
Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa: a construção do memorial

José Luís Marques López Landeira
Doutor em Linguagem e Educação – FE-USP;
Professor do curso de Pedagogia – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
jrlandeira@uol.com.br

Propomos, neste artigo, refletir sobre o papel da universidade na prática de ensino de professores, particularmente no que se refere ao campo da linguagem. Para esse fim, tomamos como base determinadas confluências do processo ensino-aprendizagem, com a memória e a identidade do aluno que se habilita ao magistério. Acreditamos que a construção da identidade do professor seja um processo que, necessariamente, transita pela formação acadêmica; daí a importância das disciplinas agrupadas sob a rubrica Prática de Ensino. A nossa proposta parte da memória do aluno, a qual, por meio da intervenção do professor, torna-se ponte para a construção de uma identidade docente que relaciona os conteúdos aprendidos, específicos da área, à prática da didática. Nesse sentido, parece-nos importante considerar a realidade desse aluno, futuro professor, e os objetivos de formação a que aspira.

Palavras-chave: Cultura. Formação de professores.
Identidade docente. Memorial. Prática de ensino.

1 Cultura, identidade e formação docente

Neste artigo, propomos estudar alguns aspectos constituintes da visão (inter)disciplinar da prática de ensino durante a formação universitária do professor, em especial de língua materna. Contudo, convém ressaltar que não é a voz do estudioso em educação que aqui se manifesta, mas a do professor, situado histórica e culturalmente na disciplina de língua portuguesa. Poderia ser outra disciplina qualquer, não fosse o fato de essa, especificamente, pôr o articulista em contato com uma série particular de textos e raciocínios que interagem com a formação docente. Acreditamos, portanto, que, na licenciatura, todas as disciplinas formam o futuro professor, inclusive as de cunho não ‘pedagógico’. Neste estudo, chamamos o lingüista, assim como o estudioso de literatura, a opinar, mesmo que em linhas travessas, sobre a formação prática do futuro professor.

A disciplina Prática de Ensino, academicamente constituída, bem como outras que, com rubricas diferentes, apresentam objetivos semelhantes, intermedeiam a formação teórico-acadêmica com a prática escolar do futuro profissional em educação. No entanto, para que isso ocorra de forma plena, parece-nos ser fundamental o diálogo constante com o objetivo final – a sala de aula –, pensada não como idealização abstrata, mas como espaço real do processo ensino-aprendizagem. Como nos lembra Geraldi (1993, p. 85),

A história da educação, como toda a história, recupera avanços e recuos, perceptíveis como tais somente ao olhar contemporâneo. As diferentes iniciativas educacionais, concomitantes às vezes [...], respondem

a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social.

O nosso olhar docente incide, num primeiro momento, sobre a própria prática curricular da disciplina que ministramos, pois ela reflete as concepções do outro que trazemos conosco. Utilizar-se de um discurso dissociado da realidade de sala de aula e associado a questões futuras, sem relacioná-lo adequadamente com o conhecimento previamente desenvolvido, distorce o foco formativo das licenciaturas e faz com que o ensino superior se distancie da realidade do currículo escolar, revelando certo descaso com o “educando”. Mais do que isso, reforça um conceito generalizado de descrença na educação, que se dissocia da formação do futuro profissional.

Isso não precisaria ser assim, em especial, se considerarmos que, diferentemente de outras áreas, as licenciaturas beneficiam-se do fato de o aluno trazer consigo uma rica e diversificada experiência em sala de aula, seu futuro local de trabalho, conseguida nos mais diferentes lugares, desde escolas particulares de excelência até cursos rápidos “supletivos”. Essa riqueza permite, como ponto de partida, que a escola, vista como objeto de análise universitária, seja um espaço de interação e, principalmente, um espaço real de intervenção docente. Nesse sentido, acreditamos que

Uma didática que deposita esperanças na interação deveria propor inúmeras pistas em matéria de organização e estruturação das trocas, sabendo que o motor não é uma injunção externa – como ainda ocorre freqüentemente no trabalho de equipe –, mas uma ne-

cessidade própria da tarefa, concebida de tal modo que não se possa realizá-la sem se comunicar. Portanto a didática é a arte de criar tais situações e administrá-las, com os problemas decorrentes de tempo, de espaço, de autodisciplina. (PERRENOUD, 1999, p. 99).

Assim, vislumbramos a Prática de Ensino como disciplina criadora de inúmeros momentos de comunicação, assumindo o diálogo como estratégia didática e discutindo a prática profissional do professor, sempre tomando, como ponto de partida, a experiência pessoal do aluno. Em tal processo, procura-se estruturar um modelo de professor originado do seu papel real em sala de aula, o que se acredita seja o esboço de uma estrutura docente que vai orientar o aprendizado das outras disciplinas, concentrando esforços em determinadas direções para aproximar o discurso do exercício docente cotidiano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentaram-se, no cenário educativo, como um caminho para a atividade docente. Esse raciocínio possibilita que aquele documento seja visto também como um objeto de reflexão para a formação do professor. Por exemplo, os PCNs de ensino médio propõem que o currículo escolar seja “[...] baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações [...]” (BRASIL, 1998, p. 11). Isso constitui um verdadeiro desafio para a academia, que somente, há pouco, passou a ser pensada como espaço interdisciplinar de desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, em contraste com a prática conteudista reinante, em que a formação do profissional é concebida como o acúmulo de saberes transmitidos em sala de aula, objetivando atingir

um conceito etéreo de cultura. Os PCNs de educação básica reforçam o ponto de vista aqui desenvolvido, ao afirmarem que

É necessário compreender que atitudes, normas e valores comportam uma dimensão social e uma dimensão pessoal. Referem-se a princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos que circulam na sociedade. [...] As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intento). (BRASIL, 1997, p. 43).

Levar esse raciocínio para a academia possibilita que interfiramos não apenas na construção de conteúdos, mas também na identidade cultural do professor. Mas, o que entendemos aqui por cultura? Etimologicamente, cultura significa “lavoura, cultivo agrícola”. Para Eagleton (2002, p. 13), “[...] o cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual lhe empresta algo da recalcitrância da natureza [...]”. Tomada apenas a partir do acúmulo de conhecimentos, a cultura nunca se torna um fim em si mesmo, tampouco objetiva um fim prático. Somente quando levamos em conta a existência autônoma dos elementos a quem pretendamos transmitir cultura, é que podemos cultivar, isto é, ver germinar sementes, não a partir de uma realidade idealizada, mas daquela que efetivamente existe, sujeita à constante “recalcitrância da natureza” de cada indivíduo, a qual, em parte, se deslinda em sua história de vida.

Uma disciplina que se proponha a fazer uma efetiva reflexão da Prática de Ensino possibilitaria a análise dos conteúdos desenvolvidos e da prática cotidiana do professor, tendo como base a realidade histórica do aluno, com o intuito de buscar a consecução de objetivos que integrem a prática do magistério com a vivência acadêmica. Esse ato sugere ao aluno o espaço escolar como destino do conhecimento acadêmico, aliando, em um mesmo paradigma, o professor e o erudito, resgatando uma identidade corroída pelo processo de desvalorização do ensino pelo qual temos passado nos últimos anos. Para o conceito de identidade, valemo-nos da obra do estudioso da linguagem Van Dijk (1999, p. 154):

1) uma representação mental de si mesmo (pessoal) como um ser humano único com suas experiências e biografia próprias, pessoais, como representado em modelos mentais acumulados, e o autoconceito abstrato oriundo dessa representação, amiúde na interação com outros, e 2) uma representação mental de si mesmo (social) como uma coleção de pertencimentos a diversos grupos e os processos que relacionados a tais representações de pertencimento (Tradução nossa).

A identidade, em qualquer um dos casos que se considere, surge por meio da interação com o outro, ou seja, pelo estabelecimento de uma relação social. Para atingir esse fim e levando em conta o que se veicula nos PCNs, parece-nos importante que o professor, ministrante de disciplina no ensino superior, faça conexão entre os conteúdos teóricos e a identidade do professor dos ensinos

fundamental e médio. Provavelmente, para isso, necessitará opor-se a uma mentalidade ainda muito arraigada, que vê o aluno universitário como depositário de um conhecimento externo, e não como construtor ativo de seu aprendizado. E o primeiro desafio parece ser o do próprio aluno ingressante nas licenciaturas.

Tanto as experiências de trabalho quanto sua troca com colegas revelam que, desde o primeiro dia de aula, grande parte dos alunos estriba-se em valores metafóricos que invertem a realidade cultural: conteúdo é cultura e cultura é um objeto. Por exemplo, ter cultura é ter um diploma e um diploma é um objeto. Dessa forma, esses alunos olham para o professor como aquele que lhes transmite o conteúdo, que, por sua vez, deve ser devolvido na avaliação. Nesse caso, surge um novo objeto cultural, ou seja, deixa-se de desejar o conteúdo e passa-se a cultivar o desejo de nota. Nenhum dos casos (a aquisição do conteúdo ou da nota) significa, efetivamente, a alteração da recalcitrante natureza dos educandos, como nos revelou o raciocínio de Eagleton. Esse processo de encher e esvaziar faria, em última instância, com que o aluno chegasse ao final do período quase da mesma forma como entrou.

Desse contexto, emerge um dos maiores desafios do professor de Prática de Ensino: deslindar a identidade e o papel do professor diante do aluno da licenciatura. Em outras palavras, participar, pela interferência planejada, da construção de uma identidade de professor que desenvolve os conteúdos específicos da licenciatura, mas que está consciente da importância de trabalhar com o espaço real de aprendizado, e não com modelos abstratos, que apenas se justificam por hipotéticos futuros concursos, ecoando um terror implantado desde o ensino médio pelos vestibulares.

2 Prática de Ensino: a experiência do aluno como ponto de partida

Todo aluno, ao chegar a uma licenciatura, traz consigo não só uma experiência de escola, mas também uma prática resultante dessa experiência. Ele já tem algo a falar sobre o ensino de português, matemática, biologia, história etc., como observador de uma prática e de seu resultado. A disciplina de Prática de Ensino, em um primeiro momento, pode tornar-se espaço para a reflexão nessas duas esferas, o que, nem sempre, será facilmente compreendido pelo aprendiz, ainda mais se levarmos em conta que ele já chega à universidade introjetado em um modelo cultural conteudista de ensino.

As questões centrais que permeiam este trabalho são: de que forma a sua experiência de escola foi bem-sucedida na prática? Como melhorá-la? Naturalmente, não basta expor tais questões para um aluno que, em especial, nos primeiros semestres, nem sequer tem muito claro o que representa o espaço escolar para os docentes; antes, trata-se de desenvolver estratégias que permitam a reflexão e o aprofundamento de tais questões, tendo como horizonte o desenvolvimento de habilidades específicas, que serão úteis para o futuro exercício docente, e a relação entre essa prática e os objetivos das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

Entretanto, essa reflexão pressupõe um embasamento teórico que deve funcionar como conexão entre os conteúdos desenvolvidos na formação acadêmica e a realidade educacional. Tomemos, como exemplo, o curso de Letras, que forma professores de língua materna e estrangeira. A disciplina Prática de Ensino é um dos elos da ponte que supera o fosso existente entre o ar-

cabouço de conhecimentos de língua portuguesa e de literatura, necessários à formação do pesquisador e do professor em exercício nos ensinos fundamental e médio, e a docência na ativa. Nessa perspectiva, convém averiguar o que a escola espera do licenciado em Letras. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, respondem-nos os PCNs, na sua versão de 1998:

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão-interpretação-produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura. (BRASIL, 1998, p. 139).

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, encontramos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, sobre o modelo de professor de português esperado:

[...] deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. [...] É pela linguagem que o homem se constitui sujeito. [...] A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas lin-

güísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens [...]. (BRASIL, 2006. p. 18-28).

De modo geral, poucos alunos do curso de Letras enveredam pela pesquisa depois de formados, e um número ainda menor se torna pesquisador sem continuar na docência. Fosse efetivamente posta em prática essa proposta dos PCNs (bem como do documento que os aprofunda – as Orientações Curriculares – também comumente chamado de ‘novos PCNs’) em relação à formação dos professores de língua portuguesa, a grade curricular e os conteúdos deveriam ser repensados, visando a que se ‘aglutinem conhecimentos de diferentes ordens’, parafraseando o documento supracitado. Isso porque os PCNs, como modelo que sugere atitudes, buscam promover a transformação das disciplinas do curso, questionando a forma como contribuem para atingir o objetivo de uma formação global do futuro docente. Ao mesmo tempo, orientam a disciplina Prática de Ensino, com o fito de reforçar essa mentalidade, num movimento simultâneo em duas direções.

Destrói, por um lado, uma mentalidade comum aos alunos ingressantes nas licenciaturas acerca do que seja ser professor – e que foi construída, por uma prática de anos, no papel de aluno. Investe-se na mudança de mentalidade daqueles que enxergam o professor como mero transmissor de conhecimentos, pela simplificação e redução do processo didático a uma metodologia de “passar” conteúdos. Por outro, constrói a identidade do professor a partir de uma prática de reflexão. Isso é

fundamental desde o primeiro momento da licenciatura, porque inscreve o curso na formação profissional do aluno, como parte de sua identidade docente, e não como um estágio que não se relaciona com a prática.

De fato, se “na teoria é uma coisa; na prática, é outra”, como insiste o provérbio popular, o que ocorre apenas quando a teoria escolhida para essa prática for inadequada. A prática de ensino permite a reflexão sobre a melhor teoria para a prática cotidiana. Para além dos conteúdos, são desenvolvidas habilidades, ou seja, um olhar profissional sobre a educação, que se manifesta como legítima transformação cultural.

3 Prática de ensino: a construção do memorial

A ação integrada, (inter)disciplinarmente, entre os diversos campos do saber que constituem a licenciatura recomenda que se desenvolva um trabalho embasado no memorial como instrumento de aproximação entre teoria e prática. O memorial aqui proposto é um gênero textual específico, que possibilita ao aluno revisitar sua experiência escolar e relatar o porquê de sua opção pela licenciatura (e não por outra possibilidade), e como essa escolha se relaciona com sua experiência discente. Esse olhar para trás, orientado por intervenções do professor, permite tanto a constatação de lacunas na identidade docente que o estudante traz consigo quanto o apontamento de caminhos possíveis para sua superação. O memorial mergulha na identidade do educando para, a partir dela, estabelecer uma ponte entre a cultura do indivíduo, sua aprendizagem acadêmico-universitária e a prática docente futura. Como nos diz Cusati (2002, p. 52),

O memorial propicia uma reflexão distanciada a respeito da prática e, devido ao caráter histórico e longitudinal da narrativa, permite acompanhar o desenvolvimento profissional do professor. [...] Podemos identificar o memorial como um instrumento de grande potencialidade expressiva porque

- implica escrever;
- implica refletir;
- integra o expressivo e o referencial;
- tem o caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração.

A narrativa da relação entre aluno, conhecimentos e identidade docente pode orientar todo o alicerce curricular das disciplinas de Prática de Ensino e resultar em um documento único, produto de variadas atividades de reflexão, ou em atividades segmentadas que abordam aspectos específicos que se deseja aprofundar. Acreditamos que o importante seja criar ocasiões para que o estudante visite sua identidade real no momento de seu aprendizado e nela vislumbre o futuro professor. Em outras palavras, que o processo de construção da identidade docente seja uma prática cultural que emerja da própria natureza do aluno, de sua história, de seu mais profundo eu, e não um conteúdo a ser transmitido em sala de aula e cobrado em uma avaliação.

Pensemos, neste momento, no curso de Letras, como exemplo do que estamos defendendo. O objetivo central é o desenvolvimento de professores que saibam interagir com o texto, integrando uma abordagem lingüística à literária, e que não se reduza meramente à literatura em si. Isso nos leva a pensar no que o aluno lê e escreve, com o fito de instigar-lhe o questiona-

mento sobre si mesmo e sobre seu futuro exercício profissional; dito de outra maneira, como sua prática didática promoverá a formação de leitores e autores de textos.

Deve-se entender o ato de ler, não como um processo dominado por regras de gramática ou por conteúdos de história da literatura, mas “[...] como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto [...]” (TERZI, 1995, p. 13), o que certamente inclui o conhecimento de aspectos lingüísticos e teórico-literários, mas desmascara

[...] um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do tempo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse [...] (LAJOLO, 2002, p. 12).

Se o objetivo da disciplina de língua portuguesa em relação à leitura é que o aluno, como leitor, se assenhore do texto, tornando-se sujeito de sua leitura (LAJOLO, 2002), então, essa prática deve existir tanto nas disciplinas que trabalham a leitura, literária ou não, quanto na reflexão promovida pela disciplina de Prática de Ensino. Como nos aconselham as orientações curriculares,

Dito ainda de outro modo, a abordagem proposta considera que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais

emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. Ao se assumir tal abordagem, conseqüentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas. (BRASIL, 2006. p. 29).

Sobre a produção do texto, lembra-nos Vieira (1989, p. 20): “Todo ato de escritura, embora individual, vincula-se ao coletivo, ao social, já que a linguagem é um produto social e coletivo.” Assim, podemos afirmar que produzir um texto implica considerar a alteridade do leitor no processo de redação, procurando o sucesso na comunicação com o outro, mas sem descuidar das possibilidades de autoria e estilo individual (BAZERMAN, 2005).

4 Considerações finais

É deste porto que partimos. Nossa viagem pela memória do aluno permite-lhe o resgate de sua identidade discente, promovendo a interação com a do professor que ele pretende ser.

Tendo por base nossa experiência no primeiro semestre do curso de Letras do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), em 2005, na disciplina Prática de Ensino de Leitura e Produção Textual-I (PELPT-I), atualmente inte-

grada à de Prática de Ensino de Língua Materna e Literaturas, foi possível acompanhar, nas turmas dos dois *campi* onde é ministrado o curso, um leque amplo de narrativas de formação, com conceitos muito variados a respeito do que representa ser professor: da lembrança que um aluno trazia consigo do professor que costumeiramente se ausentava da sala de aula (retornando apenas ao final), deixando um colega da classe “passar” a matéria na lousa, à de uma aluna que havia aprendido no curso normal (antigo magistério) que letramento deve ser utilizado para aquele indivíduo que não sabe ler, mas conhece as letras. O recolhimento de tais lembranças – legado trazido pelos alunos – gerou reflexões que promoveram o questionamento sobre o papel do professor de português e, ao mesmo tempo, foram postas a serviço da construção da identidade docente dos novos professores, no vislumbre de uma mudança, a partir da realidade. As memórias dos alunos permitiram-nos esboçar o papel e a identidade do professor de português, fazendo a interação com abordagens teóricas que levavam à reflexão sobre conceitos, tais como “letramento”, “habilidades”, “leitura” e “texto”, que, constantemente, eram retomados nas aulas de Leitura e Produção Textual-I (LPT-I). O jogo entre reflexões da memória e discussão teórica permitiu que alguns alunos quebrassem paradigmas e repensassem a própria prática na estrutura do curso de Letras.

Essa experiência prática concretiza a proposta de integrar o conhecimento específico de um campo do saber à formação do professor, possibilitando a construção de diferentes espaços de liberdade/subversão, em que alunos, orientados estrategicamente, instauram a reflexão que (re)constrói a identidade dos professores em formação.

Practical reflections about the Portuguese language teachers formation: the memorial construction

In this article, we propose to reflect about the role of university in the teaching practice, especially in relation to the language field. To accomplish this objective, we take as base determinate confluences of teaching and learning process, with the memory and the identity of the student that become able to professorship. We believe that the construction of teacher's identity is a process that, necessarily, passes through academic formation; so the relevance of the subjects grouped under the rubric teaching practice. Our proposal starts from the student's memory, which, by means of the teacher intervention, acts like a bridge for the construction of a professor identity, relating learning contents to teaching methodology practice. In this way, we think it is important to consider the reality of this student, forthcoming teacher, and the objectives of formation he wants to conclude.

Key words: Culture. Memorial. Teacher formation. Teaching staff identity. Teaching practice.

Referências

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: Semtec-MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CUSATI, I. C. O memorial: um instrumento de investigação do percurso de vida e do desenvolvimento profissional do professor. *Educação em foco*, ano 6, n. 6, 2002, Belo Horizonte, FE-UEMG-BH.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2002.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 1. ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- VAN DIJK, T. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 1999.
- VIEIRA, A. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. 1. ed. São Paulo: EPU, 1989.

recebido em 1º set. 2005 / aprovado em 13 dez. 2005

Para referenciar este texto:

LANDEIRA, J. L. M. L. Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa: a construção do memorial. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 125-133, 2006.
