

DE OBJETOS DE ENSINO A IMAGENS DO ALUNO DE LETRAS: A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nilsa Brito RIBEIRO

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, vinculada ao Instituto de Letras, Linguística e Artes (ILLA), com atuação em Análise do Discurso, Texto e Discurso e Linguística Aplicada. É docente do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Saberes na Amazônia (UFPA-Campus de Bragança) e do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UFPA-Campus de Marabá). Lidera um grupo de pesquisa no CNPq intitulado Grupo de Estudos Linguísticos: Discurso e Ensino e atua nas seguintes linhas de pesquisa: Discurso e Ensino; Discurso, ensino e identidade do professor de língua portuguesa, com foco nos seguintes temas: Práticas de linguagem na escola; Discurso e Ensino; Narrativas Identitárias. Formação docente.

E-mail: nilsa@ufpa.br

RESUMO

Neste artigo nosso objetivo principal é apreender sentidos da formação em um curso de graduação em Letras, partindo da compreensão de como se objetiva a união entre teoria e prática, no discurso dos alunos, em situações de estágio. A base empírica de sustentação das reflexões é constituída de relatórios produzidos durante práticas de estágio de duas turmas de Letras, entrevistas realizadas com alunos destas mesmas turmas e o projeto pedagógico do curso. Nosso foco de análise são as representações dos alunos sobre os objetos de ensino mobilizados durante os estágios. As análises sugerem que o discurso de valorização destes objetos mantém contato com diferentes vozes que concorrem para a formação do currículo do curso e para o perfil de professor de Língua Portuguesa que se pretende formar. Estas vozes remetem à centralidade dada a certos conteúdos durante a sua formação inicial, a documentos e diretrizes curriculares que traçam perfis de professores, às experiências cotidianas da escola, sobretudo aos saberes que o professor coloca em curso no espaço da experiência docente. Esta relação polifônica produz um quadro de imagens que se entrecruzam na constituição de identidades do professor e do futuro professor de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

Língua Portuguesa; Estágio; Objetos de ensino; discurso

Introdução

Muitas são as possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas em direção à compreensão de elementos constitutivos da formação do professor. Uma das abordagens possíveis tem privilegiado os usos de técnicas e procedimentos supostamente eficazes na

instrumentalização do professor, com foco no *que* o professor ensina e em *como* ensina, ou seja, a ênfase desta abordagem recai sobre conteúdos e técnicas. Outra possibilidade de abordagem desta temática de pesquisa opta por apreender sentidos da formação na sua complexidade, levando em consideração não apenas conteúdos e métodos, mas as diferentes dimensões da prática docente (pedagógica, epistemológica, política, cultural etc.).

Aproximando-se desta segunda abordagem do processo de formação docente, este trabalho se ancora na percepção de que uma reflexão que leve em consideração o caráter multifacetário e complexo da formação docente deve apontar para a unidade entre teoria e prática como entrada para a apreensão desta complexidade, considerando os condicionantes históricos e a possibilidade de transformação da atividade docente.

Nesta direção, entendemos que o estágio docente se apresenta como um espaço propício e desafiador – certamente não o único – para uma apreensão contextual: i) da relação entre teoria e prática ; ii) dos sentidos desta relação; iii) dos objetos em circulação neste espaço e dos valores que eles adquirem no espaço da formação.

Sabemos da impossibilidade de a pesquisa apreender a um só tempo a heterogeneidade de todas as dimensões que afetam a formação docente, assim como os acasos da sala de aula e o contexto mais amplo da formação. No entanto, o estágio ainda se apresenta como um campo significativo de problematização e de compreensão do que significa e de como se objetiva a unidade teoria-prática, na formação inicial, enquanto espaço de constituição do sujeito professor, neste caso específico, o professor de português.

Procuramos discutir ao longo deste trabalho sentidos da formação a partir de dados gerados em situações de estágio de duas turmas de Letras. As fontes geradoras dos dados que tomamos para análise são 48 relatórios escritos por estas duas turmas durante a disciplina Estágio de Língua Materna. Complementamos os dados com entrevistas orais realizadas com os mesmos alunos, em diferentes momentos da formação. Recorremos ainda ao Projeto Pedagógico do Curso de Letras, doravante PPCL, por considerarmos que nele a explicitação dos fundamentos, princípios filosóficos e desenho curricular do curso poderiam nos oferecer elementos que contribuiriam para melhor compreensão do que se projeta para a formação docente.

Para a apreensão da relação que os alunos estabelecem entre os fundamentos teóricos mobilizados durante o curso e a prática docente (estágios), privilegiamos os conteúdos de leitura e escrita, ou seja, nossa ênfase recai sobre os vínculos que se estabelecem entre os fundamentos teóricos anunciados nas ementas de algumas disciplinas do curso¹ e o trabalho que os alunos realizam nos estágios, com foco nestes dois objetos.

A partir das primeiras leituras dos relatórios fomos identificando tanto os percursos metodológicos anunciados pelos estagiários quanto os objetos e objetivos por eles definidos como conteúdos das atividades de estágio, o que nos levou a uma pergunta central orientadora de nossas análises: por que a leitura e a escrita ocupam a centralidade das ações de estágio, enquanto objetos de ensino, considerando os diferentes temas tratados nas diferentes disciplinas do campo da Linguística e da Literatura, no decorrer da formação inicial destes alunos? A esta pergunta subjaz a compreensão de que a definição de conteúdos para comporem o currículo de cada área de formação e, posteriormente, dentre o conjunto de conteúdos disponíveis, a seleção de alguns deles, pelos alunos, durante as atividades de estágio, não são aleatórias; pelo contrário, elas constituem

¹ Destacamos, em nossas análises, as seguintes disciplinas cuja ênfase recai sobre leitura e escrita: Leitura e Produção Textual I e II; Linguística Textual; Texto e Discurso; Práticas de Língua Materna I, II, III e IV.

réplicas a imagens² produzidas em diferentes discursos que emanam de diferentes esferas da sociedade sobre o que se ensina em cada área de conhecimento (escola, mídia, mercado de trabalho etc.).

Sabemos que o currículo de um curso, ao mesmo tempo em que constrói seus objetos e objetivos, orienta realidades e nelas estão circunscritos conceitos que orientam formas de perceber e conceber o mundo e, por conseguinte, de o sujeito se relacionar com sua formação. Por isso mesmo, certos enunciados são inseridos no campo da formação e outros são expurgados para as margens disciplinares, objetos, métodos e enunciados próprios de um campo disciplinar. Como refere Foucault: “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa o limite pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma ritualização permanente das regras”. (FOUCAULT, 1971, p. 36).

Da pergunta central que formulamos ao nos depararmos com uma regularidade discursiva em torno da seleção de objetos e objetivos inscritos nos relatórios de estágio, derivam outras perguntas complementares: que imagens os estagiários constroem de alunos e de professores da escola básica ao selecionarem determinados conteúdos durante os estágios? Que interdiscursividade (de aproximação ou de distanciamento) esta seleção mantém com as orientações teóricas do curso de Letras?

Sabemos que as respostas a tais perguntas não se encontram circunscritas apenas à disciplina Estágio de Língua Materna, se admitirmos que a formação do professor tem início muito antes de seu ingresso na graduação, de modo que as condições históricas mais amplas interferem no processo de formação por toda a vida do sujeito. Mesmo durante o curso, não somente os conhecimentos da formação são responsáveis pelas imagens que o aluno vai construindo de si e de todo o universo em que se insere a problemática da formação e da atuação docente.

A fim de proporcionar elementos que respondam, ainda que provisoriamente, a estas perguntas, vamos, em um primeiro momento, fazer uma breve exposição do currículo do curso a que se vinculam as duas turmas; a seguir, traremos uma reflexão sobre o trabalho que o professor realiza na articulação entre conhecimento acadêmico e saberes da docência, orientadas pelas necessidades e desafios da profissão. Por fim, tomamos o estágio como espaço de produção de sentidos da formação inicial, analisando em passagens dos relatórios e em fragmentos de entrevista efeitos de sentidos da relação teoria-prática e do foco dispensado aos métodos de ensino.

O Projeto Pedagógico do curso: seus vínculos com outros discursos

A partir de nosso primeiro contato com os relatórios de estágios, decidimos que seria importante tomarmos os discursos dos alunos em relação interdiscursiva com o projeto pedagógico do curso. O discurso da esfera acadêmico- institucional (PPCL) poderia, portanto, conduzir, em grande medida, as imagens do aluno em formação inicial, a começar por algumas disciplinas elencadas no projeto do curso as quais estariam fornecendo as bases teóricas e metodológicas para as ações de estágios, assim como princípios norteadores do curso poderiam interferir no perfil de profissional projetado nas imagens dos alunos. Com estas hipóteses, durante a pesquisa voltamos-nos ao projeto pedagógico do curso, como mais uma fonte de dados, além dos relatórios e entrevistas, de modo que pudéssemos estabelecer relações não causais - de convergência ou de divergência - entre o que o projeto anuncia e a prática do aluno.

² Neste trabalho tomamos “imagens” e “representações” como termos intercambiáveis e os aproximamos do esquema de formações imaginárias fornecido por Pêcheux (1997).

O contexto político-educacional em que o PPCL foi reformulado, a partir de 2004, imprimiu-lhe mudanças substanciais de cunho teórico e metodológico. Estas mudanças remetem à política nacional de ensino empreendida a partir da década de 1990 na educação básica e no ensino superior, levando alguns cursos de licenciaturas do país a reformularem suas propostas curriculares orientadas pelo ordenamento desta política. (Cf. AVEIRO, 2002). Na tentativa de tornar legíveis e aplicáveis as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais na educação básica, o sistema educacional brasileiro implantou programas de formação continuada nas esferas nacional, estadual e municipal. Nesse movimento, estes documentos orientadores da formação de professores resvalam para a universidade por intermédio dos cursos de licenciaturas, seja por alguns destes aderirem à concretização dos princípios norteadores da política de ensino presentes nestes documentos, seja por formularem a crítica e reflexões sobre a concepção de professor e de ensino a eles subjacente.

No que se refere a mudanças teóricas e metodológicas anunciadas no PPCL e materializadas nas disciplinas do curso, muito ou quase tudo se deve à ciência linguística aplicada ao ensino de língua materna, que passa a contribuir para a adoção de uma nova concepção de linguagem, no país, desde 1980. A filiação da nova proposta curricular do curso a novas abordagens das teorias linguísticas aplicadas ao ensino de língua materna pode ser constatada: a) na clara referência do PPCL a teorias de texto e de discurso; b) na atenção especial dispensada aos fenômenos da leitura e da escrita; c) no tratamento do fenômeno da variação linguística, criando, inclusive, uma disciplina específica para tratar deste tema. Como já constataria Fonseca, (2011, p. 83), em pesquisa realizada sobre o PPCL: “pode-se observar que novas tendências dos estudos da linguagem que já circulavam não oficialmente no Curso de Letras, ganham *status* de disciplinas e passam a compor o currículo”(grifo do autor).

Assim, o currículo do curso se organiza em disciplinas que se distribuem em blocos, a partir de núcleos de interesse, nomeadamente: Núcleo de Formação Básica; Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Educação e Diversidade Linguística e Cultural; Núcleo de Leitura, escrita e produção de sentidos. As disciplinas Estágios de Língua Materna se iniciam no 6º bloco de atividades curriculares.

Resultados de pesquisas realizadas sobre a proposta curricular do curso em que realizamos a pesquisa³ apontam que, mesmo ainda em formação, os futuros professores selecionam conteúdos de ensino para as experiências de estágio com base em projeções que fazem da relevância destes conteúdos para a vida do aluno da escola básica. De modo que os conteúdos mobilizados na prática docente são sempre ressignificados com base em pressuposições que os alunos fazem do outro (aluno da escola) como aquele que deve participar de uma nova abordagem do ensino de Língua Portuguesa mais apropriada para o domínio da linguagem.

Com esta percepção, defendemos que, para uma compreensão mais ampla da formação, é preciso considerar seu caráter dinâmico e captar sentidos que ultrapassem a mera mobilização de conteúdos da formação teórica. Lembra-nos Tardif, nesta direção:

³ Um dos Projetos de Pesquisa – “Avaliação e Reorientação Metodológica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Marabá” – se desenvolveu no período de 2008 a 2009 através do PROINT (Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA). Registra-se ainda a tese de doutorado de um dos pesquisadores da equipe - Prof. Claudio Luís Abreu Fonseca- que se dedicou a investigar documentos que estabelecem a política de formação de cursos de Letras de algumas universidades do país, incluindo o projeto do curso de Letras em estudo neste trabalho.

(...) o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 14-15).

Por isso mesmo é importante levar em alta consideração que o estágio, enquanto atividade em que o aluno vivencia suas primeiras experiências docentes, deve proporcionar experiências concretas de enfrentamento da complexidade que requer a união transformadora da teoria-prática.

A interrelação conhecimento e saberes docentes

O conhecimento estando vinculado a uma prática e a uma cultura, tem um conteúdo ético próprio (SANTOS, 2000, p. 330) .

A aceitação de que não há conhecimento destituído de valor nos conduz à consideração de que a instituição de objetos de ensino no domínio de qualquer disciplina curricular tem uma história que não se desvincula dos processos complexos que envolvem conhecimento e as condições sócio-históricas de sua produção, assim como de sua inserção, manutenção ou exclusão em cada área do conhecimento. Remetemos aqui a Foucault (1996), para quem a disciplina não é o conjunto de conhecimentos aceitos sobre um dado, mas o conjunto de enunciados que respondem a dadas condições de produção; que tratam dos mesmos instrumentos conceituais, dos mesmos temas; que se situam no mesmo campo teórico e que obedecem a regras de aparição.

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais ou menos povoado do que se crê: certamente há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e conduzem sem cessar crenças sem memória; mas talvez não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história. (FOUCAULT, 1971, p. 33).

Trazendo a reflexão para a especificidade do curso de Letras, uma das evidências da relação entre conhecimento científico e conjuntura histórica pode ser observada nos modos como a língua portuguesa significa e passa a ser significada em cada movimento da história e como a disciplina Português ou os cursos de Letras apreendem e corporificam estes conhecimentos. Assim, toda discussão sobre currículo envolve opções teóricas e políticas. Nesta direção, Silva nos diz que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar

por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2009, p. 15).

Desta perspectiva, propostas curriculares não dizem respeito apenas à definição estrita de seus objetos, objetivos e metodologias, uma vez que estes são construtos históricos orientados pelo modo como o conhecimento significa na sociedade e a serviço de que e de quem ele se coloca em cada momento histórico. Há, portanto, mais do que seleção neste gesto: selecionar o que entra e o que é excluído de um conjunto de conhecimentos é também selecionar identidades do professor de língua portuguesa, identidades que não se desconectam de projetos de sociedade.

Por isso mesmo, uma das perguntas fundamentais que se devem manter vivas para a compreensão dos processos de formação do professor de português é a que remete à relação que o sujeito estabelece com os conhecimentos de sua área de formação, sem, contudo, pretender com tal pergunta compartilhar de perspectivas teóricas que tomam a prática do sujeito em formação de um ponto de vista normativo, ou seja, perspectivas cuja ênfase recai sobre o que o professor deve ser, fazer e saber (TARDIF, 2000). Apostamos na percepção de que os conhecimentos teóricos, na sua passagem para a sala de aula, sofrem transformações orientadas pelas necessidades e desafios da prática social do professor.

Nossas análises se voltam, portanto, para o investimento discursivo que o professor realiza na transformação de conhecimentos teóricos em objeto de ensino - trabalho nem sempre perceptível quando o foco de análise é apenas a competência técnica, a instrumentalização do professor. Entre uma e outra destas duas dimensões da formação é possível identificar na articulação entre saber e fazer procedimentos do funcionamento discursivo de um trabalho que gera saberes. No discurso de sala de aula⁴ as marcas deste trabalho se evidenciam, por exemplo, nas paráfrases didáticas, nas metáforas explicativas, nas digressões definidoras, nas exemplificações, na recorrência a sentidos do senso comum para “traduzir” o conhecimento científico etc.

A tradução⁵ do conhecimento científico em objeto de ensino não se faz, portanto, sem trabalho, e a linguagem é o domínio em que o trabalho de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino melhor evidencia os meandros da história porque não sendo a linguagem a transparência do dizer nela atesta-se a sua historicidade.

Assumindo com Bakhtin (2000)⁶ que cada discurso se individualiza no processo da mútua interação com outros discursos que já se ocuparam do mesmo objeto, os discursos produzidos pelos alunos nos espaços de atuação docente se constituem na relação com discursos que configuram os conhecimentos do profissional de Letras, estejam do domínio do currículo do curso, das políticas e diretrizes educacionais, dos saberes produzidos na docência, das experiências pessoais etc.

É na confluência de conhecimentos e saberes elaborados em diferentes campos discursivos que a subjetividade do professor de Letras vai se configurando e dando traços ao perfil deste profissional.

⁴ Estamos considerando *discurso de sala de aula* e *discurso pedagógico* como conceitos intercambiáveis. Portanto, não adotamos aqui a distinção conceitual feita por Ehlic (1986), entre estas duas expressões.

⁵ Sabemos da complexidade que enfrenta o conceito de tradução, se considerarmos as diferentes abordagens a ele dispensadas por diferentes perspectivas teóricas. No entanto, aqui procuramos aproximar este conceito de uma abordagem discursiva, tal como a postulada por Maingueneau (1997, p. 76), para quem o processo de “tradução” resulta da “interação entre dois discursos em posição de delimitação recíproca”. Deriva desta postulação nossa assunção de que o discurso pedagógico define sua identidade a partir e um trabalho de tradução do discurso científico transformado em objeto de ensino.

⁶ A primeira edição é de 1979.

O Estágio Supervisionado: de objetos de formação a objetos de ensino

Assim, temos nos voltado às análises de relatórios que os alunos produzem no decorrer dos estágios, com o particular interesse em analisar sentidos produzidos na articulação entre conteúdos teóricos e saberes da prática.

A leitura dos relatórios produzidos em situações de estágio nos permitiu identificar dois movimentos teórico-práticos importantes que parecem caracterizar a relação entre os conteúdos do curso de formação inicial e a transformação destes em objetos da prática de ensino, no momento em que o aluno passa a atuar em atividades de estágio, a saber: i) a centralidade na leitura e na produção escrita enquanto objetos de ensino selecionados para as aulas de estágio. Observamos que 90% dos relatórios anunciam como temática das aulas de estágio a leitura e a escrita; ii) a ênfase no *como fazer* se apresenta como aspecto fundamental para o alcance dos objetivos traçados em relação ao ensino destes dois objetos mencionados.

Num primeiro momento da pesquisa estabelecemos correlação entre a centralidade dispensada pelos alunos aos dois objetos – leitura e escrita- e a mesma centralidade que o PPCL dispensa a teorias de leitura e de texto, conforme se observa nas ementas de várias disciplinas que elegem a leitura e a escrita como objetos centrais. Observa-se no projeto do curso que o núcleo denominado “Leitura, escrita e produção de sentido” é o que abrange maior número de disciplinas e, conseqüentemente, se estende a maior número de semestres. Dos nove blocos que compõem o curso, o núcleo destinado a leitura e escrita ocupa quatro destes, abrangendo quase 50% do total de disciplinas. Recorrendo às ementas das disciplinas Prática de Língua Materna (níveis I, II, III e IV) e Estágio de Língua Materna (níveis I, II, III e IV), facilmente se verifica que a leitura e a produção escrita recebem especial destaque, além das disciplinas Linguística Textual, Leitura e Produção Textual e Texto e Discurso que têm como objetos a leitura e a escrita.

No entanto, sabemos que não é produtivo, do ponto de vista da análise, estabelecemos uma relação linear e inequívoca entre a orientação teórico-metodológica do projeto do curso e a mobilização desta no contexto da docência, pois esta relação é dinâmica, complexa e envolve outras dimensões da formação, além do aparato teórico apresentado ao aluno durante o curso. Sobre esta relação não linear entre a teoria e sua aplicação em sala de aula, alguns estudiosos já discutem:

[...] os professores jamais aplicam de forma mecânica uma teoria da aprendizagem. Sabem que isso seria impossível, em virtude, por um lado, do caráter parcial das teorias científicas disponíveis, as quais não são capazes de cobrir exaustivamente a complexidade desses processos de aprendizagem, por outro lado, em virtude da importância das circunstâncias e da imprevisibilidade do desenvolvimento da classe. Conhecer as leis da aprendizagem não é suficiente para ensinar, e o trabalho de professor não se reduz à aplicação ou a uma declinação dessas leis (assim como o trabalho do formador não se reduz à aplicação de conhecimentos sobre o ensino) (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 47).

Nos discursos veiculados nos relatórios, identificamos diferentes representações que parecem orientar as escolhas de conteúdos levados para as

experiências de estágio, como podemos constatar em algumas passagens abaixo, extraídas dos relatórios. Nelas evidencia-se a centralidade dispensada à leitura e à escrita durante as atividades de estágio, assim como representações do sujeito em formação acerca destes objetos.

Saberes ancorados em expectativas e valores atribuídos à leitura e à escrita

1. Na realização deste estágio enfocamos o trabalho com a leitura por entendermos que esta é essencial para o desenvolvimento individual e social do homem, é pela leitura que podemos construir e reconstruir conceitos que servirão para a nossa formação enquanto sujeitos sociais. (Relatório 1).
2. O objetivo desse trabalho é discutir o papel da leitura no ensino básico, enfatizando tal prática de leitura como um dos instrumentos básicos, porém indispensável, na construção de um ser pensante, reflexivo e capaz de compreender as diversas faces da sociedade na qual está inserido, de modo que, de posse de tal habilidade possa agir conscientemente diante dos enclaves pertinentes. (Relatório 5).
3. A leitura é sem dúvida uma atividade de grande representação na formação intelectual do indivíduo. é ela que nos permite compreender o mundo a nossa volta, realizar tarefas que contribuem para nosso olhar crítico perante diversas situações sociais. (Relatório 1).
4. O principal objetivo foi contribuir na formação crítica do aluno, para que este desenvolvesse, a partir do contato com o gênero, sua habilidade de leitura e produção de textos escritos, permitindo-os que por meio de reflexões sobre os aspectos envolvidos, isto é, os recursos linguísticos empregados, o aluno, progressivamente, ampliasse sua competência discursiva. (Relatório 3).

Todos os recortes acima privilegiam o ensino da leitura e da escrita durante os estágios, evidenciando a centralidade destes objetos no ensino de língua materna. Observa-se ainda que os discursos aí veiculados estabelecem filiações a outros discursos presentes na sociedade os quais professam a educação como alavanca para o desenvolvimento social, ou seja, a leitura aqui também é propagada em razão de um ganho objetivo que é o desenvolvimento social da humanidade. Britto (2002) chama a atenção para o fato de que expressões como *formação do cidadão*, *formação do professor* e *formação do leitor* - propostas e divulgadas por campanhas e programas educativos- se definem no processo de constituição de modelos de comportamentos e habilidades desejáveis.

Assim, também nos recortes acima, a leitura cumpre a finalidade fundamental de formar cidadãos cujo perfil seria definido *a priori*. Por outro lado, porque todo discurso guarda relações com outro(s) discurso(s), os sentidos veiculados nos recortes de 1 a 3 deslizam também para uma imagem de leitor da escola básica, ou seja, neles é possível identificar uma imagem de alunos que não lêem, ou, pelo menos, não lêem o que a escola pressupõe como fundamental para a construção da cidadania, como se ler fosse suficiente para alterar a condição social das pessoas ou de um grupo social; ou como se a não participação de uma parcela da sociedade em práticas sociais de leitura já não fosse mais uma das exclusões que os sujeitos que não lêem sofrem na sociedade e não, precisamente, a causa de outras exclusões, como se pretendem fazer crer alguns discursos.

O recorte 4 é parte de um relato em que a aluna descreve uma atividade de escrita proposta e desenvolvida durante o estágio. O foco está nas habilidades necessárias para que o aluno da escola básica desenvolva processos de escrita capazes de torná-lo mais reflexivo, mais crítico, enfim, cidadão. Para isso, cabe ao professor desenvolver um processo de ensino eficaz, bem-sucedido. Neste caso, estabelecidos os conteúdos e os objetos privilegiados, o que se busca é o desenvolvimento de capacidades intelectuais para a ação pedagógica e a promoção de um modelo de educação e de sujeito. Quanto maior a formação dos professores, maior será a possibilidade de ele promover uma educação exitosa.

Estas concepções de formação divulgadas em campanhas e programas de formação estão, de certo modo, presentes nas representações que os alunos constroem dos objetos selecionados, dos objetivos esperados, do seu papel enquanto docente e de comportamentos desejáveis em relação ao aluno da escola básica.

Expectativas são criadas a respeito de modelos de leitores, não somente na instituição escolar, mas também em outras esferas da sociedade, e quando os resultados alcançados não correspondem exatamente ao esperado, o fracasso é sempre atribuído à escola. Nos discursos dos alunos estas representações também se manifestam e o esforço para concretizá-las remete sempre a estratégias que o professor deve criar para superar o fracasso.

Numa tentativa de síntese dos sentidos veiculados nas passagens acima, podemos dizer que eles veiculam imagens que sustentam crenças e concepções a respeito da leitura e da escrita, nas seguintes direções:

- a) A leitura e a escrita são concebidas como ferramentas e alavancas para o desenvolvimento individual e social da humanidade;
- b) a leitura e a escrita estão vinculadas ao desenvolvimento de habilidades individuais para a resolução de problemas práticos que a sociedade nos coloca;
- c) A leitura e a escrita são vistas como potencializadoras da construção de um pensamento crítico e autônomo.

Talvez possamos ainda aventar a ideia de que os sentidos socialmente construídos sobre a leitura e a escrita e atualizados no discurso dos alunos correspondem à mesma construção ideológica de base histórica construída na sociedade moderna para a alfabetização e que se estende até os nossos dias, tal como aponta Cook-Gumperz:

Uma visão histórica da alfabetização começa no início da modernidade, quando começou a ser vista como uma virtude, e alguns elementos dessa virtude moral ainda parecem estar ligados ao seu uso. Uma pessoa letrada não era apenas uma pessoa boa, mas alguém capaz de exercer um julgamento bom ou razoável, pois o gosto e o julgamento de uma pessoa letrada dependiam do acesso a uma tradição escrita – *corpus* de textos – refletindo séculos de experiência coletiva. Mesmo atualmente é depreciativo descrever alguém como “analfabeto”. (COOK-GUMPERZ, 2008, p.13).

O que está em questão é menos a falta de uma habilidade específica de leitura ou a incapacidade de ler e mais a ausência de um julgamento adequado, lembra a autora. Esta suposta capacidade de julgamento proporcionada pelo domínio da leitura e da escrita está presente nos relatórios dos alunos (*ênfatizando tal prática de leitura como um dos instrumentos básicos, porém indispensável, na construção de um ser pensante, reflexivo e*

capaz de compreender as diversas faces da sociedade na qual está inserido; a leitura [...]nos permite compreender o mundo a nossa volta, realizar tarefas que contribuem para nosso olhar crítico perante diversas situações sociais).

Assumindo com Bakhtin (2000) que cada discurso se individualiza no processo da mútua interação com outros discursos que já se ocuparam do mesmo objeto, os discursos produzidos pelos alunos nos espaços de atuação docente se constituem na relação com discursos que configuram os conhecimentos do profissional de Letras, estejam eles circunscritos ao currículo do curso, às políticas e diretrizes educacionais, aos saberes produzidos na docência, às experiências pessoais etc.

Saberes da docência ancorados no método

Por outro lado, nos discursos dos alunos, a recorrência ao conteúdo de ensino ancorado em teorias, em políticas de ensino ou em valores sociais não se sustenta sem o amparo de uma metodologia supostamente capaz de garantir a transformação de objetos teóricos em objetos de ensino. Ou seja, as diferentes representações do objeto que os alunos elegem como central no ensino de língua portuguesa apontam, também, para um saber prático do professor que, na compreensão dos futuros professores, garanta a eficácia do ensino.

De acordo com nossas análises, esta dimensão do saber docente ocupa maior espaço da reflexão presente na produção escrita do aluno. Vejamos algumas passagens extraídas da produção do aluno em que se verifica forte preocupação com a metodologia de ensino:

5. O professor principalmente ao trabalhar a leitura, deve tentar criar uma gama de *estratégias para estimular* e direcionar a produção textual, e pode elaborar outras dependendo da necessidade de cada aluno. O professor deve criar uma situação ao aluno de estímulo e prazer, o fazendo perceber a importância de planejar, revisar escrever, podendo realizar atividades de reescrita a partir de um texto simples e o transformando através da troca por frases mais elaboradas ampliando seu vocabulário. (Relatório 1).
6. Dessa forma utilizou-se o conto de terror e mistério, pois, eles têm características como – suspense, emoção, medo, surpresas, entre outros que chamam a atenção dos alunos. Foi mostrado e explicado as características deste, através de aulas expositivas, com apresentação de slides, vídeos, textos; *aulas interativas e dinâmicas*, como leituras individuais e coletivas, rodas de leitura, momentos orais de socialização de interpretações de textos e exemplos da atualidade, participação dos alunos na intervenção das aulas. (Relatório 2).
7. A lenda é uma ótima alternativa para leitores iniciantes, já que apresenta estrutura simplificada de *fácil entendimento e leitura rápida*, ideal para cultivar o gosto pela leitura e fatos fantásticos que costumam *chamar a atenção de crianças*. (Relatório 4).
8. Já neste texto, os alunos tiveram maior interesse, por se tratar de assuntos do cotidiano, e por ser *uma maneira nova de estudo*, utilizada pela professora como o blog Célia-edu.blogspot.com, criando assim novos métodos de estudos e de conhecimento. (Relatório 38).

A seleção de procedimentos metodológicos está assentada em dois aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem, respectivamente: i) a relevância que o aluno de Letras supõe ter a leitura e escrita na vida do aluno da escola básica, o que demanda a urgência do ensino de conteúdos de leitura e escrita e ii) a imprescindível definição de estratégias de persuasão do aluno a entrar no jogo da escola, assegurando, assim, a aprendizagem do conteúdo selecionado.

Tanto as necessidades do aluno quanto a capacidade que o professor deve ter para persuadi-lo a aprender requerem do sujeito que ensina um saber capaz de promover o encontro entre professor, aluno e objeto de ensino.

Parece ser este saber da prática que os alunos do curso em estudo identificam como a principal lacuna não preenchida pela universidade. Justamente porque não apenas a seleção de conteúdos escolares responde às emergências da sala de aula, mas também os saberes que a prática reclama.

Para exemplificar a discursividade de que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, apresentamos alguns recortes discursivos obtidos de entrevistas⁷, a partir da seguinte pergunta: *“Em poucas palavras, como você definiria o curso de Letras, quanto a sua formação, na busca de prepará-lo para atuar profissionalmente no ensino de língua portuguesa, em outras áreas do mundo do trabalho e para a vida mesma?”*

Algumas respostas:

9. Apesar de bom trabalho teórico, o curso não oferece uma base pedagógica para encarar uma sala de aula (I.R⁸);

10. Riquíssimo em informações, no entanto deficiente no que diz respeito a prática e pesquisas (F.M);

11. O curso de letras tem sido surpreendente para mim em relação à área de linguística, tem correspondido as minhas expectativas em relação à literatura, mas acredito que poderíamos ter o ensino um pouco mais voltado à prática educacional, já que a maioria pretende exercer a profissão ao final do curso (P. S.);

12. Quanto a minha formação, é necessário buscar fora da universidade o que não encontro dentro da mesma (A.F).

13. Não me sinto preparada para atuar em sala de aula, pois através dos estágios percebi que ainda não estou apta a colocar em prática os conhecimentos que adquiri aqui (D.B.)

14. Dentro da universidade a realidade é uma e lá fora a coisa muda (D. F.)

15. Até então está como “água e óleo”, (não estão) as práticas acadêmicas de ensino não estão/conseguem acompanhar a teoria prevista no PPCL. (E. A).

Face a estas respostas veiculadoras de um conjunto de imagens que os alunos constroem da relação teoria-prática, formulamos algumas perguntas na busca de uma compreensão possível dos enunciados acima: afinal, qual é o sentido da relação teoria-prática subjacente às avaliações dos alunos? O que o aluno não encontra na sua formação universitária e que precisa buscar fora dela? Por que não se vê preparado para promover em sua prática docente a unidade teoria-prática? Qual o universo de referência da unidade teoria-prática?

As repostas provisórias a estas perguntas tornam-se difíceis ou quase impossíveis se a ênfase recair apenas na capacidade do curso em munir o aluno de conteúdos da linguística e da

⁷ Entrevista realizada por um dos membros da equipe de pesquisa.

⁸ Iniciais do nome e sobrenome do aluno entrevistado.

literatura (aliás, muitos alunos entrevistados reconhecem não ser este o problema do curso). Por outro lado, estudiosos têm nos mostrado que a pedagogia das competências, centrada na instrumentalização racional da prática tem conduzido a formação do professor à armadilha do tecnicismo e do condutivismo, por deslocar o foco do conhecimento para as condutas esperadas (RAMOS, 2011).

Assim, os discursos dos alunos deixam entrever as contradições que se evidenciam na formação do professor, sobretudo no domínio da sala de aula, em que é esperada e desejável a articulação entre os conhecimentos da área de Letras e a prática docente. Espera-se que as disciplinas consideradas propiciadoras da inserção do aluno na escola básica articulem-se às demais atividades curriculares do curso, de modo que o estágio de fato cumpra sua função de atividade potencializadora da transformação da realidade educacional a que os alunos fazem referência em seus discursos (PIMENTA, 1995, p.6).

É justamente quando ocupam posições docentes nas atividades de estágio que os alunos passam a reconhecer que há algo a mais do que o puro domínio dos conteúdos: a prática aponta para a necessidade de alternativas de ensino capazes de promover o encontro entre o que o estagiário supõe como conteúdo necessário à vida do aluno da escola básica e a capacidade de dar sentido à sua prática docente.

Talvez a contradição se aprofunde porque há uma grande tendência nestes discursos – em grande medida, uma interdiscursividade com o discurso acadêmico-, em confundir experimento com experiência, como nos previne Larrosa (2011). De acordo com o autor, uma das formas de separar experiência de experimento poderia ser enunciada com o “princípio de incerteza”, de modo que:

(...) “se um experimento é por definição antecipável, ainda que seja antecipável, ainda que sua antecipação dependa de um cálculo de probabilidade, a experiência não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura (LARROSA, 2011, p. 19).

As experiências em que os alunos se inserem durante os estágios precisam estar carregadas destas incertezas impulsionadoras de novas aprendizagens, experiências tais que não podem ser escritas fora do enfrentamento das urgências da prática. A relação entre teoria e prática se estabelece na apreensão de conhecimentos mobilizados no interior de cada disciplina e na transformação deles quando confrontados com novas realidades.

É certo que o *desejo do método* e as tentadoras ofertas de ‘pacotes’ metodológicos, tão ao gosto de políticas públicas neoliberais, colocam estes discursos no limiar entre a capacidade de criação, face aos desafios da prática, e a reprodução de modelos, por uma aposta na sua eficácia. Sabemos que as metodologias proporcionam as mediações necessárias entre conhecimento e sujeito da aprendizagem, mas em si não são suficientes nem determinam a aprendizagem (RAMOS, 2011).

Os discursos ancorados nestas imagens estão permeados de um conjunto de recursos expressivos que remetem à suposta mudança de comportamento que se espera e se deseja provocar no aluno da escola básica, sob os auspícios de uma metodologia forte e eficaz. Atentemos às formulações extraídas dos enunciados de 5 a 8: *estratégias para estimular; aulas interativas e dinâmicas; fácil entendimento pelo aluno e leitura rápida; chamar a atenção das crianças; uma maneira nova de estudo*. Todas elas são indícios de

que, apesar do contato com teorias que problematizam concepções que veiculam a crença de que a questão da leitura é “um problema pessoal, de gosto e interesse que pode ser resolvido através de estímulos” (BRITTO, 2003, p. 106), estes valores ainda sustentam concepções do futuro professor de português. O estímulo, a novidade do método, o dinamismo da metodologia parecer ter em si a solução para os supostos problemas identificados pelos estagiários em relação ao trabalho com a leitura e escrita na sala de aula.

Considerações

A centralidade dada ao texto pelos futuros professores de Letras, tanto para realização de práticas de leitura quanto de escrita, coloca o sujeito numa relação com um perfil de profissional que dialoga com muitas vozes que também têm o texto como objeto privilegiado no processo de ensino de língua materna, ainda que os pressupostos e objetivos orientadores deste gesto possam não ser os mesmos. Ainda nesta direção, a centralidade dada ao texto, tanto para realização de práticas de leitura quanto de escrita, nos instiga a perguntar pelo perfil de profissional que se prefigura nestes gestos. Estariam estes alunos, futuros professores, convictos de que o ensino de língua portuguesa deve ter o texto como ponto de partida e de chegada ou há outros fatores responsáveis por estas escolhas? Que implicações têm as disciplinas do curso na mobilização destes saberes? Em que medida a ênfase dada ora ao conteúdo ora ao saber- fazer refletem as oscilações das políticas de reestruturação da educação brasileira?

Estas são perguntas que se colocam no horizonte da pesquisa e sem a pretensão de dar a elas respostas urgentes e precisas, continuamos na busca de melhor compreensão da formação do professor de língua portuguesa. Estas e outras perguntas alimentam nossa convicção de que a pesquisa, não só do professor universitário, mas também do aluno, deve estar presente na formação, como possibilidade de compreensão de alguns aspectos do processo formativo, tanto na universidade como na escola básica.

RIBEIRO, N. B. FROM TEACHING OBJECTS TO IMAGES OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF PORTUGUESE: THE RELATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT

Our main goal in this paper is to grasp meanings of academic education in a College of Letters (Major in Portuguese), based on the objectification of the union of theory and practice in the discourse of students in internship situations. The empirical basis of our reflections consists of reports produced by two undergraduate classes during internship, interviews with students of these classes and the Educational Program of the College. Our analysis focuses on the meanings students attribute to teaching objects mobilized during internship, and suggests that the discourse that values the importance of these objects maintains contact with different voices that contribute to the development of curricula and to the future Portuguese teacher's profile. These voices refer to the centrality of certain contents during their initial training, of documents and curriculum guidelines that outline teacher's profiles, of everyday school experiences, and especially of knowledges put into circulation during teaching practice. This polyphonic relationship produces a context of

intertwined images that constitute the identities of teachers and future Portuguese teachers.

KEY-WORDS

Portuguese; Internship; Teaching Objects; Discours

REFERÊNCIAS

AVEIRO, J. F. H. *A reforma educacional no Brasil (1988-2000): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRITTO, P. L de. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, S.P.: ALB; Porto Alegre: Mercado de Letras, v. 20, n. 39, p. 16-30, out. 2002.

BRITTO, P. L de. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003.

COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. et. all. *A construção social da alfabetização*. São Paulo: Artmed, 2008, p. 13-29.

DURAN, M; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: Elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago, 2005.

FONSECA, C. L A. *Discurso e ensino: o curso de Letras e a formação docente*. 2011 Tese (de Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, vol. 19, n. 2, p. 04-27, jul-dez. 2011.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1997, p. 61-162.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-93, ago. 1995.

RAMOS, M. N. O Currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n 13, p. 5-23, jan-abr. 2000.