

Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários.

Roseli Ferreira Lombardi

Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL

roseli.lombardi@ig.com.br

***Abstract** – The present article is aimed at raising reflections concerning the educational background of the Portuguese language teacher. In this paper, our purpose is to investigate the practices in the classroom, at school units, and reflect about them by using the trainees discourse; to analyse, in an empirical/interpretative way, the sayings and texts produced in 2004 by Modern Language course students (3rd A – Unicsul), investigating and describing the mother tongue teaching practice basic instruction. Our intention is to develop, since the beginning at their studies, a future reflective teacher in condition of building new practices in the process of comprehension.*

***Keywords.** Initial studies; training period; mother tongue teaching.*

***Resumo.** O presente artigo visa suscitar reflexões quanto à formação do professor de língua portuguesa. Neste trabalho, temos por objetivo investigar as práticas realizadas em sala de aula, na unidade escolar, e refletir sobre elas por meio do discurso dos alunos estagiários; analisar, de modo empírico/interpretativo, os depoimentos e textos (relatórios) produzidos em 2004 por alunos estagiários do curso de Letras (3^aA da UNICSUL), investigando e descrevendo a prática do ensino de língua materna do ensino fundamental. Nossa intenção com esse trabalho é desenvolver, já na formação inicial, um futuro professor reflexivo com condições de construir novas práticas no processo de sua compreensão.*

***Palavras-chave.** Formação inicial; estágio; ensino de língua materna.*

1. Introdução

Pensar a formação inicial do professor de língua portuguesa implica, principalmente, pensar o estágio supervisionado, uma vez que entendemos ser ele a porta de entrada para o primeiro contato efetivo com a prática profissional.

Consideramos o estágio supervisionado como facilitador para a articulação entre teoria e prática, como uma unidade indissociável entre ensino e pesquisa. A partir dele, temos o compromisso de possibilitar ao graduando desenvolver “... *comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário*”. (Kenski, 1994:11).

Com isso e com a concepção de que o estágio deva ser uma pesquisa do cotidiano da escola pública, envolvendo os comportamentos de observação - reflexão crítica - reorganização das ações, o graduando/estagiário tem a oportunidade de desenvolver, em sua formação inicial, a capacidade de refletir e orientar sua própria prática, assumindo características, inclusive, de um pesquisador, para ter, na atuação futura de professor, as características de professor crítico, reflexivo e pesquisador.

Portanto, tomando a articulação ensino/observação/pesquisa, é que procuramos desenvolver em conjunto (professor e aluno) um compromisso de estar produzindo saberes a respeito da prática pedagógica, desenvolvida no cotidiano da escola pública, com a intenção de suscitar reflexões quanto às possibilidades de transformação da conduta de aluno e de professor, tornando-se reflexivo-pesquisador (Schön e Alarcão).

Com os estágios, procuramos aproximar a graduação à escola do ensino fundamental e médio para que o estagiário observe/vivencie, mesmo que de forma parcial, a realidade da prática docente, pois entendemos que a formação do professor dá-se, acima de tudo, conforme Nóvoa (1992) no exercício mesmo de sua profissão.

Quando nos propomos a desenvolver um trabalho como esse, duas questões nos instigam: 1) É possível que o estágio proporcione ao estagiário reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, principalmente, no que diz respeito à associação da teoria, vista na graduação, com a prática docente? É possível que o estagiário, comprometido com a sua formação, adquira atitudes de um professor reflexivo?

Reiteramos, assim, nossa intenção com esse trabalho, de propiciar o desenvolvimento de um futuro professor reflexivo com condições de construir novas práticas no processo de sua compreensão.

OBJETIVO GERAL: desenvolver, no estagiário de letras, atitudes de reflexão, crítica e pesquisa.

Objetivos específicos:

- investigar as práticas realizadas em sala de aula, na unidade escolar, por meio do discurso dos alunos estagiários, e suas reflexões a respeito dessa prática.
- analisar, de modo empírico/interpretativo, os depoimentos e textos (relatórios), produzidos em 2004 por alunos estagiários do curso de Letras (3ªA da UNICSUL),

investigando e descrevendo a prática do professor de língua materna do ensino fundamental e médio.

- tentar, ao trabalhar com o material coletado (relatório final de estágio), ter claro os limites dos estágios supervisionados, assim como os limites das manifestações e produções concretas dos alunos estagiários do 3º A de 2004.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como fundamentação teórica, valer-nos-emos da literatura das ciências da linguagem (Linguística Textual, Análise do Discurso), perseguindo pressupostos teóricos de Bakhtin, e da literatura de formação inicial/continuada.

Tais escolhas se justificam porque trataremos como unidades de análise linguística entidades mais amplas: o texto e o discurso. Sendo aquele entendido, em sentido estrito, como qualquer passagem – falada ou escrita – que forma um todo significativo, não importando sua extensão, e este como a atividade comunicativa numa dada situação, abarcando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. Os textos são os meios através dos quais os discursos são manifestados linguisticamente. (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 25).

Em relação à AD, para todo ato de fala há o dialogismo do discurso com o discurso do outro (o interlocutor), tal como é imaginado pelo locutor, e o dialogismo do discurso com outros discursos. E aqui desvendaremos o discurso do estagiário e o discurso do professor, perpassando pelos discursos de sala de aula.

A segunda escolha teórica deve-se ao fato de tratarmos, justamente, da formação inicial de futuros professores, cujo desempenho, também, dar-se-á por meio da nossa própria postura de professores reflexivos. Reafirmando essa postura, em seus estudos Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zcheinner (1992) Alarcão (1996, 2001) preconizam: a pesquisa da/na própria prática docente, a competência reflexiva e a definição da identidade do professor como profissional em contínua formação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para nos aproximarmos da prática dos professores, utilizamos a análise do relatório final entregue pelos estagiários no término dos estágios. Nesse relatório, o estagiário apresenta toda uma reflexão sobre a prática educativa do professor.

Optamos por uma metodologia de caráter qualitativo, que nos possibilita captar as relações internas entre os elementos que compõem nosso objeto de estudo; um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido, percebendo assim a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados; uma amostra intencional; técnicas de coleta de dados mais abertas; e finalmente uma análise de dados do tipo indutivo, pois os dados são descritos e, a partir deles, tomamos decisões sobre a transferibilidade dessas análises a outras situações.

Assim, para a análise do “*corpus*” que será de natureza analítico-descritiva e interpretativa, elencamos três variáveis: **a concepção de linguagem adotada pelo professor; a metodologia empregada nas aulas; a interação professor/aluno em sala de aula.**

Sobre o “*corpus*”, teceremos algumas considerações acerca das variáveis citadas que orientam a análise do “*corpus*” com o objetivo de explicitar algumas peculiaridades da formação do professor que idealizamos - formação reflexiva -, explicitando, sobretudo, a importância do profissional da linguagem ser um crítico-reflexivo.

4. ANÁLISE

4.1 – a concepção de linguagem adotada pelo professor

Quanto à observação dos alunos em relação à prática do professor, é possível dizer que mais da metade dos alunos relataram que ***“o professor em sala de aula adota ainda uma postura tradicional relativa ao ensino de língua portuguesa”***, o que fica comprovado pela descrição dos conteúdos dados. ***“...o trabalho dos professores ainda apresenta fortes traços de convencionalismo nas explicações das matérias e nas atividades propostas para a assimilação do assunto pelos alunos...”***

“... há forte resistência a inovações, em função do predomínio de estruturas tradicionais consolidadas. As tentativas de estímulo à reflexão são ainda incipientes e suas práticas seguem muito métodos convencionais e conteúdos bem abstratos.”

“Ainda prevalece nas aulas e nas concepções de certos professores a idéia de se impor (sic) as regras da língua culta e de que os alunos só sabem falar ‘errado’ e não possuem nenhuma cultura. Mas, o que acontece é que não se trata o ensino da língua como forma de expansão da capacidade de uso da linguagem em situações adequadas e como via de acesso aos bens culturais(...)”

A partir disso, interpretamos que o professor se baseia na concepção da linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem, da codificação/decodificação das mensagens inscritas em frases, períodos ou textos.

Isso fica claro até mesmo na transcrição dos conteúdos no caderno de campo dos estagiários. Os professores realizam um estudo de língua portuguesa da norma padrão, construído em torno do princípio de que para aprender a ler e escrever faz-se necessário conhecer-se as regras gramaticais.

Essa postura é vista de forma constante na escola, que adota um discurso muitas vezes voltado para uma abordagem de língua em uso efetivo, mas continua privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas do bem falar e escrever.

Há, por parte de poucos professores, alguns princípios da lingüística textual (critérios de textualidade), mas são apresentados de forma categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão. Perde-se, com isso, a característica da descrição, típica de estudos lingüísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

Essa prática vem de encontro à concepção de ensino de língua que buscamos suscitar nos estagiários, pois procuramos desenvolver atividades epilingüísticas, perseguindo pressupostos de Geraldí (1993:217) para quem

“a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam”.

Em raros depoimentos, percebemos a existência de professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia e investem na observação e análise da língua e de seus usos, procurando enfatizar a língua em suas variações e registros e analisar a gramática normativa de uma forma crítica. Houve apenas um depoimento nesse sentido: ***“... pude notar a tendência para o uso de textos como base para o ensino de língua portuguesa [...] os professores procuram contextualizar o ensino de língua, procurando adequá-lo à realidade do aluno”.***

Isso proporciona ao aluno o desenvolvimento do senso crítico, a ampliação de seus conhecimentos, uma vez que desenvolve suas habilidades de leitura e escrita de forma mais prazerosa e com mais sentido.

Nesse sentido, o conteúdo programático não é visto como algo pronto, acabado, mas como algo que pode ser alterado no meio do processo, o que suscita atitudes de pesquisa e de reflexão que subsidiarão o trabalho em sala de aula.

Com a análise dessa variável, o que podemos concluir é que o conteúdo está voltado para o estudo normativo da língua, não refletindo o avanço das pesquisas em linguagem nem as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e os exames de avaliação que sinalizam para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que demonstrem reflexão, postura reflexiva do aluno) e privilegiam atividades de análises lingüísticas.

No discurso dos professores se faz presente o respeito às variedades lingüísticas dos alunos; a necessidade de se enfatizarem atividades que desenvolvam habilidades de leitura e escrita; a consideração do ensino de gramática como de menor importância para a formação dos estudantes; o que condiz com as abordagens de ensino de língua registradas na literatura disponível sobre o assunto. Mas, na prática, esse discurso cai em contradição

na medida em que fazem uso de estratégias, metodologias e conteúdos inseridos, ainda, no modelo tradicional. Dessa forma, seus discursos contrariam as ideologias por eles enunciadas.

4.2 - a metodologia empregada nas aulas

“ no início da aula, o professor apresenta o conteúdo a ser abordado, utilizando-se apenas dos recursos giz e lousa”.

“ o professor planeja suas atividades, tendo como apoio apenas o livro didático[...] reclama de não haver tempo para elaborar seu material...”

A maioria dos professores usa o livro didático como fim, pois busca, nesse manual, fórmulas para seu trabalho em sala de aula. A não elaboração de seu material, atividades acarreta o uso do livro didático como fim, com perguntas e respostas prontas que dispensam a reflexão do professor e própria produção de conhecimento, o que traz como consequência dificuldades no saber ensinar.

4.3 – a interação professor/aluno em sala de aula

“As atividades realizadas visam apenas à memorização dos conteúdos”.

Isso lembra a escola tradicional, onde o professor transmite o conteúdo e cabe ao aluno assimilar os conhecimentos, o que vai de encontro à abordagem cognitivista, em que o professor procura investigar, pesquisar, orientar e propiciar a troca de conhecimentos.

Nessa abordagem o aluno deixa de ser passivo para se tornar sujeito do processo ensino/aprendizagem.

Cunha (1995) em seu estudo sobre "o bom professor", investiga o dia-a-dia do professor como indivíduo e como educador, analisa, também, sua prática e metodologia e, a partir de uma caracterização deste profissional, propõe novas direções para a formação dos professores e para os cursos de magistério. Ainda segundo sua análise, a relação professor e aluno passa pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia. (p.70-71)

Há um depoimento que vem ao encontro dos dizeres de Cunha:

“Quanto à aprendizagem dos alunos, percebo que quanto mais eles participam dos objetivos propostos pelos professores, mais condições de realizar as atividades com coerência eles terão(sic), mas esse número ainda é bem pequeno”

Mesmo sendo um número pequeno é uma prática que busca a interação entre professor/aluno e aluno/conteúdo, o que proporciona, ao aluno, um desenvolvimento maior de suas competências, habilidades e, sobretudo, atitudes.

Mas infelizmente essa não é uma prática comum, pois o que ficou evidenciado, na maioria das práticas observadas, é que “... há falta do poder de relação interpessoal do professor com os alunos, há falta de estratégia para resolver problemas com os alunos em sala de aula”.

A análise até o momento para essa variável indica que, a interação entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo depende, fundamentalmente, da capacidade de o professor refletir e criar estratégias para o desenvolvimento e ativação dos conhecimentos dos alunos, dando-lhes autonomia para a construção de sentidos e ampliação do próprio conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros de estágio supervisionado, procuramos desenvolver o que se tem denominado de competência aplicada, capacidade de viver profissionalmente o que se sabe teoricamente (Almeida Filho, 2000).

Procuramos oportunizar aos estagiários não só a reflexão sobre a observação da prática docente, como também a produção de conhecimento por meio da elaboração de projetos de intervenção. Para essa elaboração e a exposição/execução do projeto em sala de aula, eles fazem uso das teorias vistas e aprofundam o conhecimento com pesquisas sobre o ensino de língua. Com isso, há uma metodologia voltada para a descoberta, em que o próprio aluno é o construtor de seu conhecimento tendo por esteio um professor orientador.

Com essas práticas, os licenciandos são conduzidos a pensar novamente sobre o que já experienciaram e a projetar novas situações.

Para os estagiários, os principais fatores desencadeantes de uma prática significativa estão vinculados aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, pudemos juntos chegar à conclusão das reflexões suscitadas na pesquisa. Constatamos que o cerne da questão do ensino de língua portuguesa reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor. A esse respeito, diz Geraldi (1997:45):

“ ... a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e metodologias empregadas na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.”

Os estagiários perceberam que para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor deve propiciar uma aula de Língua Portuguesa em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita e do

aprendizado da gramática, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilharam de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa.

Em síntese, os dados evidenciaram que os estagiários adquiriram uma série de conhecimentos nas diferentes atividades observadas no estágio, na Unidade Escolar, e nas atividades realizadas em sala de aula, na Universidade, principalmente, com a apresentação dos projetos elaborados, cuja exposição desencadeou críticas quanto aos elementos do projeto – teoria, objetivos, metodologia - e reflexões referentes a: nova postura em relação à profissão, novas formas de organizar o trabalho em sala de aula, novas práticas etc.

Assim, nosso objetivo quanto ao desenvolvimento de um aluno e futuro professor crítico-reflexivo na formação inicial, promovendo a articulação do conhecimento acadêmico, adquirido até então, com o saber construído pelo professor, isto é, com a prática docente, foi atingido. Já no meio do segundo semestre letivo de 2004, constatamos, na maioria dos graduandos, uma postura de futuro professor crítico-reflexivo. Alguns apresentaram comunicações em congresso (1ºHUNICON 13 a 15-10-04), participam de grupos de pesquisa (Memória e Discurso, registrado no CNPq) e em projetos (UNIMEL), realizados pela Universidade.

A pesquisa possibilitou comprovar, portanto, a importância de, na formação inicial, possibilitar ao graduando uma formação crítico-reflexiva, evidenciando a complexidade do processo da prática docente, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

Nesse sentido, podemos constatar que o processo de mudanças na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação de professores e que as melhorias no ensino de língua materna, para se efetivarem, devem ser pensadas em um contexto mais amplo, considerando-se a inserção dos graduandos de Letras no mundo profissional de que fará parte, conscientizando-os da necessidade de serem profissionais comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem; para tanto, da necessidade de serem professores críticos, reflexivos e pesquisadores.

Esperamos, ainda, com o trabalho exposto, contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada, assim como para dar ênfase à importância do estágio na formação do profissional professor na busca de um bom desempenho profissional.

6. Bibliografia

ALARCÃO, I Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In. B. P. Campos (Ed.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001

_____. *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

- ALMEIDA FILHO, José C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação professores de língua. *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000; p.33-47.
- ALMEIDA, Jane S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. In *Cadernos de Pesquisa*. nº 93. São Paulo : 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BRAIT, Beth. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L. P. de; Fiorin, José Luiz (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas-SP: EDUCAMP, 1997.
- _____. *et al. Diálogos com Bakhtin*. 2ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DIJK, Teun A. van. *Cognição, discurso e interação*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FAZENDA, Ivani C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In PICONEZ, Stela C. B. (Org) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2.ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- FAVERO, L. e KOCH, I. G. V. *Lingüística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- _____. *Portos de Passagem*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- KENSKY, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. in PICONEZ, Stela C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2.ed., Campinas,SP : Papyrus, 1994.

- KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In PICONEZ, Stela C. B. (org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- NÓVOA, A (Coord.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PEY, M. Q. *Reflexões sobre a prática docente*. São Paulo: Loyola, 1986.
- PICONEZ, Stela C.B. (org) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2.ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. in NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- ZEICHNER, K. M. novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A (Coord.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- _____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.