89).

A dança erótica, enquanto profissão artística, pertence ao domínio do imaginário para além da técnica, caminhando ao encontro da dramatização da vida cotidiana com a vida imaginária.

P: Ali é só dança, sedução?

A: Só. Tem muita sensualidade, tem muita!

Logo toda essa erótica dançante e pulsante acha-se “invenção, variação incessante. Em todo encontro erótico há uma personagem invisível e sempre ativa: a imaginação, o desejo” (PAZ, 1995, p. 13).

A: Ele faz-de-conta, entendeu?! É o que mais os excita. Ah! De certa forma aqui é um Alice no País das Maravilhas, no caso, como as tias às vezes falam porque eles fantasiam. Chegam aqui e querem coisas que não tem coragem de pedir em casa, entendeu?! Muita coisa. Coisa que eles fantasiam. Eles preferem pagar para ter. Muitas coisas eles têm vontade, mas ao mesmo tempo têm vergonha. E aqui não! Aqui nós temos que fantasiar muita coisa. Fantasia-se que está gostando; fantasia-se um orgasmo; fantasia-se tudo porque tudo isso aqui é uma ilusão. Nós imaginamos uma coisa e temos que ir até o fim. E temos que passar isso para eles. E eles sabem que aqui é assim.

Esta característica, propriamente masculina, leva-se a pensar, nas palavras de Alberoni (1988), que o prazer para o homem, em oposição ao da mulher, é “anseio egoístico de gozo”, representando o ideal erótico masculino pela ausência de vínculos, de continuidade, de compromisso na relação; por isso a procura pelo prazer fora de instituições como o casamento.

De fato, mulheres corajosas como a clássica personagem Alice da obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865) abandonam a imagem dócil, tão sacralizada, profana-se nos desafios de uma nova sexualidade, rebelde, obstinada, revolucionária “[...] em

uma narrativa [...] que irrompe subitamente no mundo real, negando ou contradizendo suas regras: é algo mágico ou absurdo que, de repente, se manifesta em meio ao universo cotidiano” (LORENZO apud CARROLL, 2000, p. 11). A imaginação guia para novos caminhos de percepção, ampliando o campo da experiência.

P: Eles buscam pela fantasia e você enquanto dançarina? Porque você está atendendo a fantasia de alguém. E a sua fantasia?

A: Hum... A minha fantasia?! Ah! Eu me inspiro só na música. Eu não tenho fantasia. Inspiro-me só na música mesmo. Para quem gosta de dançar é um prato cheio, não é?! Estou ali, inspiro-me. Passo um pouco disso para eles e dá tudo certo.

P: Você mantém um emprego paralelo ou vive só desse?

A: Só desse. Só a vida que é meio paralela, mas... Está bom. Dá para relevar.

Afrodite responde à sociedade, utilizando-se de formas imaginárias. Cria suas personagens entre o real e a ficção. Encontra-se ora na fantasia, ora na realidade. Conduz o imaginário, de acordo com Castoriadis (1992), como “produto da imaginação, da criação, da criatividade” conforme as suas experiências enquanto produto do que foi vivido — um imaginário experiencial. Constroi a sua história constantemente com novas representações pautadas na “instituição imaginária da sociedade” também em constante mudança.

A função da imaginação na vida de Afrodite é atribuir um sentido lúdico à profissão a partir das experiências presentes e passadas. Afinal, “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). O imaginário está manifesto no cotidiano da dançarina. Caracteriza-se com a finalidade de representar fatos reais — muitas vezes incompreendidos de imediato — em magia.

O imaginário se instala como potência criadora por excelência e se apoia na experiência. A experiência, então, é o acontecimento.

A: *Eu já tinha comprado a roupa — que ainda não tinha tido coragem de usar. Na época foi uma roupa de Mágica com cartola; abria atrás, calcinha, bota, meia azul... P: Por que você escolheu a personagem da Mágica?*

A: *Porque eu seria a Mágica, seria tudo mágico ali. Na época tinha muita mulher bonita. A mulherada sabia realmente dançar. Bem, então pensei: “Vou entrar como uma Mágica. Talvez eles prestem mais atenção no que vai sair daquilo”.*

P: *E você escolheu primeiro a roupa?*

A: *Isso. E depois improvisei. Lembro-me que depois que sai do palco e todos bateram palmas, gritaram. Pensei: “Nossa, será que é para mim mesmo?”*

Afrodite experimenta, profanando o sagrado — o que está dado, cristalizado pela sociedade. Exercita e partilha o sensível vivenciado pelas experiências de si. E por mais que se discipline; por mais que tente controlar as situações, seu corpo se escapa; confunde-se com sua aura, com sua sombra e se transborda em sentidos.

E assim se faz Afrodite entre quedas e se por em pé, entre a leveza e o peso da profissão, entre o viver a realidade e o viver a ficção, entre o *glamour* de um espetáculo e o ensaio nos bastidores.

Conforme as revelações de Afrodite, pensar a criação das personagens de uma *stripper* como processo de subjetivação precisa-se (des)construí-la. Pode-se criar Afrodites com o auxílio da dança, do erotismo, moda e do consumo, do poder, do imaginário, respaldados na figura feminina e na procura em dar sentido à vida.

Aqui a deusa sedutora ora marcou-se por perguntas, ora por respostas demonstrando a descomedida busca pelos segredos da fórmula que se tenta apoderar nas muitas imagens de Afrodite que ora velaram e ora desvelaram o universo mutável de sua condição de mulher na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERONI, Francesco. *O erotismo*. Trad. Elia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Millet. v. 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Trad. Isabel de Lorenzo e Nelson Ascher. 2 ed. São Paulo: [s.n.], 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius e outros. *A criação histórica*. Trad. Dênis L. Rosenfield. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- DÍAZ BARRERO, Gloria Patricia. Stripers, bailarinas exóticas, eróticas: identidade e imigração en la construcción del Estado canadiense. *Cadernos Pagu* (25), p. 129-152, jul-dez, 2005.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Trad. Waldéa Barcellos. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GRIFFIN, Susan. *O livro das cortesãs: um catálogo de suas virtudes*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- MAIA, Suzana. Sedução e identidade nacional: dançarinas eróticas brasileiras no Queens, Nova York. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(3): p. 769-797, set-dez, 2009.

PAZ, Octavio. *A chama dupla – amor e erotismo*. Trad. José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995.

PELBART, Peter Pál. *Poder sobre a vida, potência da vida*. UOL Trópico. Brasil, n. 9, mai-jun. 2002. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1462,1.shl>>. Acesso em 13 de julho de 2011.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1830-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Scaringi, Vanessa Cristina. *Deusa das noites: personagens (des)veladas* (2011). Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Rio Claro, Brasil.

SHUBERT ARCHIVE. *Nova Iorque, EUA 1945-2011*. Disponível em <www.shubertarchive.org>. Acesso em 5 de janeiro de 2011.

SHTEIR, Rachel. *Striptease: the untold history of the girlie show*. New York: Oxford University Press, 2004.

THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. *New York, USA 2000-2009*. Disponível em <www.metmuseum.org>. Acesso em 24 de julho de 2009.

DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS: CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS

Romeu Donatti¹

INTRODUÇÃO

Em virtude de mudanças ocorridas nos setores: econômico, político, cultural, científico e tecnológico, notadamente, a partir do último quarto do século XX, e que afetaram indelevelmente o setor educacional, e puseram em cheque velhos dogmas e concepções no campo do ensino, como pode ser observado em Imbernón (2011) e em Leffa e Irala (2014) passamos de um paradigma instrutivista (em que o conhecimento acadêmico era meramente transmitido pelo professor) para o construtivista (o conhecimento é construído conjuntamente com o outro e mediado pelo diálogo).

Concomitantemente, a língua também passou por um processo evolutivo, deixando de ser compreendida à luz de uma interpretação sistêmica para ser percebida como funcional e, posteriormente, evidenciada por um viés ideológico constitutivo do sujeito. Tais mudanças atingiram sobremaneira uma figura central nesse processo — o professor — que precisou (e precisa) reencontrar-se e reinventar-se permanentemente em meio a esse torvelinho.

¹ Mestre em Letras (na linha de pesquisa em estudos linguísticos) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Sinop, 2018), possui graduação em Letras/Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Sinop, 1997). Atualmente professor da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, lotado no CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire. E-mail: romeudonatti@msn.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5040903913872531>.

Torna-se irrefutável a perspectiva de “uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 10). Dessa maneira o professor traz para si um compromisso de formar para a cidadania, atribuindo ao processo ensino-aprendizagem uma função política (no melhor e mais amplo sentido) articulada com valores éticos e morais e respeito à alteridade.

Este artigo é um recorte da pesquisa de dissertação intitulada ‘Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos’ defendida em 28/08/2018 e realizada no PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, a pesquisa inscreve-se em uma perspectiva metodológica qualitativa com característica interpretativista respaldada por um roteiro de perguntas e gerando uma entrevista semiestruturada. Também foram utilizadas as respostas obtidas através da aplicação de um questionário on-line (QOL), previamente disponibilizado (entre setembro/2017 e março/2018) aos professores de língua inglesa (LI) e desenvolvido pelos membros do projeto denominado Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses (FORMALIN).

Dentre os docentes de LI a que foram endereçados o QOL, somente 4 (quatro) professoras (Zélia, Marina, Hilda e Lya — pseudônimos) que trabalham com essa disciplina nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) das Regiões Norte e Noroeste Mato-grossenses, responderam-no. Essas profissionais, igualmente, participaram das entrevistas semiestruturadas.

Outros 10 (dez) professores dos CEJAs (Cecília, Nélida, Ana Maria, Raquel, Lobato, Diná, Sylvia, Clarice, Lygia B e Amado), solicitamente, concederam entrevistas realizadas nos meses de maio,

julho, novembro e dezembro de 2017, tornando o *corpus* para análise mais substancial e representativo. Portanto, os dizeres de 14 (catorze) participantes foram ouvidos e analisados. Suas entrevistas foram gravadas e, a posteriori, transcritas.

Nas seções seguintes discuto as ligações existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e a questão teórico-prática experienciada pelos professores em suas respectivas graduações e em suas práticas pedagógicas cotidianas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS

O Parecer nº 492/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) é o documento que oficializa, legaliza e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para vários cursos superiores e dentre eles o Curso de Letras. Totaliza 38 páginas e a parte específica para o curso de Letras está compreendida entre as páginas 29 e 31.

Na parte introdutória do texto legal, são ressaltados os desafios que o sistema educacional superior precisa atentar nos tempos atuais e a universidade é concebida como um *locus* destinado a “atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. A redação recomenda, em consonância com essa concepção, que ela sirva como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos”. (BRASIL, 2001, p. 29).

O Parecer também ressalta que a área de Letras por estar inserida nas Ciências Humanas traz em sua constituição um caráter humanista que se reflete na sociedade atual. No que diz respeito ao currículo, o texto afirma que seu conceito precisa ser redimensionado e compreendido, em um sentido mais amplo, como uma construção cultural que possibilita ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes a sua formação.

A flexibilização curricular é outro ponto destacado. De acordo com essa flexibilização o professor adquire um papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando os conteúdos programáticos e primando pela qualidade da formação do aluno.

A redação do Parecer também disserta sobre o perfil dos formandos, competências e habilidades necessárias à formação dos profissionais docentes, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação. No que tange ao Perfil dos Formandos, diz o Parecer “o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, no contexto oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (BRASIL, 2001, p. 30). Essa formação de que trata o parecer também congrega aspectos relevantes como o domínio do uso da língua, capacidade de reflexão sobre a própria linguagem, a usabilidade de novas tecnologias no ensino e a compreensão de sua formação como um processo que não se encerra com o fim da graduação, mas que é contínuo e permanente.

Na parte final do item Competências e Habilidades, o texto ressalta:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissionais que, além da base específica consolidada, estejam aptos a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverão ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicarem-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001, p. 31).

No item Conteúdos Curriculares há uma distinção pontual entre os conteúdos considerados básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Para os primeiros o foco se volta para os estudos linguísticos e literários e consideram a língua e a literatura práticas sociais e um modo mais sistematizado das manifestações culturais. Já os segundos, referem-se às atividades acadêmicas que complementam e integram a formação como o estágio, congressos e projetos de pesquisa.

A leitura do Parecer nº 492/2001, nos possibilita compreender que para além do domínio do uso da língua (sua estrutura e funcionamento), dos conhecimentos de didática, da busca constante de aperfeiçoamento profissional, do uso de novas tecnologias e de gestão de sala de aula, concebidos atualmente como requisitos básicos para o aluno em pré-serviço, espera-se também que os futuros professores encontrem a harmonia necessária entre a aplicação da teoria em estudo e a sua prática pedagógica em serviço. Nesse entendimento, experiências de sala de aula ainda no decurso do processo de graduação (estágios de regência e observação — com uma carga horária mais elevada), são fundamentais para práticas pedagógicas mais genuínas e verdadeiramente comprometidas com a transformação social dos alunos.

TEORIA E PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS ESPECIFICIDADES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Indubitavelmente a sociedade tem passado por muitas transformações de toda ordem, e é possível afirmar que nas últimas três décadas essas mudanças têm sido mais vertiginosas, seus efeitos mais perceptíveis e as consequências têm se irradiado ostensivamente atingindo a todos os indivíduos, em maior ou menor escala, multidimensionalmente.

No setor educacional não é diferente. Essas modificações são sentidas sobremaneira. Mudaram a dinâmica das relações sociais, os sujeitos e os modos como esses sujeitos se perfilam diante dessa nova remodelação alavancada por fenômenos globalizantes. Para dar conta

disso tudo, o professor precisa reposicionar-se, revisitar suas práticas pedagógicas e auxiliar seus alunos para que eles não sejam marginalizados por essas transformações.

O Parecer nº 492/2001 do CNE/CES preconiza que o profissional formado pelos Cursos de Letras no Brasil deve ser capaz de congregar uma série de capacidades e competências específicas exigidas para a sua função, e salienta que o futuro professor precisa ter uma base específica bem sedimentada. Pode-se inferir que essa ‘base’ seja uma formação teórico-metodológica substancial para o exercício da profissão, o que, no aspecto prático, parece não alcançar as velozes mudanças que atingem o processo ensino-aprendizagem.

De outro lado, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (FI) em nível superior e para a formação continuada (FC) dispõe no artigo 2º que as diretrizes são aplicadas à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio — em todas as suas modalidades — (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica [...] grifo meu). Entretanto, dentre os 14 entrevistados, nenhum recebeu formação específica para trabalhar nessa modalidade.

Outro indicativo revelado pelo estudo diz respeito à ‘auto avaliação’ que as professoras respondentes do QOL (Zélia, Marina, Hilda e Lya) fazem sobre os conhecimentos obtidos nos Cursos de Letras, cujas respostas apontam para uma reavaliação desses cursos em caráter de urgência. O quadro 01, abaixo, retrata essa realidade:

Quadro 01 — Resposta à pergunta nº 28 do QOL

Em sua opinião, seu conhecimento em Letras é suficiente para bem ensinar Letras a qual(is) grupo(s)?				
Opções	Zélia	Marina	Hilda	Lya
Educação Infantil		X		
Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)		X	X	
Ensino Fundamental (5º ao 9º anos)	X	X	X	X

Ensino Médio	X	X	X	X
Ensino Superior (graduação)	X			
Cursos em escolas de idiomas	X			
Outro:				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das respostas obtidas no QOL.

Como se pode ver no quadro acima, basicamente, os Cursos de Letras formam professores para atuarem com o EF e com o EM, sem, no entanto, considerar as especificidades inseridas nesses dois segmentos. Para os cursos em escolas de idiomas, nos quais normalmente se exige uma competência linguístico-comunicativa (fluência) avançada, somente a professora Zélia responde positivamente, o que acena para o fato de que as outras três professoras não se sentem seguras a partir de sua formação para exercer a docência com aquele grupo. Destaco que em sua entrevista, a professora Zélia reporta ter morado por algum tempo em um país onde se fala a LI, dado confirmado pelo seguinte fragmento “[...] quando eu tinha 16 anos eu fiz um intercâmbio, eu morei praticamente 1 ano nos EUA, aonde eu aprendi o inglês” (ZÉLIA, 29/11/2017).

Todavia, esse fato não parece ser relevante, uma vez que a pergunta é clara e objetiva, e refere-se ao conhecimento adquirido no Curso de Letras. A constatação de que os Cursos de Letras não garantem fluência no idioma a seus futuros professores, confronta o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001 — Item 1 — Perfil dos Formandos) ao afirmar que “*Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.*” (grifos meus).

Quando perguntados sobre sua FI, considerando aspectos ligados à expectativa pré-curso, apenas 2 dizem que sua formação ficou aquém do esperado — o professor Amado (pode-se inferir a partir de suas considerações que tenha sido ruim) e Sílvia — que a

classifica como ‘precária’. As outras opiniões variam entre ‘satisfatória, difícil, boa, muito boa/muito especial e importante’, como mostram alguns excertos:

(1) Lya: Ela foi *muito importante* para minha prática, embora não tenha sido suficiente.

(2) Sylvia: Foi bem *precária*.

(3) Raquel: Eu analiso assim que foi uma formação, para mim, foi *muito, muito especial*, foi dentro mesmo do que eu queria, do que eu gostava [...].

(4) Lobato: *Foi boa*. Foi boa no sentido, eu aprendi coisas que eu não imaginava que ia aprender com relação ao curso de Letras [...].

(5) Diná: Foi uma formação *difícil*, porque como eu disse, o pouco que eu aprendi no EM, não me fortaleceu para fazer, desenvolver, ter um bom conhecimento na universidade. Então eu sofri bastante, tirei muitas notas baixas [...].

As professoras Zélia, Marina e Hilda, ao responderem o QOL classificam sua FI como ‘ótima’, e a professora Lya como ‘boa’, sendo coerentes com as respostas dadas nas entrevistas.

De acordo com Imbernón (2011, p. 17) “para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor” e os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância de uma FI que favoreça o desenvolvimento da capacidade de adaptação para aprender a lidar com a multiplicidade circulante atualmente, mesmo ao apontar algumas fragilidades de caráter interno (relacionadas a dificuldades pessoais) ou externo (ligadas a problemas de estrutura humana e material), como demonstram os seguintes excertos:

(6) Diná: Então eu sofri bastante, *tirei muitas notas baixas*, até hoje eu me lembro de uma prova que eu tirei 0,8.

(7) Sylvia: [...] nós tínhamos *dificuldades até de professor, material*, era uma rotatividade na faculdade de professores, porque

eles vinham, não davam conta do recado, largavam as aulas e vinha outro, e assim por diante [...].

No que tange às teorias estudadas durante a FI e a sua relação com as práticas pedagógicas, há perspectivas bastante divergentes. De um lado, um grupo de sujeitos apontam-na como ‘horizonte’, ‘caminho’, ‘eixo norteador’, ‘direcionadora’, ‘muito importante para a prática’, ‘necessária’, ‘andam juntas’ e destacam a necessidade do estudo de teorias para atingir a sua aplicabilidade em situações práticas. De outro, estão os que lhe atribuem sentidos como ‘muito diferente’, ‘deixa a desejar’, ‘distanciamento’, ‘nada a ver’, demonstrando o não entendimento da importância do estudo de teorias ou um insucesso na aplicação delas em sala de aula. Os seguintes excertos nos ajudam a esclarecer:

(8) Cecília: Eu diria para você que não seria 50%, porque às vezes, *a teoria ela te dá, é... vários campos e você tem que buscar um único objetivo.*

(9) Hilda: Então, eu *esperava que a teoria pudesse alcançar um pouquinho mais a minha prática [...]. A gente tenta ter como horizonte.*

(10) Amado: *Relação entre teoria e prática? Deixa, fica a desejar. Fica a desejar porque ela (a prática) não acompanha.*

(11) Diná: Olha, ainda *está distante a teoria lá o que a gente aprende lá para a prática.*

(12) Marina: *Ambas andam juntas.* Porque a prática eu preciso para tornar a disciplina, a própria matéria agradável e a teoria temos que embasar em alguns descritores para poder trazer para a sala de aula.

(13) Sylvia: *Teoria e prática têm que caminhar juntas.* Professor tem que ler muito e ele tem que adequar à sua realidade, então a teoria muitas vezes não funciona dentro da sua realidade, da sua instituição, da sua escola.

(14) Zélia: Teoria e prática, é, a gente tenta conciliar a teoria e a prática. [...] você tem que ver a aplicabilidade da teoria, porque senão você não vê sentido nela. Então no momento em que você percebe a aplicabilidade daquela teoria, para que ela serve, eu acho que ela se torna significativa [...].

Ao analisar o que reportaram no QOL, as respostas mais uma vez, aproximam-se. Duas professoras (Zélia e Hilda) afirmam que ‘algumas disciplinas possibilitaram a produção do conhecimento integrando teoria e prática’. A professora Lya enfatiza que a teoria se sobrepôs à prática durante sua FI e a quarta entrevistada (Marina) situa-se em um ponto intermediário ao enfatizar que o Curso de Letras lhe possibilitou a produção de conhecimentos mais específicos consoantes às propostas da educação básica (EB).

Autores como Imbernón (2011), Freire (2016) e Celani (2016) discutem sobre a importância de práticas pedagógicas que contemplem o alinhamento entre teoria e prática. No entanto, ainda não há consenso em relação à indissociabilidade desses dois construtos. No epicentro dessa discussão encontram-se as duas facetas dessa moeda: de um lado os partidários da prática sustentam que a aplicação da teoria está condicionada a questões muito específicas e geram resultados, muitas vezes, contraproducentes. No outro extremo, os defensores das teorias enfatizam-nas como o modo mais autêntico de produção de conhecimento, uma vez que se originam da observação racional de um fenômeno social. Como se observa essa discussão tem se estendido por bastante tempo no meio acadêmico e tende a se manter, haja vista que sempre existirão posições contrárias. Fato é, que não há teoria que não se conceba a partir de uma prática, e não há prática que não desencadeie teoria(s).

A professora Lygia B, sobre esse mesmo assunto, relata que o curso universitário não consegue ser abrangente de tal maneira que abarque todas as possíveis situações que surjam em uma sala de aula real, verdadeira, e destaca que os futuros professores são preparados para trabalhar em uma sala de aula perfeita (nesse caso, fictícia), em

que não há problemas de nenhuma ordem, como se pode observar nos dois fragmentos seguintes:

(15) Lygia B: É, nada a ver. (Risos) *Assim, tem coisas claro que eles não vão ensinar como que é a prática, não tem como. 'Óh a prática vai ser assim', só você vivendo a prática, mas a teoria, eu acredito que fica muito focada em escritores que falam de uma sala de aula que não existe, sabe? Eu acredito que tinha que ser mais falado sobre as salas de aula verdadeiras, que existem. Porque o que eu via lá na faculdade era uma sala de aula que não existia, né?*

(16) Lygia B: *Essa sala de aula que os alunos vão querer estudar né, que você vai chegar e você vai preparar a sua aula perfeita e aí eles vão aceitar, e a sala de aula de hoje, principalmente no regular, é você vai trazer 300 planos de aula para você conseguir dar uma e ainda conversando com eles, para que eles aceitem. Então, assim, a sala de aula que tem que ser, na minha concepção né, tem que ser nos textos que a gente lê na faculdade, nos artigos, tem que ser uma sala de aula, multi (descontinuidade na fala...) tem que colocar todos os alunos que existem né, aqueles que querem e que aqueles que não querem, e principalmente aqueles que não querem, que a gente tem que trazer para a aula.*

Ao analisar o que exprimem estes excertos, percebo que os Cursos de Letras no Brasil, não conseguem reproduzir em seu currículo todas as situações vivenciadas em uma sala de aula de nossas escolas e insistem em formar professores preparando-os para atuar com um alunado homogêneo. Nesse sentido, concordo com Imbernón (2011) quando afirma que:

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim o currículo de

formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Sobre este assunto, nessa mesma direção acena Celani (2016):

As teorias são necessárias nos cursos de formação, inicial e contínua, mas deve haver sempre a transposição para a realidade da sala de aula. A boa formação, se parte da teoria, e, às vezes, é necessário partir dela (CHOMSKY, 1988) deveria, *sempre*, no caso de ensino de línguas, particularmente, e em um curso de especialização para professores da escola pública, levantar questões da prática de sala de aula e analisá-las e discuti-las (CELANI, 2016, p. 548).

Pode-se perceber em Imbernón e Celani que é fundamental trazer para o tempo da FI a discussão de problemas reais que afetam as práticas de sala de aula com a intencionalidade de proporcionar aos futuros professores uma formação mais próxima e genuína, que além de se debruçar sobre um arcabouço teórico também o desvele, e ao trazer os nós da sala de aula, para debate na FI, propicie subsídios para lidar com eles, compreendê-los e desatá-los. A experimentação é necessária, pois como muitos dos entrevistados disseram que construíram suas práxis a partir da experiência em sala de aula, tratar de antemão destes assuntos já na FI pode resultar em futuras práticas pedagógicas mais profícuas.

Comungo do pensamento de Paiva (2003) que aponta como sugestão para a solução de alguns problemas nos Cursos de Letras, o fim das licenciaturas duplas (dessa maneira, depreende-se que só escolheria a FI em LI quem de fato gostaria de estudar essa língua), ou ainda, como a própria autora acrescenta, a “regulamentação dos cursos de licenciatura dupla em que se definisse com muita clareza os dois projetos — formação de professor de língua portuguesa e formação de professor de língua inglesa — e o núcleo comum aos dois projetos” (PAIVA, 2003, p. 53-84).

Para além dessas duas possíveis ‘saídas’, promover a inserção de disciplinas nos cursos de Letras voltadas ao atendimento de certas especificidades também me parece uma boa alternativa. Afinal, de

uma FI pautada para trabalhar com públicos homogêneos (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008) o professor precisa ocupar-se de uma gama de diversidades linguístico-culturais e necessidades educacionais específicas (crianças, jovens e adultos, alunos com determinadas limitações físicas e cognitivas, como surdez e síndrome de Down) apenas para citar algumas. Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) bem demonstram essa situação ao declarar:

[...] acreditamos ser importante olhar para a educação inicial de professores/as sob diferentes prismas, incluindo a maneira como os currículos dos cursos de letras-inglês vêm sendo idealizados e (re)organizados a fim de identificar até que ponto estes contribuem, efetivamente, para a(s) prática(s) de sala de aula em contextos até então inexplorados (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017, p. 125-126).

Os novos tempos requerem do professor novas posturas, novos reposicionamentos e “a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017, p. 126) também frisam que “atuando na formação inicial de professores de LI, percebemos lacunas nos currículos dos cursos de letras-inglês os quais, do nosso ponto de vista, podem e devem abrir-se a contextos que emergem de novas realidades educacionais e de práticas locais”. Diante disso, uma FI que atenda essas particularidades e subsidie o professor para atuar com tal leva de especificidades é uma necessidade premente nos currículos dos Cursos de Letras no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, procurei discutir a relação entre teoria e prática na formação inicial do profissional de Letras e a sua articulação com o fazer docente no cotidiano da sala de aula, baseado nas proposições orientativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras que destacam, entre outras questões, o papel social desse profissional no cenário atual.

Ao analisar as informações geradas pelos participantes da pesquisa, no entanto, os dados qualitativos indicam que há uma desarmonia entre o prescrito ('ideal') e o real na formação inicial dos Cursos de Letras. Tal formação não tem conseguido superar todas as lacunas existentes entre o ambiente catedrático dos bancos universitários e o ambiente multifacetado e heterogêneo de nossas escolas, na medida em que deixa muitas situações concretas 'descobertas' pelo manto protetivo da teoria, motivo este que intensifica o distanciamento entre teoria e prática na práxis educativa docente.

É fato que as práticas sociais são mais velozes que as práticas educativas, todavia, os currículos dos Cursos de Letras precisam ser (re)pensados e redimensionados constantemente, a fim de amenizar as vulnerabilidades na formação docente, que, invariavelmente, privilegia o estudo de um vasto arcabouço teórico e pouco se atenta aos fenômenos factuais presentes nas salas de aula brasileiras.

Considero relevante ressaltar que os participantes reconhecem a importância de que o binômio teoria e prática sejam articuladas harmoniosamente como uma engrenagem funcional e representativa do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, muitos avanços têm sido percebidos e irradiado reflexos nos polos em questão: a universidade e a escola.

Concluo, afirmando que o estudo das teorias é essencial no fazer docente e requer do professor uma nova postura frente à celeridade imposta pelo mundo moderno, mais que isso, coletivamente (com a equipe de sua escola), o professor do século XXI precisa, constantemente, aperfeiçoar-se através das diferentes perspectivas de formação continuada e encontrar aplicabilidade prática para as teorias estudadas e, ao mesmo tempo, (re)construir teorias sob novos olhares, dialógica e dialeticamente e possibilitando, dessa maneira, uma aproximação mais significativa entre esses dois construtos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 22 de março de 2018.

BRASIL. *Resolução nº 2 – 01/07/2015* – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 22 de março de 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais*. DELTA [online]. 2016, v. 32, n. 2, p. 543-555. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 14 de abril de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Org.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em 20 de abril de 2018.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. *Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês*. REVELLI (Revista de Educação, Linguagem e Literatura). v. 9, n. 1 – Maio, 2017. p. 124-141. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 10 de abr. 2018.

