



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARIA NUNES NASCIMENTO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PROGRAMA
GESTAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Feira de Santana

2015

TÂNIA MARIA NUNES NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PROGRAMA
GESTAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana - BA

2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

N199f Nascimento, Tânia Maria Nunes
Formação continuada em serviço e o Programa Gestar: um estudo sobre a prática de professores de língua portuguesa / Tânia Maria Nunes Nascimento. – Feira de Santana, 2015.

145 f.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Professores - formação continuada. 2. Professor de Língua Portuguesa - didática. I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título

CDU: 371.13

TÂNIA MARIA NUNES NASCIMENTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PROGRAMA GESTAR: UM
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana(UEFS)

Prof^a. Dr^a. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana(UEFS)

Feira de Santana, _____ de _____ 2015

Resultado: _____

Aos meus filhos, Saionara e Eduardo,
pelas ausências consentidas e meu
esposo pela compreensão. Eu os amo
“um tantão assim”.

AGRADECIMENTOS

A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar... (Antoine de Saint-Exupéry)

Agradeço a Deus, por iluminar meu caminho, me permitir a perseverança e serenidade para alcançar êxito nesta caminhada.

Aos meus filhos, Saionara e Eduardo, estrelas que iluminam a minha vida. Laços eternos! Nenhuma palavra terá força suficiente para expressar meu agradecimento aos dois, mas lembrem que “O amor verdadeiro começa lá onde não se espera mais nada em troca”.

A meu marido David, muito obrigada pela paciência, pelo carinho e por compreender as ausências. Esteja certo que o seu sacrifício foi visto como uma oferta de si próprio ao bem de outro que reconhece o esforço realizado.

À minha orientadora professora Doutora Maria Helena Rocha Besnosik, obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos. Suas orientações foram essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. Durante nossos encontros aprendi muito e essencialmente aprendi que “Conhecer não é demonstrar nem explicar, é acender à visão”, e nas entrelinhas de suas falas confirmo o pensamento de Saint Exuperry de que “ a grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: não há senão um verdadeiro luxo e esse é o das relações humanas”, tão bem demonstradas em suas atitudes.

À Professora Doutora Solange Mary Moreira Santos que contribuiu para o refinamento do trabalho. Suas contribuições foram valiosas na construção desta pesquisa.

Agradeço à professora Obdália Santana Ferraz Silva pelo desprendimento ao aceitar um trabalho do qual não participou da qualificação.

Ao Professor Doutor Cosme Batista pela prestimosa contribuição nas discussões.

Obrigada muito especial a minha amiga Maria Eunice por ter sido o empurrão para que eu me inscrevesse na seleção, por cada telefonema para saber como foi aula, mesmo quando ainda era aluna ouvinte, por todas as palavras de incentivo.

Às professoras, minhas colegas de trabalho, que, muito gentilmente, aceitaram participar dessa pesquisa partilhando experiências que me ajudaram a construir esse conhecimento. Obrigada pela confiança, pelo respeito e pelo incentivo.

Aos colegas da turma 2013, companheiros na luta por uma educação de qualidade. Nós cativamos uns aos outros no mesmo sentido que o príncipezinho. “Criamos laços” que ao longo do tempo tem se fortalecido...”. Quando criamos laços com outrem, aquela pessoa torna-se para nós alguém especial, não mais uma igual a cem mil outras. Ao se cativar alguém surge a necessidade recíproca entre ambos e assim seremos únicos no mundo, uns para outro.

Obrigada aos meus familiares, pais, irmãos e amigos que partilham desta alegria.

“Quando você dá de si mesmo, você recebe mais do que dá”.

Obrigada!

Grafia dos segredos

Se para tudo aquilo que me toca o peito fosse capaz eu de atribuir sentidos seria, então, uma nova escrita em novos verbos e adjetivos que fossem capazes de assumir a tradução daquilo que sinto.

Pois, por mais que eu tente com as palavras que já conheço permanece aqui dentro, guardado, qualquer coisa que não nomeio: quem sabe, talvez, o mistério da escrita seja exatamente a palavra que não é dita e o que se lê no poema não é o sentido ou sequer o fonema é o que a gente cala e imagina que o outro fala no silêncio que abriga em si.

(Saionara Nunes)

RESUMO

Esta pesquisa propõe investigar a prática docente assumida por professores com formação em Língua Portuguesa voltando sua atenção para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, com interesse mais específico em conhecer de que modo esses professores com formação no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar) se apropriam do conhecimento adquirido para realizar a Transposição Didática. A pesquisa se desenvolve a partir de três questionamentos: a) Em que princípios epistemológicos professores que participam da formação do Gestar alicerçam sua prática? b) Qual a concepção de linguagem que permeia as atividades de ensino de língua portuguesa dos professores que participam do Gestar? c) De que modo o professor com formação no Programa Gestar se apropria do conhecimento e realiza a Transposição Didática? A investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa e com base nessa fundamentação foram analisados conteúdos das entrevistas individuais e dados coletados durante as observações das aulas de Língua Portuguesa de quatro professoras. A pesquisa se alinha com os aportes teóricos da Linguística Aplicada e recorre a teoria da concepção de língua de Bakhtin (2012), especificamente a relação entre sujeito e linguagem como um fenômeno social, histórico e dinâmico e recorre, ainda à teoria da Transposição Didática seguindo os pressupostos de Chevallard (1991) e as discussões de Rafael (2001), além de outros teóricos pertinentes às demais discussões. Em decorrência de nossa análise constatamos que a formação do Gestar imprime baixo alcance na mudança das práticas de sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, embora exerça alta influência na formação do professor e na compreensão a respeito das concepções de linguagem e de ensino que devem orientar o exercício profissional. Os resultados nos levam a refletir a necessidade de fortalecimento e aprofundamento das discussões a respeito da transposição do saber acadêmico em saber escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada; Gestar; Linguagem; Transposição Didática.

ABSTRACT

This research aims to investigate the teaching practice undertaken by teachers with training in Portuguese, turning their attention to the development of activities in the classroom, with more specific interest in knowing how these teachers with training in Learning Management Program - Gestar make use of their knowledge to perform the Didactic Transposition. The research develops from three questions: a) Do the teachers who participate in Gestar formation program have their practice founded on the epistemological guiding principles of the course? b) What is the conception of language that permeates the Portuguese language these teachers' teaching activities? c) How do the teachers with training in Gestar Program appropriate the knowledge and performs the Didactic Transposition? The research fits the principles of qualitative research and based on that foundation the individual interviews content and data collected during the observations of the Portuguese classes from four teachers were analyzed. The research aligns with the theoretical contributions of Applied Linguistics and uses the concept from Bakhtin's Theory on Language (2012), specifically the interactions between subject and language as a social, historical and dynamic phenomenon, and refers also to the Didactic Transposition Theory following Chevallard's assumption (1991) and Rafael's discussions (2001), and other relevant theorists to the discussion. As a result of our analysis we found that the Gestar formation imprints a low range in changing on the Portuguese teaching classroom practices, although it exert high influence in teacher's education and understanding of the language and education concepts that should guide professional practice. The results lead us to reflect the need for strengthening and deepening the discussions about the transposition of academic knowledge into school knowledge.

Keywords: 1. Continuous Education; 2. Gestar Program; 3. Language; 4. Didactic Transposition

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
DIREC	Diretoria Regional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento de Escola
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SECBA	Secretaria de Educação da Bahia
SEEMG	Secretaria da Educação de Minas Gerais
TD	Transposição Didática
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	22
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	23
2.2 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS	24
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	29
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FIOS E ENTRELACES	35
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	38
3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS	54
3.3 A FORMAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR	58
4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM	64
4.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	70
4.2 DIÁLOGO ENTRE BAKHTIN E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO GESTAR	76
5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: SABERES E TEORIA	81
5.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	85
5.2 A AULA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	143

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tenta, em alguma medida, programar dinâmicas de melhoramento da prática e da reflexão do professor sobre sua atividade profissional direcionando seu foco para a formação em serviço com a perspectiva de formação que favorece aos professores se constituírem sujeitos profissionais ao longo do exercício da profissão e a experimentarem práticas formativas concomitante ao trabalho docente e no local de trabalho.

Neste sentido muito se discute a necessidade de conhecer o contexto político-social em que o professor está inserido antes de oferecer a formação em serviço, por compreender que o professor é um indivíduo produzido dentro de um contexto social e histórico determinado e que este contexto poderá condicionar práticas formativas adequadas ou inadequadas a determinado grupo de professores no cotidiano do trabalho escolar. Conforme afirma Imbernón (2010, p. 9) “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso”.

Cumprir destacar, no entanto, que para atender às demandas da formação em serviço não é suficiente uma formação que dê conta apenas das atividades laborais do professor ou que cumpra o papel determinado em sua criação de regular as práticas docentes, de homogeneizar as condutas profissionais através da divulgação de métodos e técnicas de trabalho compreendidos como eficazes para o controle das atividades dos professores a fim de assegurar resultados confiáveis na sala de aula.

Entendemos que há a necessidade de oferecer ao profissional um modelo de formação que valorize as práticas de socialização de conhecimento com teoria contextualizada no tempo, espaço e realidade social do profissional, sem limitar as possibilidades de avanço na busca por novos saberes, que considerem as diferenciações entre os profissionais, os alunos, seus contextos históricos e sociais, as situações reais de sala de aula.

Para uma formação continuada que ofereça práticas formativas que ocorram em paralelo à realização do ofício e no local de trabalho, dando conta de mudanças que promovam a visibilidade deste profissional é preciso, segundo Arce (apud FACCI, 2004, p.72), que esteja embasada em fundamentos filosóficos, políticos, sociais, históricos, assim como em uma sólida formação didático-metodológica. Imbernón (2010, p. 25) soma a este pensamento quando aponta que é “preciso introduzir na teoria e na prática uma formação mais dialógica, participativa, solidária, humana voltada para as instituições educacionais.”

Somado a este compromisso da formação sugerido pelos autores, surge o pensamento de que a formação continuada deve estimular no professor a capacidade de estruturar situações e problemas relacionados com sua prática com o objetivo principal de buscar a consolidação da autonomia profissional. Assim, o professor se forma como um ser humano capaz de pensar, analisar e questionar a sua prática de modo mais autônomo, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Aquino (2001, p.7) afirma que “a formação em serviço circunstanciado no modelo teórico-reflexivo formula-se como uma prática segundo a qual o professor orquestraria sua conduta profissional via um procedimento sistemático de investigação de si”. Nestes termos pode-se compreender que a formação em serviço do professor para a prática do cotidiano exige muito mais que conhecimento, exige reflexão sobre sua prática para que ele se veja enquanto sujeito deste conhecimento e capaz de promover mudanças e transformações subsidiadas no modelo de ensino-aprendizagem que atenda ao contexto político-social e histórico em que está inserido. Schön (1995) e Freire (1997, apud BOLZAN, 2002. p. 16) afirmam que: “[...] o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado”. Baseados neste princípio os cursos de formação em serviço foram se consolidando como propostas que conceberam professores como profissionais reflexivos, firmando como objetivo a construção de um novo repertório de experiências de si e apresentando-se como oportunidade para despertar no professor a consciência da importância de sua atividade profissional.

Pensar o professor reflexivo é motivá-lo a desenvolver suas atividades a partir da reflexão de seu próprio fazer pedagógico. “O professor atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar ou pelos esquemas estabelecidos nos livros didáticos” (BOLZAN, 2002, p.17).

Segundo Schön (1995), a prática reflexiva consiste no exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela e é ainda, um processo de reconhecimento por parte dos professores de que é necessário o engajamento deles na investigação da própria formação. Perrenoud (2002) salienta que para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências.

Com tantas discussões interferindo no processo de constituição da profissão docente, logo começaram a surgir novos interesses na oferta da formação continuada do professor voltados para a perspectiva de atendimento às exigências impostas pela sociedade para uma educação de melhor qualidade que possa fazer frente aos novos desafios educacionais e as discussões teóricas mais recentes com objetivo de propiciar mudanças na ação pedagógica do profissional e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação brasileira. Esse modo de pensar sobre a formação continuada vai conquistando interesses políticos e ganhando espaço nos documentos oficiais.

Bernadete Gatti (2011) diz que para atender à necessidade do professor foram inseridas no contexto de formação diversas atividades formativas que seguiam à conclusão da formação inicial de nível superior e oferecia ao profissional aquilo que se julgava necessário à complementação de sua formação: informações, possibilidade de reflexão, discussão e trocas que pudessem favorecer o aprimoramento profissional em qualquer situação. Segundo a autora eram aproveitados para essa formação,

[...]horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância, grupos de sensibilização profissional. (GATTI, 2011, p. 57).

A autora informa também, que paralelo a estas ações formativas foi implantado o curso de especialização *Lato Sensu* com objetivo mais específico para as diferentes áreas de ensino. Todas estas possibilidades oferecidas aos profissionais foram surgindo como requisito fundamental às transformações que se faziam perceber na educação em razão das mudanças que vinham acontecendo na sociedade, como o aumento da escolarização da população face ao desenvolvimento social, político e econômico do país e a sua inserção na divisão internacional do trabalho. Esta foi a principal razão porque a formação continuada se tornou fundamental na área educacional e passou a fazer parte do processo de desenvolvimento profissional, assegurado por Lei a todos os profissionais da educação. Em 1990, segundo Gatti (2011) se empreende no Brasil a reforma da educação atribuindo à formação continuada o caráter de aprofundamento e avanço na formação dos profissionais, com intuito de atender ao discurso de inclusão do Brasil na sociedade do conhecimento.

No entanto, a reforma empreendida não deu conta de atender a todas as necessidades formativas do professor, além disso, segundo Oliveira (2013), a ideia de atualização e

aprofundamento adotada pelo Brasil não se concretizou nas políticas de formação continuada dos docentes, dado que estas formações passaram a suprir os problemas decorrentes da má formação inicial de professores. Gatti (2011) exemplifica essa situação com dois programas de educação continuada implementados nos anos 1990 que foram financiados pelo Banco Mundial e considerados inovadores, mas que embora tenham tido grande sucesso e considerados eficientes pelos avaliadores externos também foi constatada lacunas no atendimento de necessidades específicas dos cursistas ou das unidades escolares.

O Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) realizado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEEMG), em 1997, que adotou a modalidade a distância, visava capacitar 80 mil docentes de 1ª a 4ª série para o ensino de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e reflexões sobre a prática pedagógica usando o horário de atividade escolar, adotando um currículo centralizado com as mesmas propostas para todas as escolas que participavam do programa. Essa Capacitação já configurava formação continuada em serviço e deixou lacunas no que diz respeito às necessidades específicas de cada profissional, e o Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que atendia a professores, gestores, técnicos, coordenadores pedagógicos em atividade no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries na modalidade presencial não foi centralizado, no entanto, também não cobria todas às exigências impostas pela sociedade para a formação de profissionais de educação.

Outros projetos de formação continuada foram surgindo junto às escolas sob a responsabilidade e interesse dos poderes públicos, com objetivo de oferecer mais qualidade ao ensino e à formação das crianças. Assim, o governo federal através do MEC lançou o programa Um Salto para o Futuro e Parâmetros em Ação, o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, Projetos Acelera Brasil; Se Liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft; Programa Intel; Projetos de Leitura e Escrita, entre outros que visavam atender ao professor da Educação Básica.

É nesse contexto de surgimento dos cursos de formação continuada que o MEC lança o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar-Gestar para capacitar professores de Língua Portuguesa e Matemática de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. O Gestar foi criado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola(FUNDESCOLA), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), para atender, inicialmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com objetivo de auxiliar na melhoria do processo ensino-aprendizagem, contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e permitir ao professor o desenvolvimento

de um trabalho baseado em habilidades e competências com a finalidade de contribuir para a qualidade da aprendizagem do aluno.

O pressuposto do Programa é reforçar a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica articulando teoria e prática com o propósito de construir conhecimentos teóricos e metodológicos que possam auxiliar no exercício profissional e na preparação do estudante para o desenvolvimento de capacidades básicas para uma vida produtiva com autonomia crítica e criativa.

A proposta do Programa para o ensino de língua portuguesa, elemento dessa pesquisa, propõe que o profissional reflita sobre o conhecimento a ser ensinado visando à construção de conteúdos, o desenvolvimento da linguagem escrita, da expressão oral, interpretação e construção de sentidos. Para isso o Programa, na rede estadual, motiva o profissional para uma autoavaliação das práticas de ensino-aprendizagem que está promovendo e oferece ferramentas, materiais e apoio pedagógico que favoreça o trabalho com os alunos para que eles possam construir o conhecimento e desenvolver competência de uso da língua auxiliados pela orientação do docente.

O Programa compreende que o ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, que se constrói num ato de interação, por esta razão, embora a formação seja planejada para o professor, discute de forma intensa a relação que se estabelece entre este e o aluno, uma vez que estão ligados pelo vínculo do trabalho conforme afirma o Guia Geral:

O professor baseia a sua atividade no seu conhecimento sobre o aluno, e este com a sua participação informa o professor sobre o seu nível de interesse, o que orienta os professores na escolha das melhores estratégias de ensino e de avaliação (BRASIL, 2009, p. 22).

Ainda segundo o mesmo documento, o Gestar concebe o professor enquanto mediador do conhecimento, não mais como “detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo”. Essa concepção de professor também pode ser vista no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)(BRASIL,2002) que tratam o professor como aquele capaz de apontar caminhos para que seus alunos descubram e construam os saberes de forma interativa.

É com o olhar sobre o referido programa que este trabalho objetiva investigar a prática docente assumida pelos professores com formação em Língua Portuguesa, voltando sua atenção para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, com interesse mais específico em conhecer de que modo esse professor com formação no Programa de Gestão da

Aprendizagem Escolar – Gestar se apropria do conhecimento adquirido para realizar a Transposição Didática.

Para situar o leitor no contexto de onde emerge esta pesquisa procuro narrar de modo breve minha incursão pelo universo que alimenta a investigação apresentada neste trabalho.

O universo das palavras e dos livros chegou a minha vida de modo tímido, mas permeado pela fantasia criada por uma estudante de Magistério que residia na mesma comunidade rural que minha família. Quando eu tinha cinco anos e ela estudava Magistério, costumava praticar suas atividades com os filhos da vizinhança. Reunia em sua casa algumas crianças, contava histórias, ensinava a ler e a escrever as primeiras letras usando livros ilustrados comprados por seu pai que tinha prazer em ver a filha brincando de ser professora.

Meus pais não tinham formação escolar completa, eram quase analfabetos, tendo cursado apenas o equivalente à antiga 4ª classe, que atualmente corresponde ao 4º ano do ensino fundamental, mas uma formação precária dada por uma professora que era quase tão sem instrução quanto eles. Talvez o fato deles terem tido esta formação tão ruim e de meu pai trabalhar na oficina mecânica da Universidade Federal da Bahia – antiga Faculdade de Agronomia que ficava em Cruz das Almas - em contato com tantos professores, tenha sido a primeira motivação dele para garantir que eu estivesse presente àqueles encontros informais para estar melhor preparada para a alfabetização. Desde muito pequena ouvia meus pais dizerem que filho de pobre tem que estudar e dentro de nossa condição financeira ruim eles se esforçavam para oferecer o que podiam. Aos sete anos mudamos de município, mas novamente fomos morar em uma comunidade rural que oferecia apenas uma escola de Educação Infantil onde estudavam os filhos dos funcionários da fábrica onde meu pai foi trabalhar. Nesta escola fui alfabetizada e cursei os dois primeiros anos da vida escolar, mas logo retornamos para nosso município de origem quando meu pai, preocupado com a educação dos filhos, optou por morar na cidade. Nesta época, fui estudar em um colégio público estadual onde concluí o primeiro ciclo do fundamental. Foi também neste período que meu pai abriu a própria oficina mecânica e pelo conhecimento que tinha rapidamente progrediu e inaugurou uma loja de peças automotivas.

No ano seguinte, já com condição financeira mais equilibrada fui matriculada em um colégio particular onde permaneci até concluir o ensino médio. Meus cinco irmãos também foram todos transferidos para escola particular. Após este período prestei vestibular e fui estudar Letras Vernáculas em Salvador na Universidade Católica. O curso universitário foi marcado por encontros e desencontros. Eu tinha claro quando ingressei no curso de Letras que me dedicaria às disciplinas de Literatura porque me identificava com as discussões, me

fascinavam os clássicos e queria trabalhar nesta área, mas as disciplinas ligadas à Literatura foram marcadas pelo esvaziamento, enquanto as disciplinas da área de Linguística começaram a motivar a curiosidade por aprender o novo, aquilo que não havia sido despertado no Ensino Médio.

A partir de então enveredei pelo caminho de participar de muitas formações, eventos, cursos, tudo que pudesse ajudar a me formar profissional da área escolhida. No mesmo ano em que conclui o curso superior fui aprovada na seleção para Especialização em Educação Básica na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no concurso da rede estadual para professora. Iniciei os trabalhos no Ensino Fundamental e no mesmo ano migrei para o Ensino Médio, quando fui trabalhar no curso de Magistério.

O trabalho no Magistério foi uma experiência extremamente gratificante, rica e prazerosa. É nesse período que começo a perceber a importância do fazer pedagógico. Sentia-me motivada pelas aulas de produção de material pedagógico, os jogos, os brinquedos, o planejamento, os ensaios, a diversidade de recursos que as alunas levavam para o colégio e o que podíamos criar no espaço escolar. Minha sensação era de que havia descoberto o meu caminho já que podia trabalhar com dinâmicas, projetos, metodologias de ensino, tudo que me tirava da mesmice do giz e do quadro, e melhor, encontrava ressonância nas respostas dadas pela turma.

Com a extinção do curso de Magistério fui transferida para o curso de Formação Geral para lecionar Literatura. Nesta mesma época fui convidada a fazer o curso de formação do Gestar para ensino de Língua Portuguesa. Neste momento percebi que as práticas interativas do Magistério, o movimento de ensino-aprendizagem motivado pelo fazer do estudante e tutoria do professor podiam ser utilizadas em qualquer curso sem prejuízo no ganho de conhecimento do estudante. Assim o Gestar começou a participar de minha vida profissional.

Eu, embora gostasse da metodologia adotada e tivesse prazer em realizar as tarefas sugeridas pela formadora, tinha dúvidas constantes sobre se o que estava sendo proposto garantia ao estudante um aprender legítimo. Queria saber se aquele modelo de ensino, que levava a conquistar os alunos e conseguir adesão às minhas aulas era realmente facilitador da aprendizagem ou mais um momento de interação em que o professor se revestia do artista que há dentro de si e investido da ludicidade transformava sua aula em um espetáculo teatral. Como aponta Zabala (1998) existem atividades de ensino que contribuem para a aprendizagem, mas também existem atividades que não contribuem da mesma forma. Mas naquele momento, de algum modo, mesmo desconfiada entendia que estava cumprindo o propósito colocado pelo Programa de promover uma educação que aproximasse o estudante

da complexidade do mundo contemporâneo preparando-o para o exercício efetivo da cidadania.

Foi uma época de aprender e questionar. Queria respostas que me ajudassem a pensar a sala de aula, a prática pedagógica e a tornar a aprendizagem do aluno mais significativa. A questão era que as respostas para minhas perguntas não estavam disponíveis nos livros, mas me conduziam à reflexão e a necessidade de continuar estudando.

Em 2009 a rede estadual, via Instituto Anísio Teixeira, abriu uma seleção interna para formador do Programa Gestar na Direc em que sou lotada. Fiz a seleção, fui aprovada e no mesmo ano me desliguei da sala de aula para me dedicar à formação de professores de Língua Portuguesa.

O primeiro passo, após ingressar no programa, foi um encontro de formação para formadores. Neste momento nasceu a certeza de que as inquietações que me motivavam, eram muito mais comuns do que pensava. Eu me vi inserida em um processo de discussão sobre a formação de professores que encontrava eco nas falas de colegas e dos próprios formadores do primeiro encontro, professores da Universidade de Brasília (UNB) que compartilhavam o pensamento de que o professor é figura essencial no sistema de educação e que é preciso considerar suas dificuldades em sala de aula, a realidade de seu trabalho e necessidades de conhecimento para oferecer uma formação continuada que ressignifique a sua atividade docente e atenda à demanda que o novo modelo de sociedade exige.

Partindo desse princípio, entendi que a área na qual estava me envolvendo era mais fascinante e envolvia discussões nas quais não havia, ainda, me enveredado. Enquanto professora, me vi na margem entre estar em formação e ser formadora, buscando a aprendizagem permanente para meu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Com essa perspectiva fui me construindo professora formadora, buscando compreender meu percurso de formação, visto que jamais será finalizado, e tentando compreender a proposta do programa, seus caminhos e descaminhos.

Nessa novidade da formação já comecei a ressignificar meu olhar sobre a prática pedagógica, mas olhando no espelho, ou seja, pensando a minha própria prática, enquanto professora que estava atuando e conhece o chão da escola. Uma professora que questionava seu fazer, que buscava “uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (ZABALA, 1998, p.15).

É nesse contexto que, enquanto formadora, na realização dos encontros de formação, volto minha preocupação para observação sobre como o professor/cursista se apropria do conhecimento discutido nos encontros e realiza a transposição desse conhecimento para a sala

de aula. Surge daí o tema da dissertação que emerge da preocupação em investigar a prática docente assumida pelo professor com formação em Língua Portuguesa através do Programa Gestar no desenvolvimento de atividade em sala de aula.

Como o foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho com a finalidade de elevar a competência dos mesmos e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural, acreditamos ser fundamental a realização de um estudo que possibilite compreender o que é e como se realiza Transposição Didática(TD), doravante TD. Segundo Wittke (2007, p. 65) a “TD é importante porque apresenta subsídios teóricos e práticos ao abordar questões fundamentais para que o professor entenda e saiba lidar com os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino aprendizagem de uma língua”.

No que tange ao trabalho do professor, a TD deve ser realizada tomando por base o princípio para o ensino de língua materna que sugere o desenvolvimento de competências para linguagem oral e escrita em diferentes situações sociais considerando “as condições de produção e de circulação: lugar social, intenção do autor e as características de materialização através do texto” (BRASIL,2002 p. 49). Mas, para realizar esse trabalho o professor precisa recondicionar o conhecimento adquirido tanto na formação inicial quanto nos cursos de formação continuada, “já que transpor significa transmutar um objeto teórico em objeto de ensino” (WITTKE, 2007, p.66). Portanto, é preciso saber como o professor se apropria do conhecimento que tem e como transforma esse conhecimento teórico em conhecimento a ser ensinado, já que toda prática de ensino exige transformação do seu objeto em objeto de ensino.

Acreditamos que a TD pode auxiliar o profissional de educação na compreensão da importância que tem dominar um conhecimento científico antes de transformá-lo em prática de sala de aula; Para a realização desse trabalho é importante compreender o papel da linguagem e da língua nas relações sociais, assim como perceber, conforme enuncia Bakhtin que “a linguagem é um instrumento usado para estabelecer todas as relações entre sujeitos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2012, p. 116).

Assim, percebendo que qualquer metodologia usada “envolve [...] uma opção teórica de compreensão, interpretação da realidade – com os mecanismos em sala de aula” (GERALDI, 2005, p.28), optamos por nos deter sobre a concepção adotada no momento da interação formal entre professores e alunos visando atender ao objetivo proposto neste trabalho.

A linguagem é uma ação que sempre esteve presente na história da humanidade, foi criada pelo homem, para o homem, e permite comunicações interacionais entre as pessoas. Sendo assim, possibilita aos membros de uma mesma comunidade linguística a prática de atos que exigem reações e comportamentos, sugere estabelecimento de vínculos e compromissos.

A partir dessas considerações compreendemos que a razão de ser da linguagem é a interlocução, a dialogicidade como afirma Bakthin (2012) ao considerar que o ato linguístico se efetiva na interação social, já que a linguagem é uma ação humana, um trabalho coletivo dos falantes, e não simplesmente um ato intermediário entre o pensamento e o mundo.

Seguindo este pensamento a linguagem deve ser compreendida como um trabalho construtivo, como uma forma de interação que permite ao professor a possibilidade de mediar práticas metodológicas que promovam uma aprendizagem da língua fundamentada na construção de sentidos e na significação, permeada por interatividade, pois o domínio de uma língua é resultado de práticas significativas e contextualizadas de seu uso (ZUIN; REYES, 2010, p. 24).

É com olhar voltado para as questões da linguagem, na perspectiva do ensino proposto pelo programa de formação de professores Gestar e especificamente voltada para a TD realizada pelo professor/cursista do referido programa nas aulas de língua materna que levantamos as seguintes questões:

1. Em que princípios epistemológicos professores que participam da formação do Gestar alicerçam sua prática?
2. Qual a concepção de linguagem que permeia as atividades de ensino de Língua Portuguesa dos professores que participam do Gestar?
3. De que modo o professor com formação no Programa Gestar se apropria do conhecimento adquirido e realiza a Transposição Didática?

Assim, com vistas a responder as questões norteadoras desta pesquisa e atender aos objetivos anunciados dividimos esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro descreve o caminho metodológico percorrido definindo o tipo de pesquisa, sua natureza, procedimento de coleta de dados e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. No segundo capítulo, preocupados com a postura crítico reflexivo do professor, é apresentada uma discussão sobre formação de professores e o entrecruzamento entre sua identidade profissional e pessoal e ,também, sobre as contribuições da formação continuada para a prática docente adotando as ideias de Tardif (2011), Pimenta (2009) e Nóvoa (2011).

No terceiro capítulo, iremos discutir as concepções de linguagem, especialmente, a Linguística da Enunciação e promover um diálogo entres essas teorias e as orientações do

programa Gestar. Para isso, no primeiro momento, fazemos algumas considerações sobre as concepções que consideram a linguagem como expressão do pensamento e como elemento de comunicação, para em seguida apresentar a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana. Num terceiro momento trataremos de estabelecer um diálogo entre a teoria bakhtiniana e o Programa de formação de professores Gestar.

No quarto capítulo tratamos da Transposição Didática destacando o papel que a TD exerce no ensino da língua materna. Nesse capítulo na proporção em que é discutida a TD também são analisadas as aulas observadas para melhor entender o desenvolvimento destas e a relação que as professoras estabelecem com a formação continuada do Gestar. Para esta análise nos valem do pressuposto teórico da teoria da Transposição Didática de Chevallard (1991).

Por fim são apresentadas as considerações finais desta pesquisa recorrendo as ideias e conclusões dos capítulos anteriores para refletir o papel da TD na relação que o professor estabelece entre o conhecimento científico sobre linguagem, os saberes adquiridos na experiência e sua reelaboração para o conhecimento didático.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CENÁRIO DA PESQUISA

À luz dos questionamentos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa e no intuito de respondê-los foram selecionadas quatro professoras¹ como sujeitos da pesquisa, todas licenciadas em Letras e pós-graduadas, com especialização na área de linguagem, uma delas com Mestrado em cultura afro-descendente. As professoras fazem parte do quadro da Rede Estadual da Bahia e desempenham suas atividades em diferentes municípios do Estado, mas na região do Recôncavo e sob a jurisdição da Direc 32. Todas participaram da primeira etapa da formação continuada do professor de Língua Portuguesa do Programa Gestar e agora estão participando da segunda etapa denominada Um Gestar em Cada Escola. Ter participado da formação continuada do Programa Gestar foi um dos critérios adotados para a escolha das participantes. Outro critério foi o fato de estarem lecionando em turmas do Ensino Fundamental II entre os 6º e 9º anos.

No percurso da caminhada profissional como professora formadora que acompanha o desempenho dessas professoras, foi possível observar que a atuação profissional das docentes apontava para um cruzamento entre o ser pessoal e profissional, ou seja, para uma prática pedagógica que acontece sob a influência da vida pessoal de cada uma. Assim é pertinente concordar com Tardif (2011, p.11) quando afirma que

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Em suma, para entender a prática dessas professoras, é necessário, no mínimo, conhecê-las enquanto sujeitos sociais, conhecer a formação profissional e a prática cotidiana, uma vez que acreditamos não ser possível separar a maneira de ser de cada uma da maneira de ensinar. É impossível separar o pessoal do profissional.

É nesse contexto que nos voltamos para a observação sobre como as professoras se apropriam do conhecimento discutido nos encontros e realizam a transposição desse conhecimento em sala de aula. Importante esclarecer que todas têm formação acadêmica na área de ensino, o que imprime maior responsabilidade no trabalho que estão desenvolvendo.

¹ As colaboradoras desta pesquisa são todas do sexo feminino

Essa condição de formação das professoras provoca reflexões que estão centradas na relação dicotômica existente entre as discussões colocadas nos encontros de formação e a prática exercida em sala de aula. É importante ressaltar que essa dicotomia é percebida nas observações realizadas junto às escolas, no acompanhamento dos planejamentos, nas vozes dos alunos e de outros professores.

Além da preocupação fundante desta pesquisa, é preciso pensar na formação desenvolvida pelo Gestar que sugere “um professor atuante, participativo, colaborador, capaz de desenvolver ações de intervenção com objetivo de ajudar os alunos e estimular experiências em sala de aula motivadas pelas necessidades dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 14-15).

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para realizar essa pesquisa e analisar a prática pedagógica assumida pelas professoras com formação no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar durante a atividade de ensino de Língua Portuguesa foi necessário desenvolver um trabalho de abordagem qualitativa, uma vez que esse viés de investigação possibilita que o pesquisador possa responder aos interesses do trabalho que pretende desenvolver.

Dentro dessa perspectiva Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que “a abordagem qualitativa permite aprofundamento nos dados e flexibilidade do pesquisador para abordar e interpretar o fenômeno estudado”, além disso, os mesmos autores apontam que a pesquisa qualitativa favorece novas descobertas, novos significados sobre o tema estudado e permite discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é conhecido, uma vez que por sua natureza exige a interação entre pesquisador e pesquisado, ambiente e situação de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa qualitativa favorece que o pesquisador entre no mundo social do participante, serão consideradas as orientações de Bogdan e Biklen (1994) sobre as condições de realização das ações de investigação pelo pesquisador. Eles explicam que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, desse modo é possível perceber mais claramente as motivações dos sujeitos envolvidos e ter melhor compreensão sobre o próprio entrevistado, já que quanto mais inserido no cotidiano profissional dos mesmos, mais oportunidade o pesquisador terá de obter dados relevantes.

Embora o pensamento dos autores seja absolutamente adequado é preciso ter cuidado com o que Minayo (2012), aborda sobre a armadilha da familiaridade com o objeto de estudo. A autora alerta para a “ilusão da transparência”, isto é, a tentativa de interpretação espontânea dos dados, resultante da aproximação com atores sociais que compartilham o estudo. Para a autora, o pesquisador pode cometer o equívoco de deixar refletir no seu trabalho valores próprios e analisar os dados de acordo com seu referencial.

Para Minayo (2012) a análise qualitativa se refere a descoberta de códigos sociais, das falas e das observações feitas dos informantes. Partindo deste princípio é preciso considerar que a análise qualitativa vai exigir do pesquisador uma inserção no mundo do entrevistado para compreender os princípios gerais de sua atuação, de sua relação com a vida e seu entendimento sobre as coisas do mundo.

A pesquisa qualitativa, desse modo, permite aprofundar a discussão sobre os fatos, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas de cada situação ou sujeito. A partir dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é indispensável quando os temas pesquisados demandam interpretação de um contexto social ou de um fato.

Nesse sentido, investigar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, no contexto que se apresenta para esta pesquisa, nos conduz a desenvolver a análise de dados através de uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações e das práticas sociais em execução, buscando analisar, compreender e relatar o que foi captado efetivamente.

Por esta razão e considerando a natureza qualitativa da pesquisa que propõe investigar a prática docente assumida pelos professores com formação em Língua Portuguesa oferecida pelo Programa Gestar, optamos por estruturar a coleta de dados a partir da entrevista semiestruturada e observação junto a quatro professoras com formação no referido Programa.

2.2 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi planejada para ser realizada com quatro professoras sendo cada uma de uma escola distinta, nos municípios de Cruz das Almas, Governador Mangabeira e Sapeaçu, todas lecionando turmas de 8º e 9º anos. As professoras foram consultadas, receberam explicações sobre a pesquisa e sobre o que seria observado em suas aulas. No primeiro encontro de orientação sobre a pesquisa em 2013 duas professoras informaram que tirariam

licença prêmio com retorno previsto para julho do mesmo ano, o que não prejudicaria a pesquisa por isso acordamos em iniciar a observação das duas no retorno as aulas. As duas professoras que permaneceram no exercício da profissão foram observadas no primeiro semestre 2013.

No retorno da licença as professoras demonstraram desejo de não participar mais da pesquisa, o que acatamos, já que este é um trabalho colaborativo em que a imposição desfavorece o resultado. Para garantir a legitimidade do trabalho que estávamos tentando realizar foi necessário conquistar novas profissionais que pudessem aderir à proposta de observação e após algumas conversas duas outras professoras concordaram em participar. Uma das professoras, alegando dificuldades que a unidade de ensino estava enfrentando naquele momento, manifestou o desejo de que a sua observação fosse realizada ao início do ano seguinte.

Esta sugestão foi acatada, mesmo comprometendo o andamento da pesquisa, mas levando em consideração a relação de respeito e cumplicidade que deve haver entre quem pesquisa e quem é pesquisado. No período combinado para início das observações a professora enfrentou problemas pessoais que exigiam o cuidado em avisar sempre na noite anterior à observação agendada que não seria possível que esta acontecesse. Uma nova professora foi convidada a tomar parte da pesquisa, mas a situação nos conduziu à reflexão sobre as dificuldades que um profissional pode enfrentar para cumprir o compromisso do exercício da aula ou o constrangimento em ser observado. Ainda sem desviar atenção do objetivo da pesquisa, seguimos com a coleta de dados.

Para levantar os dados da pesquisa foi realizada a entrevista semiestruturada que favorece que o entrevistador possa captar emoções, omissões, cumplicidade que, tanto quanto as palavras, dizem sobre o que pensam os professores e, além disso, permitem perceber valores, sentimentos, símbolos da cultura em que os docentes estão envolvidos e maior aproximação entre os atores: entrevistado e entrevistador, o que possibilita que os entrevistados fiquem mais à vontade para se manifestar diante das perguntas. Para Minayo (2010, p.261) através das entrevistas “é possível observar como o sujeito entrevistado atua, pensa, e auxilia a perceber seu comportamento diante da situação real em que está submetido”.

De acordo com Ludke e André (1986, p.33):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Esse é um momento de diálogo intenso entre as partes, mas em que a naturalidade não tem lugar comum, por esta razão é preciso tornar o ambiente mais descontraído.

Observando essas orientações durante a realização das entrevistas para essa pesquisa percebemos que a relação de interação e a necessária descontração entre as partes não gerou preocupação que pudesse interferir no processo, pois as quatro professoras investigadas mantêm com a pesquisadora uma relação de companheirismo e coleguismo que permitiram o estabelecimento de um momento de diálogo intenso sobre temas diversos que tornaram o encontro suave para as partes. Neste caso é importante salientar que o momento da entrevista não se faz antecipadamente tenso apenas para quem será entrevistado, mas para quem vai entrevistar também, uma vez que o pesquisador assume a responsabilidade por gerar perguntas claras, de não cair na subjetividade ou não cometer o equívoco de fazer intervenções que possam influenciar as respostas e comprometer o resultado.

Foi com a atenção voltada para uma entrevista que atendesse ao nosso objeto de estudo que produzimos um roteiro com 11 itens² chaves que foram aplicados sem rigor, uma vez que de acordo com a necessidade de cada entrevistado foram sendo refeitos ou auxiliados por outras questões em decorrência da necessidade apresentada no diálogo de uma ou outra professora. Vale lembrar que as entrevistas foram realizadas individualmente, cada professora em sua unidade escolar, no período de férias letivas, sem qualquer interferência externa, quando as mesmas em razão do comprometimento com a pesquisa que estavam auxiliando retornaram às unidades escolares em data e horário marcados antecipadamente.

Ao todo foram realizadas quatro entrevistas com tempo que variou de uma professora para outra em decorrência de características próprias de cada uma enquanto falante. A professora Filomena manteve a entrevista por uma hora e quarenta minutos, Hortênsia respondeu as questões em duas horas e quinze minutos, Alberta por uma hora e quinze minutos e Vitorina por uma hora e cinquenta e cinco minutos. As duas primeiras foram entrevistadas nas férias entre 2013/2014 e as outras duas no recesso de julho de 2014. Após a realização das entrevistas todas foram transcritas integralmente.

O outro passo para coleta de dados foi a observação. Segundo Ludke e André (1986) a observação tem privilégio na abordagem qualitativa da pesquisa, especialmente em educação,

²Para o desenvolvimento das entrevistas semi-estruturadas foi criada uma sequência de itens que permite flexibilidade e possibilidade de reestruturação ao longo das entrevistas.

visto que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para os autores a experiência direta que ocorre na observação é o melhor teste de verificação de um fenômeno porque permite um contato direto entre os atores e permite uma compreensão maior do processo, além disso, o momento da observação permite que o observador estabeleça ligação entre o que está observando, a situação e o contexto com as experiências diárias dos sujeitos. Ainda assim, os mesmos autores alertam para a necessidade da observação ser realizada de modo controlado e sistemático para não haver comprometimento dos resultados.

Para essa pesquisa, a realização das observações não aconteceu no mesmo período com as quatro professoras. Duas delas foram observadas em 2013 e as outras duas em 2014. As duas docentes observadas em 2014 são as mesmas que foram entrevistadas no mesmo ano e embora o período, as escolas e os alunos que participaram desse processo tenham sido diferentes, não houve qualquer dificuldade na realização das observações.

O início das observações só ocorreu após uma explicação aos gestores das unidades escolares sobre o porquê daquela observação e de uma conversa com as professoras informando o que exatamente seria observado nas aulas. No primeiro dia de observação tivemos o cuidado de conversar com os alunos fazendo uma breve apresentação pessoal, profissional e pedindo licença aos mesmos para permanecer em sala de aula por alguns dias o que foi consentido com tranquilidade.

Nos chamou a atenção que em duas das turmas os alunos sentiam alegria em nos receber para a aula e quando não participávamos sentiam a falta e cobravam. Eles se acostumaram com a presença e muitas vezes esqueciam que estávamos ali apenas no papel de quem só observa e solicitavam ajuda e orientação sobre alguma atividade que estavam realizando. Vale ressaltar que durante a observação não é possível se fazer invisível. O pesquisador acaba se tornando parte da situação observada e ainda que não intencione acaba por invadir o espaço em que o professor tem toda a autonomia para desenvolver suas ações, em que é o centro das atenções, tem voz ativa junto aos alunos, tutoria as práticas que os estudantes devem realizar e em alguns casos exerce controle sobre a turma. Esta sensação de domínio do espaço que é seu é quebrada com a chegada de um observador que mesmo não querendo interfere e modifica a dinâmica da sala de aula. A presença do observador provoca no professor uma sensação de que está sendo avaliado, vigiado, monitorado e a preocupação e incerteza sobre como os dados serão realmente usados, já que ele não tem controle sobre o material da observação depois de colhido e conta apenas com a relação de confiança que

estabelece com o pesquisador para sentir o mínimo de segurança em deixar “um estranho” participar de sua aula.

Além destes elementos há a questão da fragilidade do trabalho docente. O professor teme o desempenho de seus alunos e às vezes faz acordos velados para controlar o comportamento, se preocupa com o planejamento, quer apresentar uma aula que ele imagina ser a ideal, procura fazer o seu melhor trabalho acreditando que o pesquisador deseja aquilo. Por conta disso, toda a sua relação com a sala de aula sofre alteração, e gera um stress desnecessário, mas compreensível em razão do contexto. A grande questão é que este movimento do professor em se organizar para ser observado mascara situações reais que seriam mais interessantes ao observador se apresentadas dentro da situação real.

É importante ressaltar que foi definida junto com as professoras a escolha das turmas que poderiam ser acompanhadas. Esta iniciativa deveu-se à compreensão de que as relações entre professor e aluno não acontecem da mesma forma em todas as salas. Existe uma identificação maior entre uns que outros, e essa escolha visava minimizar o desconforto do professor. Além disso, buscamos esclarecer ao docente que não haveria intervenção ou qualquer contribuição do pesquisador durante a aula para não influenciar o desenvolvimento da aula dada já que quem observa pode estar envolto em outros conhecimentos teóricos e outra prática metodológica e também para não comprometer o resultado da pesquisa.

Para realização da observação, levando em conta a subjetividade desse momento e o fato de existir, nessa pesquisa, uma interação real entre os atores do processo, foi necessário definir o foco da observação, embora os pontos escolhidos tenham servido como olhar inicial, como guia e não como pontos exclusivos e determinantes, até porque a sala de aula é um lugar onde as coisas acontecem espontaneamente, com ou sem o consentimento do professor e precisam ser consideradas no momento da análise dos dados.

Embora compreendendo a dinamicidade da sala de aula e a interferência que pode causar sobre o comportamento do professor tanto no que refere ao planejamento, quanto à atitude assumida diante do aluno, pensamos ser necessário verificar como o conteúdo foi trabalhado, especialmente, como se deu a TD e de que modo o professor usou a linguagem e as relações interativas para desenvolver sua aula.

Nesse sentido, para a organização e análise dos dados foi necessário considerar o fato da pesquisa ser realizada no “chão da escola” e os dados coletados dentro do contexto da sala de aula em diferentes momentos, isso porque tanto o professor quanto os alunos viviam todas as influências do meio social o que interferia nas relações interpessoais entre eles e no fazer

pedagógico das professoras, mas oferecia ao observador possibilidade de perceber peculiaridades que ajudaram a compreender e enriquecer os dados coletados. Nessa situação, o pesquisador precisa, segundo Ludke e André (1986), já ter ideia mais ou menos clara sobre a construção teórica que orienta a pesquisa para ter condições de trabalhar o material coletado, destacando os achados relevantes.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como informado anteriormente, para realização da pesquisa foram selecionadas quatro professoras partindo do critério de que as mesmas deveriam estar atuando no Ensino Fundamental de 6º a 9º anos e terem participado da formação do Programa Gestar em Língua Portuguesa. Assumindo uma atitude ética nos preocupamos em preservar a identidade das docentes e das instituições de ensino em que elas atuam, por esta razão o nome das professoras usados nesta pesquisa são fictícios e as escolas são situadas dentro do município, apresentando o contexto social em que elas estão inseridas e o perfil dos alunos que dão atendimento sem identificação nominal.

Visando apresentar as professoras aos leitores traçaremos um breve perfil de cada uma, bem como uma descrição rápida das escolas a fim de situar o leitor no contexto em que a pesquisa foi realizada.

Filomena é uma jovem senhora de trinta e nove anos, casada, mãe de dois filhos. Tem quinze anos de experiência no trabalho docente, atualmente exercendo a atividade em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assumindo uma carga horária de quarenta horas. Atua exclusivamente na rede pública, em um município vizinho ao que reside, o que exige deslocamento contínuo, durante quatro dias na semana.

A professora tem uma boa formação acadêmica. Coursou, inicialmente, Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Feira de Santana e logo após a conclusão da graduação iniciou o curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia e ainda seguiu seus estudos com mais uma Especialização em Psicopedagogia Escolar. Participou da formação continuada do Programa Gestar e agora participa do Projeto um Gestar em Cada Escola, além de ter participado de outros cursos de carga horária menor, mas não menos importante para sua qualificação.

Filomena relatou que a opção por estudar Letras Vernáculas foi auxiliada pela mãe que é presença marcante em sua vida e sempre a incentivou a estudar. Quando ingressou na

Faculdade, após aprovada no vestibular, ela não sabia exatamente qual a finalidade do curso de Letras e somente ao ter início as aulas e os estudos que percebeu que seria professora e “tomou gosto” pela área se apaixonando, especialmente, pelo campo da Sociolinguística.

Faz parte do relato da professora seu compromisso e responsabilidade com o desenvolvimento de sua profissão e formação dos estudantes e, ao mesmo tempo, sua decepção e insatisfação com a desvalorização da profissão. Filomena sinaliza para o excesso de horas de trabalho, a falta de condições ideais para o ensino e os baixos salários, mas ainda assim mostra desejo de continuar seus estudos e fazer mestrado em sua área de atuação.

A professora Hortênsia tem quarenta e três anos de idade, é casada, mãe de três filhos. Tem vinte e quatro anos de experiência no trabalho docente lecionando em turmas do Ensino Fundamental e Médio com carga horária de quarenta horas. Reside e trabalha no mesmo município, atuando apenas na rede pública.

Hortênsia relata que “nasceu para ser professora”, que desde muito jovem dava aulas de reforço e que no Ensino Médio, contrariando a todos os professores que acreditavam em seu potencial para uma profissão “com maior prestígio” optou por fazer Magistério se transferindo de um colégio particular para outro público. Tentou por diversas vezes ingressar na faculdade pública, mas teve dificuldade e optou por fazer Letras Vernáculas com Inglês na Universidade Salvador (UNIFACS) aproveitando uma proposta de formação oferecida pelo Governo do Estado e que era semipresencial. A professora relata que o período do curso foi “sofredor para o professor, porque ele tinha que estudar praticamente sozinho, sendo autodidata”.

Após a conclusão do curso de graduação, Hortênsia fez Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa porque queria compreender como a Linguística podia auxiliar em suas aulas, o que não teve oportunidade de descobrir durante a graduação em razão da urgência do curso. Ao final dessa formação e motivada pelo desejo de estar sempre atualizada e acompanhar os alunos ela cursou Mídias pelo Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE). Além dessas formações, a professora participou da formação continuada do Programa Gestar e atualmente participa do Projeto um Gestar em Cada Escola, além de ter participado de diversos outros cursos e eventos todos voltados para sua área de atuação e com objetivo de se qualificar melhor para o exercício da profissão.

Hortênsia relata satisfação em sua atividade profissional e afirma estar certa de que fez a melhor escolha já que se realiza na profissão. Muito embora sinta satisfação com o trabalho

que realiza, a professora reconhece e reclama da falta de investimento no profissional de educação, das péssimas condições de trabalho e especialmente do pouco tempo para estudar.

Vitorina é uma professora com quarenta e três anos de idade e dezenove de experiência na atividade de professora da rede estadual já que, conforme diz, se contar o tempo que ela ensina tem quase a idade dela, porque desde que aprendeu a ler e escrever ensinava aos primos e sobrinhos como fazer o mesmo. Vitorina é filha de pais negros, pobres, tem irmãos mais velhos, não é casada e não tem filhos, trabalha e reside no mesmo município e exerce a profissão, também, na rede privada.

Quando criança lia muito porque um dos irmãos lhe enviava, de São Paulo, livros pelos correios e exigia o resumo do que ela havia lido. Com a mesma disposição de ajudar aos menores da família ela repassava os livros e a exigência. Orientada pelas irmãs a estudar para ter futuro, já que entendiam que a dificuldade para a mulher negra era maior, a professora Vitorina optou por fazer o curso de Licenciatura Curta em Letras na Universidade do Estado da Bahia(UNEB).

Após concluir a licenciatura curta a professora retornou à Faculdade para completar a formação e ter grau de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas, mas sentindo que a graduação não havia preenchido o desejo de informação para o desenvolvimento de sua profissão resolveu cursar Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em São Paulo, e ainda insatisfeita com a formação e o trabalho que realizava fez Especialização em Língua Portuguesa: Gramática na Universidade Estadual de Feira de Santana(UEFS), e depois, apaixonada pelos livros e para fundamentar seu trabalho cursou Especialização em Literatura.

A professora Vitorina relata que mesmo com estas especializações, fez e ainda faz, diversos outros cursos, participa de eventos, todos voltados para a área de ensino, mas motivada por uma inquietude presente em sua atividade profissional fez Mestrado em Cultura Afro brasileira. A professora fez a Formação Continuada do Gestar e atualmente participa do projeto Um Gestar em Cada Escola. Segundo Vitorina o Mestrado, aparentemente, foge a sua área de atuação, mas faz parte do currículo oculto e ela precisava conhecer a sua realidade de mulher negra para ajudar suas alunas que são, majoritariamente, negras.

Vitorina afirma que o caminho de formação que ela escolheu a deixou em conflito por um tempo já que o curso de graduação investiu em conhecimentos gramaticais, a especialização em São Paulo tomou o caminho da textualidade, a especialização na UEFS retoma o caminho da gramática e a especialização em Literatura lida com uma perspectiva de

texto diferente do curso anterior e o Mestrado segue caminho fora de sua área de atuação, no entanto, compreende que somente conhecendo caminhos diferentes para o trabalho com a linguagem consegue ser uma professora mais qualificada.

A professora diz que sente satisfação em lecionar, mas que deseja uma escola melhor para os professores e para os alunos. Reclama da falta de condições, das dificuldades com recursos materiais e ambientais e da falta de investimento. Também se refere à dificuldade dos professores em investir na própria formação, mas reconhece em alguns a indisponibilidade para o estudo e em outros a sobrecarga de trabalho.

A quarta professora é Alberta, casada, mãe de dois filhos, reside no município em que trabalha, tem cinquenta e dois anos de idade e trinta de experiência. Fez duas graduações, sendo a primeira em Geografia na Faculdade Maria Milza e registra a escolha por necessidade de ter uma graduação porque já estava trabalhando como professora na rede estadual. A professora diz que como estava atuando com ensino de Língua Portuguesa sentiu a necessidade de uma outra formação que pudesse ajudá-la mais no desenvolvimento de suas atividades. Por isso, quando o Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SECBA) ofereceu a graduação pela Rede UNEB - 2000, abraçou a oportunidade e cursou Letras Vernáculas.

Alberta menciona dificuldades para concluir o curso de graduação em Letras, uma vez que a Faculdade ficava em outro município e o curso era presencial. Para ela o “curso era sofrido” porque o professor não podia se afastar da sala de aula, precisava trabalhar pela manhã, viajar durante o horário de almoço e assistir as aulas a tarde. Mesmo com as dificuldades ela relata satisfação em ter feito os dois cursos e diz que um complementa o outro ainda que sendo de áreas diferentes, mas se sentiu mais contemplada com a graduação em Letras já que pode repensar as aulas que dava e desconstruir algumas certezas, além de diminuir a quantidade de horas aulas que pegava para completar a carga horária.

A docente fez curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Zacarias de Góes. A escolha da especialização, segundo a professora, foi pela necessidade de reforçar aprendizagem sobre as disciplinas de Linguística oferecidas no curso de Letras, que deixaram lacunas necessárias de preencher, para melhorar seu desempenho. Para ela, durante a especialização realizada no mesmo município em que reside, teve mais tempo para estudar, logo fez maior aproveitamento. Além disso, Alberta relata que desejava mudar de nível na escala funcional da rede e para isso era necessário cursar especialização.

A professora informa que além da especialização participou dos cursos oferecidos pela SECBA sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Continuada do Gestar. Atualmente participa do projeto Um Gestar em Cada Escola. Diz que se realiza na profissão, que sente prazer em dar aulas, mas que se preocupa com o fato de os alunos terem muita dificuldade de aprendizagem.

Importante ressaltar que as quatro professoras participantes desta pesquisa têm uma formação acima da média dos professores da rede estadual. Elas fizeram cursos por escolha própria pensando em investir na qualidade de sua formação para melhorar o trabalho que realizam. Nesse aspecto, acreditamos que a busca por qualificação seja resultado da reflexão feita pelas professoras sobre o desenvolvimento das próprias ações e a consequente necessidade de conhecer estratégias didáticas, técnicas e conhecimentos que possam facilitar o trabalho que desenvolvem.

Todas as professoras em sua entrevista fizeram uma referência à dificuldade que tem sido ensinar na atualidade, mas uma delas deixa claro que o desconforto que essa dificuldade vem imprimindo sobre ela tem sido, em muitos momentos, superior a seu equilíbrio emocional.

Vale ressaltar que o fato de apenas professoras serem sujeitos nesta pesquisa não se deveu a uma escolha preferencial. Ocorre que ao consultar a lista do ano 2013 de cursistas do Gestar da Direc32 para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de fazer possível abordagem para participação na pesquisa, observamos que não havia nenhum homem participando da formação. Por curiosidade consultamos as listas desde 2009 e constatamos que em seis anos apenas três professores estiveram inscritos no programa, mas apenas um concluiu a formação.

A constatação não nos surpreendeu, mas revelou que ainda no século XXI o entrecruzamento entre ser professora e ser mulher é uma constante aceita pela sociedade como natural mesmo diante das transformações sociais que vivemos. Há aqueles que acreditam que a docência é uma atividade naturalmente feminina, e mesmo que as mulheres ocupem outras funções consideradas do universo masculino é quase extensão da maternidade a função de dar aulas, dado que há uma crença de que a mulher é capaz de amar seus alunos, como a seus filhos independentemente das condições que aluno o apresenta.

Muito embora as professoras sujeito desta pesquisa, jovens profissionais, respeitadas em suas unidades de ensino tenham, como tantas outras conquistado o espaço educativo não percebemos mudanças efetivas do olhar social sobre elas. O que notamos é uma convicção

geral de que as mulheres ainda são entendidas em sentido plural, ou seja, devendo assumir a profissão e todas as responsabilidades que segundo a sociedade ainda cabem à mulher.

Esse contexto nos remete ao entendimento de que a dificuldade em encontrar homens no exercício da profissão na educação básica é que favoreceu que nosso corpus fosse composto apenas por mulheres.

A respeito das escolas em que as aulas foram observadas nos parece importante sinalizar o contexto social em que estão inseridas. As quatro são de porte médio, com estrutura física razoável aos padrões estadual, mas exigindo construção de novas salas e ambientes recreativos. São escolas bem cuidadas, limpas, mostrando ambiente saudável e acolhedor. Todas têm espaço físico para ampliação, são equipadas com equipamentos tecnológicos e recursos materiais ainda que insuficientes à demanda que apresentam. As quatro unidades atendem a estudantes com poucos recursos financeiros, em grande maioria residente em espaço rural e que dependem de transporte escolar para deslocamento. Os alunos que residem nos centros urbanos são de regiões periféricas nos três municípios.

As quatro unidades enfrentam problemas nas relações entre os adolescentes, uma vez que o assédio da vida moderna entra em competição constante com as propostas das escolas. O cerco do tráfico de drogas, o envolvimento de muitos alunos em suas comunidades com atividades não lícitas provoca dentro da unidade escolar competição entre os estudantes e gera a violência, além disso, há o contexto familiar e social da vida do estudante que acaba por caracterizar o perfil do aluno e conseqüentemente determina o perfil da escola.

No entanto, apesar das dificuldades inerentes à situação que se coloca, as escolas vivem na busca de um caminho que consiga equilibrar o trabalho do professor com a realidade do estudante e o desejo de ampliar as perspectivas para sua vida através de uma educação de melhor qualidade.

Nesse cenário emerge a necessidade de apresentar e discutir a questão da formação continuada de professores com o objetivo de perceber de que modo esta formação tem sido um recurso auxiliar na ressignificação da prática do professor e como tem contribuindo no papel de instrumentalizá-lo como mediador das relações desejadas pela escola. É em decorrência disso que recorreremos ao subtema “Formação de professores: fios e entrelaces”.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FIOS E ENTRELACES

No último século vivemos um período de mudanças intensas na sociedade marcadas por grandes transformações que se desencadearam motivadas pelo avanço industrial e comercial e pela mundialização da economia. Estas atividades, consequência do processo de globalização, promoveram mudanças e produziram efeitos sobre o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais e produziram mudanças tanto na produção quanto no consumo. Como resultado deste processo de transformações a sociedade capitalista e competitiva começou a se reorganizar a partir de uma nova cultura que passou a exigir para o mercado de trabalho profissionais que pudessem desenvolver competências que atendessem ao novo mundo e aos novos paradigmas de organização do trabalho. Assim, o olhar sobre a atividade mecânica de produção se voltou para exigência e valorização de profissionais que tivessem maiores habilidades comunicativas e cognitivas, que tivessem capacidade para trabalhar em grupo, conhecimento e atitude de liderança.

Estas habilidades marcaram um período áureo de desenvolvimento social, econômico e de tentativas de reajustamento do sistema escolar, mas como não se solidificou como estratégia para absorver toda população em fase produtiva no mercado, não tardou a aparecerem as consequências. Além disso, como os avanços tecnológicos permitiram à sociedade engendrar condições de trabalho menos repetitivas, com menor esforço físico, melhoria na qualidade de medicamentos e conseqüentemente da qualidade e expectativa de vida, as pessoas foram permanecendo por mais tempo produtivas e outras, mais jovens, foram se habilitando ao trabalho, o que provocou um desequilíbrio entre as oportunidades oferecidas e a quantidade de pessoas a serem absorvidas. Paralelo ao crescimento da mão de obra e do processo de globalização que ampliou a competitividade foi se criando um novo cenário para o emprego, uma redefinição do quadro de necessidades das empresas. Logo, a parcela da sociedade que não havia sido até então contemplada com a integração ao sistema educativo da época, não tinha condições de competir na luta pelo número reduzido de empregos e nem teve oportunidade de se preparar para as mudanças, começou a ficar a margem da sociedade, da economia. Ou seja, ficou sem acesso às condições humanas essenciais, sofrendo com o flagelo do desemprego que era resultado do reordenamento dos mercados em uma sociedade marcada pelo antagonismo social. De acordo com Facci (2004), essa crise é resultado da

modernização da sociedade capitalista que após ter realizado todas as possibilidades, e se espalhado pelo mundo, atingiu seus limites e prenuncia o colapso. A crise, portanto, sugere um novo momento de transformações nas formas de produção.

É dentro desse novo contexto de produção que a escola é motivada a reestruturar sua forma de trabalho, a abandonar o modelo econômico e industrial e evoluir no sentido de preparar as pessoas para a nova realidade que se apresenta no século XXI. Segundo Facci (2004, p. 9) “essa realidade impulsiona para a competitividade do mundo econômico que tem sido naturalizada e acaba por exigir da escola mais esforço em preparar os alunos para agir competitivamente tanto no mercado nacional quanto internacional”. Esta realidade exige uma escola que prepare os cidadãos para uma sociedade integradora e democrática. Uma escola que concentre esforços na qualidade de informações e não na quantidade de informações.

Nesse contexto, a escola deve se organizar como um ambiente de socialização dos conhecimentos humanos e o professor deve possibilitar que o estudante tenha oportunidade de construir esse conhecimento criando condições para que eles se coloquem diante da realidade, pensem e atuem sobre ela. O aluno deve ser instigado a refletir sobre o conhecimento posto pela escola para construir significado sobre esse conhecimento e para que isso aconteça o estudante precisa ser colocado em estado de conflito, tendo a oportunidade de checar convicções que já firmou e novos conceitos que lhe são apresentados. Acreditamos que essa reflexão é que interfere em seu modo de ver o mundo e auxilia na construção de novo um pensamento, uma nova convicção sobre as coisas do mundo.

Para auxiliar o aluno, o professor tem que dispor de conhecimentos, tem que ter habilidades com as estratégias de ensino e com suas próprias habilidades de pensar. Ele tem que desenvolver em si a habilidade de aprender a aprender e ser capaz de controlar suas atividades de aprendizagem. Nesse exercício, o professor vai se transformando, atribuindo novos sentidos ao seu trabalho, e conseqüentemente se (re)avaliando enquanto profissional e enquanto pessoa. Ele se modifica e modifica o estudante à medida que se envolve no processo do conhecer.

Sobre essa necessidade de aprender para ensinar, a professora Hortênsia, uma de nossas colaboradoras nesta pesquisa, ao se referir sobre o investimento que tem feito em sua própria formação chama a atenção para a necessidade de acompanhar o tempo de aprender do aluno que frequenta as escolas no século XXI. A esse respeito, assim ela diz:

(...) fiz vários cursos, inclusive de informática para aprender outras coisas, mais informações, coisas que pudesse usar nas aulas e que me ajudassem a orientar os meninos, e me aproximar deles (Hortênsia, 2013).

A professora alerta para o fato de que se ela não buscar a atualização de seus conhecimentos, para se aproximar da realidade do estudante, corre o risco de não garantir qualquer aprendizagem. Confirmando esse pensamento Tardif e Lessard (2011,p.49) afirmam:

Ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.

Santos (2009) relata que ensinar não se restringe a transmissão de um conhecimento formal e acabado, mas deve ser um processo construtivo no qual o aluno possa testar suas próprias descobertas. Na verdade, o que esse novo contexto educativo deseja é um aluno capaz de protagonizar sua própria aprendizagem e perceber sentido para o que aprende confrontando seus saberes e construindo respostas satisfatórias. Para levar a cabo um ensino com essa dimensão o professor precisa deixar de ser apenas o especialista em um dado conteúdo de ensino. Nesse sentido, prenunciam Tardif e Lessard (2011, p.73): “passar a questionar e dominar competências necessárias ao ato mesmo de ensinar, o saber-ensinar”. Portanto o professor precisa conhecer ciências, mas também cultura e deve poder estabelecer relações críticas e construtivas sobre as duas manifestações.

O professor capaz de estabelecer uma relação mais autônoma, crítica e construtiva com a diversidade de conhecimentos vai conduzir a escola para um trabalho que deixa de ter o foco apenas na trilogia ler, escrever e contar e se voltar também para o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso profissional e pessoal, competências que permitam a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência num mundo que exige muito mais que conhecimento científico.

Assim é preciso compreender um pouco sobre o processo de formação de professores, as condições de desenvolvimento de sua atividade e a importância deste profissional na sociedade contemporânea para entender em que medida ele pode mediar processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a qualificação para o mercado de trabalho e enfrentamento das exigências postas pela sociedade que requer profissionais aptos ao novo cenário da economia em um mundo dominado pela informação, conhecimento e tecnologias.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para oferecer formação de qualidade aos alunos é preciso uma formação de qualidade aos professores que precisam assumir novos compromissos com a atividade docente. Possivelmente essa seja uma preocupação das professoras que participam desta pesquisa quando relatam que sentem a necessidade de uma formação mais completa e complexa no sentido de apropriar-se de mais condições para o desenvolvimento de competências que atenda ao modelo de aprendizagem dos estudantes da nova sociedade contemporânea. A professora Filomena em uma de suas aulas em que os alunos estavam especialmente agitados diz:

Viu como é difícil trabalhar com esses meninos! O professor tem que saber o que veio fazer, ter habilidade para desempenhar seu papel, conhecer sobre relações interpessoais, informática, conhecer as coisas da vida e usar tudo ao mesmo tempo... Mas é o que ninguém ensina (Filomena, 2013).

A professora Vitorina em um momento de conversa após a aula, quando tratava sobre a complexidade que é ensinar a alunos com interesses distintos, diz:

Não basta saber os conhecimentos teóricos para dar aulas, hoje em dia para ser professor é preciso saber muito mais e pior tem que saber cruzar tudo que sabe em favor de um objetivo só que é dar aulas (Vitorina, 2014).

Em unicidade com Filomena e Vitorina, a professora Hortênsia, em sua entrevista, quando solicitada a falar sobre a formação acadêmica reitera que ter experiência em tratar os alunos é muito importante, mas que ela sempre acha que necessita de algo a mais como conhecimentos pedagógicos específicos, aprender sobre relações pessoais e tecnologias. A professora chama a atenção para o fato de que não basta ter conhecimentos, precisa saber usar na sala.

Neste aspecto, Perrenoud (2002) tem contribuído para o debate ao escrever sobre a profissionalização do professor. Ele mostra que o profissionalismo docente é muito complexo, não se define com poucos elementos e nós concordamos com o pensamento do autor, além de corroborar com a ideia de que para melhorar o exercício da docência e dar ao professor condições iniciais de exercer uma profissão, atuar na prática com profissionalidade é preciso, antes de tudo, valorizar a competência profissional, levando em consideração suas condições

de mobilizar conhecimentos científicos específicos e conhecimentos baseados na atuação prática. “Ser competente é diante de uma situação-problema, identificar pontos importantes; mobilizar e articular recursos disponíveis (conhecimentos, habilidades, atitudes) tomar a melhor decisão e fazer o encaminhamento adequado”(BRASIL, 2002, p.14).

Para Perrenoud (2002, p.12), ainda, é preciso,

Acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional .

Este enquadramento sugere mudanças que afetam diretamente a formação do professor e exige uma reformulação nos modelos de formação oferecidos, uma vez que são muitos os compromissos exigidos impulsionando para o desenvolvimento de novas competências profissionais que auxiliem na preparação dos alunos, no entanto é preciso considerar aspectos singulares da profissão para entender de que modo o professor desenvolve sua profissionalidade. Na concepção de Guimarães (2004), a profissionalidade é o que é específico na ação docente, mas como vimos não é tão simples compreender a especificidade de uma profissão cujos fios são entrelaçados na relação entre a atividade profissional e a vida pessoal.

Confirmando esse pensamento Nóvoa (2011) afirma que não é possível separar na profissionalização o eu pessoal do eu profissional. Para o autor, o professor é antes de tudo um sujeito com todas as implicações sociais que compete a um participante do mundo real e nesse sentido a identidade faz parte do trabalho que realiza, que caracteriza seu modo de exercer o ensino e que, em paralelo, revela seu jeito de ser.

Para Pimenta (2009, p. 19):

A identidade do profissional vai se construir na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da renovação das tradições, mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A identidade, um tecido de muitos fios, se constrói num entrelaçar contínuo e constante como uma colcha de retalhos que carrega marcas das histórias e memórias dos lugares por onde passamos, de pessoas com as quais convivemos, de momentos históricos e sociais dos quais participamos.

Fica claro então, que a identidade não se faz em um determinado tempo, ela é condicionada em espaços e tempos diferentes e sofre as influências das mudanças sociais, políticas e econômicas. Esses condicionantes agem de modo distinto sobre os professores e fazem com que eles atribuam significados diversos à sua profissão.

Essa complexidade interfere sobre a maneira como o professor vai desenvolver sua prática em sala de aula. A medida que ele interage com os alunos, que trabalha determinados conteúdos, que escolhe determinada estratégia, que faz opção por uma forma de avaliar, influenciado por uma experiência social, ele está levando para os alunos valores culturais que ele acredita. Logo, sendo um intelectual da educação, ele transmite ao estudante as culturas acumuladas pela sociedade e informação, mas a grande questão está na forma como vai refletir com esse aluno, nas dimensões e significados que vai atribuir aos diferentes temas.

Buscando compreender esse processo de formação de identidade “profipessoal” desse professor nos fortalecemos em exemplos da vida de professoras com as quais trabalhamos para a realização desta pesquisa. Em um dos depoimentos ouvimos da professora Hortênsia que:

(...) ser professora para mim é um misto de ser aquela que sabe o que deve ensinar, aquela que é mãe, que é pai, tia e avó, mas que é a amiga e conselheira de seus alunos, além disso é mulher que toma conta de seus próprios filhos, de marido, que administra a casa, seus amigos e colegas de trabalho. (...) ser professora é carregar um volume grande de coisas para saber e fazer ao mesmo tempo (Hortênsia, 2013).

Neste pensar é possível analisarmos a construção da identidade de um professor tomando esse emaranhado de relações que ele estabelece e construindo, um todo que dá forma ao sujeito que vemos, que conhecemos e que percebemos enquanto professor. São relações vividas pela professora Hortênsia que se somam e a transformam em quem é. Não há professora, mulher, mãe, que ao assumir a sala de aula esqueça que tem filhos, marido, casa, vida social. Todos carregam em si os significados da vida que é construída aos poucos, em diferentes lugares e situações sociais e somam a essas experiências outras adquiridas pela necessidade específica da atuação profissional. O que a professora Hortênsia nos diz é confirmado por Tardif (2011, p.56-57) quando ele argumenta que:

[...]Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses[...]

Percebe-se que a fala da professora e as considerações de Tardif (2011) definem uma formação de identidade docente que não se forma nas universidades, com conhecimentos científicos, mas que é uma formação de mão dupla que se modela ao longo do tempo em razão da vida em sociedade, num movimento continuado e dialético que soma experiências do invisível. Ou seja, muito do que um professor leva para sua profissão faz parte daquilo que a sociedade não considera do eixo profissional, não é considerado por especialistas como elemento contribuinte da formação desse professor, mas que existe e é real nesse processo de constituição do ser docente. É ainda Tardif (2011, p. 265) que nos afirma

[...]que um professor tem uma história de vida, que ele é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e que seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Vejamos uma fala da professora Filomena que diz respeito à sua identidade profissional construída no viver diário:

Não consigo dar uma aula direito hoje, porque meu filho está doente. Avisei ao diretor e vou dispensar os alunos. Vim à escola só porque você (observadora) está aqui (Filomena, 2013).

Percebemos nesse contexto que falar da formação da identidade de um professor passa necessariamente por compreender que não é possível um profissional dissociado de si mesmo enquanto pessoa social. A vivência familiar, os problemas e as alegrias são traduzidas no exercício da profissão em reações que interferem no andamento da escola e na aprendizagem dos alunos. O estado emocional de uma professora com filho doente se instala em todos a sua volta, desde colegas que se preocupam com a saúde do outro, ao diretor que se preocupa com a quantidade de alunos sem aula, aos funcionários que terão mais trabalho para controlar os estudantes, aos próprios estudantes cujo humor varia de alegria por não ter aula, a outros que se contrariam pelo mesmo motivo.

As influências familiares ocorrem todo tempo em diferentes contextos na vida profissional. Vale apontar a influência da família na escolha da profissão e as marcas que esta influência pode deixar na atuação desse sujeito. Vejamos a lembrança apontada pela professora Filomena:

Eu fiz magistério por falta de opção, depois, eu comecei a trabalhar quando terminei o ensino médio e minha mãe sempre me incentivando a estudar. Aí ela sugeriu que

eu tentasse Letras. Não fiz por opção, eu nem sabia o que seria o curso de Letras, só depois que entrei é que fui me informar (Filomena, 2013).

Esse depoimento incorre no pensamento de que o sujeito não nasce com pré-determinação para ser alguma coisa, mas que a vida, as experiências familiares, os desejos ou sonhos de membros da família podem impulsionar o sujeito a seguir este ou aquele caminho. Então a identidade profissional e, conseqüentemente, a pessoal se cruzam com a de outros sujeitos em um contexto tanto emocional quanto histórico social. A família que é uma rede social tanto exerce influência quanto legitima a identidade social de alguns sujeitos.

Não acreditamos que as influências familiares sejam ruins, elas podem ser positivas, uma vez que a família é um espaço privilegiado de formação intelectual, no entanto, cremos que o sujeito que se deixa conduzir apenas pela opção de outro, pode não fazer a escolha mais acertada, isso porque ser professor é difícil e exige que ao se profissionalizar o docente tenha além do desejo, a convicção de que quer seguir esse caminho, que tenha dimensão da complexidade que é exercer uma atividade que requer uma multiplicidade de conhecimentos. Essa professora ao ser perguntada sobre como se sente no papel de professora, responde da seguinte maneira:

Desgastada, porque é muito difícil a gente colocar a teoria em prática e fazer com que o aluno também sinta a necessidade de aprender determinadas coisas. (Filomena, 2013).

Como a entrevista é um momento de interação entre as partes – quem pergunta e quem responde - marcado pelo contexto, pela emoção e pelas interferências naturais, vale situar o contexto sobre o qual analisamos esta fala. A professora logo após tratar o assunto disse que ultimamente não se sentia feliz no exercício da atividade docente, mas que não sabia o que fazer. Não há como determinar qual ou quais as razões definitivas para o desânimo da professora, mas é possível perceber em seu depoimento que ser professora, na atualidade, dentro do contexto em que a profissão está situada, no momento social e político atual, é doloroso e angustiante. A professora sofre em razão da escolha profissional realizada e a família tem uma influência nesta escolha.

Vale salientar que a mesma professora, embora reconheça o desânimo que está vivendo com a profissão atualmente, não descuida de sua formação, uma vez que continua estudando, e nem do planejamento e preocupação com as aulas que ministra. Mostrando uma consciência crítica e reflexiva sobre sua atuação ela diz que as aulas poderiam ser melhores,

(...) se ela conseguisse se aproximar mais dos estudantes, se pudesse se dedicar mais, buscar mais material, outros recursos. Se pudesse levar os alunos a outros ambientes, contar com uma biblioteca (...) (Filomena, 2013).

Estas observações nos fazem pensar que a identidade do professor se constrói é no decorrer da vida enquanto pessoa e que essa construção é influenciada pelo que se vive, pelas escolhas que se faz e pelo sofrimento que se enfrenta, mas que é possível repensar e mudar essa identidade em favor do bem-estar social do próprio sujeito.

Pode-se mudar o caminho profissional ou mudar o olhar sobre a escolha já realizada dando um novo significado social à profissão. Segundo Facci (2004, p. 33):

A formação da identidade não é algo estático e que paira acima da vida humana e das condições materiais. Ela se forma dentro de um processo histórico-social, é fundada na relação com os indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação.

Concordamos com a autora, mas reiteramos que é preciso considerar a subjetividade de ser profissional docente. O que a professora está vivendo e transmite em seu depoimento é um mal-estar muito comum na profissão. O desânimo e descontentamento com o trabalho pode ser reflexo de uma série de situações construídas ao longo da história como a desvalorização da atividade, a insatisfação, o descaso das autoridades, a falta de reconhecimento e de apoio social, as condições ruins de trabalho. Tais fatores afetam negativamente tanto a vida pessoal quanto profissional. Facci (2004) ao discutir sobre o mal-estar docente nos alerta que alguns destes fatores promovem emoções negativas gerando estresse, depressão, ausência de reflexão sobre o exercício da profissão e há ainda outros fatores ligados às condições ambientais e ao contexto da profissão que interferem fortemente no exercício da docência. Facci (2004, p.30) afirma que:

Esses fatores afetam a eficiência da prática do professor na medida em que diminuem sua motivação, geram sentimentos de impotência e influem na imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional.

Se fazer docente dentro dessa complexidade, em meio a crises constantes de identidade, exige viver, se construir, se formar, assumindo compromisso de quem é produtor e produto da própria profissão e nesse sentido é preciso se recriar na profissão, se diversificar na atuação, se valorizar. Tomando de empréstimo as palavras de Nóvoa (2011) a identidade é

uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer no nível das representações quer no nível do trabalho concreto, logo somos todos, pessoas/professores resultado de influências, convivências e crenças. A professora Alberta em nosso primeiro encontro de observação revela:

Eu sou professora porque gosto. Amo minha profissão e não me imagino aposentada porque eu mesma só me reconheço como a professora Alberta. Não existe Alberta sem a escola e os alunos, isso é a minha vida (Alberta, 2013).

Em acordo com esse casamento da identidade “profipessoal”, a professora Alberta diz que “ir para a escola dar aulas não é fazer alguma coisa, é a minha vida”.

Com essa fala ela está assumindo que a sua vida está ancorada nos alicerces da profissão que abraçou e que não pode ser a mesma sem o percurso seguido, sem a luta que travou e trava, sem as experiências que construiu e constrói todos os dias. Parece consenso que o professor não existe sem as marcas da identidade e que essa identidade é a forma como expressa as experiências, o mundo interno e externo e a convivência com os outros.

Vale ressaltar que quando nos referimos às experiências - e não vamos tratar da multiplicidade de significados do termo - não entendemos que experiências sejam apenas, aquelas da vida fora da escola, ou adquiridas durante a formação inicial, mas aquelas que se constroem também no próprio cotidiano da prática docente, nas situações vividas. Experiências adquiridas com o que é vivido que acaba se entrelaçando com a profissionalidade e por fim influencia e até determina a atuação dos professores.

Neste contexto, o professor precisa tomar consciência de que sua atividade prática, sua ação pedagógica se realiza no ir e vir entre o conhecimento e a experiência numa permanente reflexão. Logo, é nesse tecido de muitas cores, linhas e bordados que é o professor, que o processo de ensino e aprendizagem vai se transformando. O profissional começa a perceber novos sentidos para sua profissão e a questionar seu fazer profissional. Começa então a repensar seu papel de professor diante de uma sociedade em mudança constante e acelerada. É nesse momento que tem início a batalha interna de rever o exercício profissional e repensar o ensinar e aprender. No entanto, esta não é uma atividade simples.

Segundo Pimenta (2009), a profissão professor valoriza a interatividade dos sujeitos e, portanto, exige um programa de interações que aproxime as relações entre professor e alunos. A interatividade entre sujeitos se dá em um movimento dialético, e vale ressaltar que tanto a identidade do professor quanto do aluno, nesse processo interativo, está em construção. A

medida que o professor vai se transformando e repensando o ser e o fazer ele vai, ainda que inconscientemente, através de suas ações, promovendo no aluno e na escola uma reconstrução. Esse processo de mudança, que exige uma reflexão crítica constante do professor, terá reflexo nas atitudes, comportamentos, envolvimento de toda a comunidade escolar e retorna ao professor como elemento para reflexão sobre seu fazer pedagógico, aprimoramento e qualidade do jeito como trabalha.

Como se vê, o professor quando se modifica multiplica essa mudança através da interação. Para Tardif e Lessard (2011, p.235):

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos.

Esse programa de interações supõe investimento na revisão das práticas profissionais. Ora o que se quer é um professor que seja capaz de inovar, de criar. Um professor capaz de realizar a transposição de conhecimentos para situações de aprendizagem, permitindo a interação entre alunos e conhecimento. Nesse sentido, os cursos de formação do professor devem estar voltados para a ideia de conduzir o professor para pensar e refletir a própria prática como momento de construção de conhecimento.

Sobre esta discussão Zabala (1998) expõe a importância de se repensar o processo ensino-aprendizagem reconsiderando o papel do professor e dos alunos, assim como a relação que se estabelece entre eles. Para o autor, o professor precisa diversificar suas estratégias de ensino, propondo desafios, que considerem a diversidade dos alunos e isso significa estabelecer uma interação direta com eles.

Para que o desencadeamento dessa relação interativa tenha sucesso no ensino aprendizagem, o professor precisa assumir uma série de compromissos considerando a pluralidade social e conseqüentemente a pluralidade de saberes inerentes à desigualdade que a sociedade impõe. Deve ficar atento a diversidade cultural, econômica, política e social na qual estão inseridos seus alunos. Além disso, é preciso assumir uma série de funções, entre elas o planejamento e dinamicidade na aplicação desse planejamento, práticas efetivas voltadas para as necessidades dos alunos; precisa levar em consideração as contribuições dos estudantes durante os momentos de participação; auxiliá-los a encontrar sentido no que fazem e a estabelecer metas possíveis de alcançar. De maneira esquemática o professor precisa ajudar o aluno a estabelecer relação entre o que aprende e sua vida cotidiana.

Nestes termos o que estamos afirmando é que “a atividade docente se faz no cotidiano dos sujeitos envolvidos na própria prática” (PIMENTA, 2009, p.20). Essa atividade docente, que se efetiva na ação pedagógica desenvolvida pelo professor em interação com os demais sujeitos que constituem a escola é ao mesmo tempo rica e limitada. O professor tem muitas possibilidades para desenvolver um ensino de qualidade, no entanto o volume de limites que lhe são impostos acabam por dificultar o desenvolvimento de sua prática.

As limitações da ação docente precisam ser pensadas não só como relativos à competência do professor, mas também como limites impostos pela profissão, como o é no trabalho de qualquer pessoa, em qualquer área, mas que encontra especificidades na docência. Estas dificuldades, segundo Pimenta (2009) dizem respeito a questões políticas, sociais, culturais e econômicas que estão além da autonomia do professor e se expandem pela observância das condições materiais das escolas, e pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores.

Se concordamos que a atividade docente é uma prática social permeada por todos os percalços que a vida em sociedade nos coloca, devemos ter a compreensão do quanto essa prática se refere ao desenvolvimento da ação de trabalho e de como esse trabalho, específico da docência, se constrói e se transforma no cotidiano da vida social. Assim, diante das demandas que assolam a tarefa pedagógica, podemos afirmar que o papel do professor está passando por mudanças profundas, e todas elas interferem na vida social, nas escolas e na formação do estudante e retorna à própria ação de ser professor. Nessa direção é preciso reafirmar a preocupação de que o professor precisa adquirir cultura geral o que inclui as diversas competências necessárias para o exercício da profissão.

O que está em questão é que todas as mudanças parecem resultado de uma reflexão sobre a própria ação de ser profissional. Que aquela prática docente tradicional se tornou insuficiente e exige do professor um aprender contínuo que acompanhe as mudanças do século, mas que nada disso será possível se a apropriação e produção teóricas não forem a primeira conquista. Não compreendemos de que maneira a prática do professor esteja dissociada da compreensão teórica do conhecimento, uma vez que não concebemos a prática como uma construção exclusiva da experiência do fazer. Ao contrário, pensamos que a prática é uma ressignificação da teoria e concordamos com Pimenta (2012) quando afirma que as teorias da educação é que nutrem as práticas e que estas teorias é que permitem ao professor criar esquemas que mobilizam em situações concretas, configurando seu acervo de experiência teórico-prático.

Essa reflexão não se refere a um problema distante da situação concreta da atividade docente, uma vez que na atividade concreta, pensando as demandas apresentadas pela nova sociedade, ensinar exige conhecimentos diversos que permitam refletir sobre questões múltiplas. Para Pimenta (2012, p. 31):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nesse contexto não há como pensar o processo ensino-aprendizagem, falar de renovação, de inovação ou de mudanças educacionais, sem partir da formação de professores, inclusive, porque, a concepção de aprendizagem que adotamos, é a de um processo contínuo, que ocorre ao longo do tempo e de forma organizada. Essa concepção nos faz crer que o profissional de educação precisa ter em mente que a aprendizagem não se dá em um momento estanque, que é complexa e não se limita a um conjunto isolado de informações, mas que está comprometida com uma visão de mundo.

Em face do exposto é que acreditamos que o processo de formação de um indivíduo tem início e continuidade necessária. O professor para fazer uma formação continuada precisa antes fazer uma formação inicial que lhe dará as condições básicas e habilidades indispensáveis para o exercício da profissão professor. Nessa fase de estudos o estudante, futuro professor, é direcionado a se dedicar a aquisição de conhecimento pedagógico especializado se preocupando exclusivamente com o ponto de vista acadêmico, com as disciplinas e currículos. Imbernón (2011) afirma que essa condição do estudante, de não ter a oportunidade de vivenciar na prática conhecimentos outros que serão necessários à realização do seu trabalho no dia a dia, e ao enfrentamento de toda sorte de problemas, apenas retarda a compreensão do amadurecimento profissional sobre a realidade que ele vai enfrentar. Nesse sentido o mesmo autor afirma que “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações” (IMBERNÓN, 2011, p.60).

Parece-nos interessante então mencionar quanto consideramos relevante que as Instituições de Ensino Superior que se dedicam à formação inicial ofereçam aos estudantes oportunidade para que eles possam refletir e analisar a própria formação considerando os aspectos específicos nas disciplinas que nortearão sua prática profissional. Comungamos com

o pensamento de Imbérnon (2011) e crescemos que cada disciplina carrega em si concepções que no trato da sala de aula de educação básica precisa de recontextualização e adequação às demandas apresentadas pela realidade da sala, mas esta só será realizada se o estudante universitário adquirir na universidade a habilidade de transformar um conhecimento aprendido em conhecimento a ser ensinado e considerar a diversidade de alunos que ele vai educar e a realidade do modelo atual de educação. É nesse sentido que entendemos a necessidade do curso de formação inicial apoiar suas estratégias de ensino em experiências formativas que ajudem o estudante a usar o conhecimento teórico adquirido para promover processos de ensino-aprendizagem. A professora Hortênsia em sua entrevista nos provoca para esta compreensão ao revelar que:

(...) o que eu achei interessante foi isso. Não foi a faculdade que me passou a prática, eu tinha um lado intuitivo que me fazia investigar e fazer as coisas de um modo diferente e quando eu cheguei à formação acadêmica eu ia vendo que tudo aquilo que eu já fazia por curiosidade tinha uma fundamentação científica e foi aí que eu fiquei encantada. Eu disse ah! Eu já faço isso. Não é novidade, só não sabia que tinha uma área de ensino, do conhecimento (Hortênsia, 2013).

Nesse confronto entre a teoria e a prática a professora viu a sua atividade ser subsidiada na Universidade. Ela descobre por “intuição” que o fazer pedagógico independe de um dado saber científico. Não precisava conhecer os teóricos, as concepções, dominar um conjunto sofisticado de informações para dar uma aula, no entanto é preciso compreender que algum conhecimento a professora já dominava antes mesmo de ingressar no curso superior, isto porque entendemos que a experiência que ela carrega é fruto de uma aprendizagem que soma saber fazer e conhecimento. Na sequência desta entrevista a professora ainda revela que conversando com suas colegas que já eram formadas em Letras observa que as mesmas não tinham o mesmo nível de compreensão que ela sobre as abordagens feitas pelos professores.

O que a professora Hortênsia nos alerta é que a formação inicial não supri todas as necessidades formativas do professor, que é preciso ampliar essa formação para oferecer um conjunto de outras situações com habilidades diversas, atitudes e comportamentos que prepare efetivamente o profissional para o exercício do trabalho docente. Esta é a razão por que ter a experiência prática de sala de aula para depois adquirir o conhecimento teórico fez a professora Hortênsia se sentir mais confiante, já que ela estava confrontando sua prática com a teoria acadêmica. É nesse confronto com a prática que os professores podem significar melhor o conhecimento aprendido, as concepções postas e ressignificar o exercício pedagógico.

Por isso é preciso estabelecer, para o estudante, um currículo de formação que dê conta das questões epistemológicas que permeiam seu curso, do conhecimento profissional cultural e prático com todos os compromissos científico, político, ético e moral da profissão docente, ou seja, o estudante precisa ser preparado para conquistar uma habilitação para o exercício da profissão, mas segundo Imbernón (2011, p.63):

(...) munido de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Deve ser capacitado a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida.

Para Marcelo Garcia (1999) também é necessário que a formação inicial dote os professores em formação de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquiridos de forma racional e fundamental, permitam aos professores desenvolverem e agirem em situações complexas de ensino.

Nestes termos a formação inicial não pode oferecer apenas conteúdo acadêmico e disciplinar, mas preparar o futuro profissional para assumir responsabilidade política e social com o ato educativo. Essa formação deve proporcionar um conhecimento que gere atitude interativa e dialética e que valorize no profissional a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que são produzidas pelo avanço da sociedade. Para Perrenoud (2002, p. 75):

No âmbito da formação inicial, é importante ensinar saberes profissionais em seu sentido amplo, expandindo os saberes teóricos oriundos das ciências da educação aos saberes procedimentais deles derivados, transmitidos pela cultura profissional ou estabelecidos pela formalização dos saberes de experiência até então implícitos.

O futuro professor deve ter a segurança de que não vai contar apenas com a intuição apoiada na experiência que leva para a Universidade, ele precisa ser motivado a refletir a formação dentro do contexto da profissão que vai exercer. Através da formação inicial devem ser promovidas experiências ao novo profissional que propiciem a integração dos conhecimentos e procedimentos metodológicos, que auxiliem a desenvolver processos cognitivos, afetivos, intelectuais e sociais associados à prática dentro da instituição escolar.

Nesse sentido, adquire cada vez maior destaque a necessidade de um currículo formativo que dê conta de preparar efetivamente o futuro professor para as atividades de sala de aula, que estabeleça relação entre os conhecimentos adquiridos na formação e o

desenvolvimento de competências sócio-profissionais que, na atualidade, são obtidas no exercício da profissão. Marcelo Garcia (1999), comungando com o pensamento de que não há ação profissional sem a junção teoria e prática, recomenda que o conhecimento prático e o conhecimento teórico devem ser integrados num currículo orientado para a ação, não tomando a prática de ensino como uma disciplina, mas como espaço curricular delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor. “Mas a prática, para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação” (GARCIA, 1999, p.29).

Assim, é importante chamar a atenção que a realização de uma aula está respaldada em conhecimento teórico. Segundo Facci (2004, p. 64) “esse conhecimento é fundamental para que os professores possam questionar, transformar ou mesmo negar esse conhecimento, pois só negamos algo se o conhecemos profundamente”.

Pimenta (2012) também defende essa ideia, pois acredita que o exercício da docência não se faz só pela prática, pois para a autora a teoria tem importância fundamental, já que possibilita compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e aqueles nos quais os professores se inserem como profissionais da educação.

Em síntese, seguindo a concepção de Marcelo Garcia (1999) a primeira formação para atuação em sala de aula deve ser vista com um processo sistemático e organizado que proporcione aos professores aquisição de conhecimentos necessários para seu desenvolvimento profissional, enquanto a formação continuada é resultado da consciência no professor da necessidade de continuar o processo de formação em toda a sua carreira profissional e é essa consciência que acreditamos ser a chave para abertura a uma aquisição de conhecimento teórico que possa ressignificar a prática atual.

Diante das colocações feitas e da complexidade do ser professor compreendemos que para pensar a formação continuada no século XXI é necessário pensar em condições para um novo modelo de formação que atenda às exigências da sociedade contemporânea. A sociedade de modo geral, exige do professor novas competências que envolvem requisitos indispensáveis para a vida profissional como informação, comunicação, conhecimento, aprendizagem, de modo que possa atender as necessidades daqueles que estão tendo acesso à educação. E ainda considera importante que o professor seja criativo, que saiba usar ferramentas que estimulem a aprendizagem, a interatividade, que auxiliem seus alunos a desenvolver a capacidade de formular e resolver questões. No entanto, conforme nos alerta Pimenta (2009), nestes elementos estão inseridas preocupações socioculturais, políticas e

econômicas, além de preocupações com a subjetividade humana e com as dimensões epistemológicas que dizem respeito à relação de ensino-aprendizagem que deve se estabelecer entre os atores desse processo, por conta disso o professor também deve ter condições de refletir sobre sua ação pedagógica em sala de aula.

A partir da configuração do papel do professor como aquele capaz de desafiar os estudantes, promover mudança e inovação na construção de saberes que a formação continuada deve ser pensada.

A formação é um dos pré-requisitos para a preparação do professor que precisa construir conhecimentos diversos e aprender a ensinar diante de um cenário de mudanças, em que os estudantes chegam à escola vivendo um mundo às vezes muito diferente do que a escola reconhece. Acreditamos que através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, o professor conseguirá ajustar-se a nova realidade que a sala de aula apresenta.

Mas, temos a dimensão de que a dificuldade enfrentada pelos profissionais de educação não é fruto do descaso, mas, que entre outras coisas, pode ter lhe faltado oportunidade de viver experiências, de conhecer a proposta do próprio curso e da universidade que proporcionasse mudar seu modo de pensar e seu fazer pedagógico. Importante lembrar que há um mito se consolidando entre os professores de que a formação inicial imprime uma visão dicotômica entre teoria e prática que dificulta a atuação em sala. O professor acredita que a universidade ensina teoria, e não trata de objetivar essa teoria no fazer pedagógico. Ele se equivoca ao pensar que o arcabouço teórico não seja tão importante ou que sem ele ainda poderia ser um profissional competente.

As professoras que fazem parte desta pesquisa são unânimes em afirmar que há essa disparidade dentro da formação inicial. A professora Filomena afirmou que “a formação inicial está muito distante da realidade porque trabalha só com a teoria e que realmente não ajuda na prática pedagógica” (Filomena, 2013). A professora Hortênsia que já lecionava antes de iniciar o curso de graduação disse “Quando eu fiz a graduação eu tinha a prática. Eu aprendi a teoria, então eu conseguia perceber esse entrelace entre teoria e prática” (Hortênsia, 2013).

Para Hortênsia a experiência que ela tinha foi um facilitador para se apropriar do conhecimento teórico, porque, segundo ela, havia sempre um questionamento a fazer, uma relação a estabelecer, um paralelo que a fazia não aceitar o conhecimento teórico como definitivo, mas a refletir como esse conhecimento efetivamente chega em sala de aula.

De algum modo Hortênsia tem razão em pensar que fazer o caminho inverso da maioria foi mais produtivo. Essa inversão faz parte da experiência pessoal dela o que não invalida ou privilegia sua formação, mas não podemos esquecer de que o caminho instituído é de que para praticar o ensino é necessário ter um domínio sobre conhecimento teórico para depois transformar em conhecimento possível de ser ensinado, ou em atividade prática de ensino.

As professoras Vitorina e Alberta seguiram o mesmo pensamento de Filomena. Ambas afirmam que há uma distância muito grande entre o que se ensina nas universidades e o que se pratica nas escolas. Vitorina vai além quando afirma,

A universidade não me ensinou a dar aulas, mas deu a contribuição de abrir as portas para eu trabalhar. Eu trabalhei porque eu era formada. Aprender a ser professora eu não aprendi porque lá havia uma distância entre teoria e prática (Vitorina, 2013)

Mais uma vez não consideramos que o professor desconheça a necessidade do conhecimento teórico, no entanto reconhecemos que ele, na formação inicial, pode não ter sido alertado sobre o compromisso da instituição com a formação teórica, assim como a universidade talvez não tenha ainda experimentado transpor o próprio discurso em ação pedagógica de orientação ao aluno/futuro professor. O que observamos é que até mesmo professores que se dizem da linha mais progressista acabam por repetir o modelo de trabalho que reforça práticas de aulas não interativas, ou seja, em que a participação do estudante se resume a ouvir, responder quando inquirido e falar quando tem permissão, é o mesmo professor que ministra aulas teórico-expositivas sem possibilitar ao aluno a oportunidade de discutir sobre como aquele conhecimento teórico pode ser transformado em conhecimento a ser ensinado.

Acreditamos que o curso acadêmico deve promover o embasamento teórico tão necessário e indispensável à formação do professor, mas deve estabelecer uma relação entre esse conhecimento científico e o conhecimento a ser ensinado. Não deve perder de vista que quem estuda para ser professor necessita no mínimo chegar à escola com a competência para transpor o objeto do saber em objeto a ser ensinado e assim aproximar os cursos de graduação/formação de professores da realidade que a escola apresenta. Ainda que não seja seu objetivo instruir o professor em estratégias didáticas, existe a necessidade de mostrar, nos cursos que se destinam ao ensino, o que precisa chegar ao estudante de educação básica, qual

a pertinência de determinados conhecimentos e como tratá-los. Silva (2000, p. 22) chama a atenção para que isso seja observado:

(...) a nossa formação não pode ser considerada só teórica, porque é impossível que se discuta uma teoria sem relacioná-la a uma aplicação. Toda teoria corresponde a uma aplicação em uma realidade, que mantém com essa teoria uma estreita relação. Da mesma forma, uma prática não pode ser só prática, como também não é a mera aplicação de uma teoria, pois corresponde, em seus vários momentos, a revezamentos de teorias. Não há uma divisão entre teoria e prática, tanto que, se forçada a essa separação, a teoria torna-se arbitrária.

A separação denunciada por uns, questionada por outros e mal compreendida pela maioria, está carregada de interesses políticos, sociais, ideológicos e culturais que segundo Saviani (1996) exprimem interesses, objetivos e finalidades, por esta razão compreendemos que na formação do professor a parceria entre teoria e prática precisa ser acompanhada mais de perto. Isso porque, uma vez que o ensino baseado na construção de conhecimento teórico influencia na construção de valores, na percepção que o professor tem da realidade e modifica sua relação com a sala de aula já que ele se prepara para reproduzir teorias e técnicas científicas e não considera a possibilidade de contestação, já que toma como verdade absoluta aquilo que é dito por um estudioso.

Diante do exposto, consideramos que a formação de professores deve proporcionar condições aos profissionais de questionar e refletir o exercício da profissão para compreender e melhorar sua atividade pedagógica. Nesse processo é necessário que o professor entenda a importância de partir de uma relação dialética entre teoria e prática para se preparar para o exercício da função docente. Compreendemos que não é possível dissociar as duas coisas, uma vez que o conhecimento teórico embasa o professor para o exercício da profissão, mas é preciso repensar, tanto na formação inicial quanto na continuada, um modelo de ensino que valorize a aquisição e apropriação de conhecimento teórico e práticas de reelaboração desse conhecimento em conhecimento a ser ensinado.

O curso de formação continuada pode ser um aliado interessante nesse processo e na formação de uma consciência do professor sobre a urgente necessidade de construção e apropriação de conhecimento teórico. Já na formação inicial o futuro professor precisa repensar o discurso comum de que a UNIVERSIDADE só ensina teoria e que não os prepara para sala de aula, e que na prática, no exercício da profissão a “teoria é outra”.

Não discordamos inteiramente desse clichê, mas entendemos que é papel da universidade, nos cursos de graduação, subsidiar o professor de conhecimentos científicos que

possam ser reelaborados a medida que necessário. Teoria, que conforme diz Chevallard (1991) passe por um processo de transformação, ganhe uma roupagem didática para se transformar em conhecimento que possa ser ensinado. O exercício da docência independentemente do nível de escolaridade exige tanto conhecimento científico, quanto saberes da experiência. E partindo da relação entre eles é que o professor com formação reflexiva, compreendendo a amplitude de seu trabalho, se sentirá subsidiado na aquisição de competências e habilidades para realizar a TD.

Fazendo uma pequena síntese podemos dizer que os cursos de formação continuada têm grande responsabilidade em contribuir com mudanças significativas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem através da TD. Partindo dessa abordagem e considerando a especificidade desta pesquisa, na tentativa de esclarecer como o professor se apropria do conhecimento teórico para dar as aulas, que vamos direcionar o foco de nossas reflexões para o programa de formação continuada de professores, o Gestar.

3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Nas últimas décadas, a atenção pública voltada à educação tem sido ampliada em razão das mudanças que o mundo vem sofrendo. São mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais permeadas por novas posturas e novos modelos de relações que exigem dos sistemas escolares reformas constantes, especialmente no que refere ao desempenho das atividades profissionais dos professores. Esse momento social implica mudanças que se caracterizam pela alteração nos papéis dos professores e das escolas, bem como nas condições e oportunidades de ensino que são oferecidas pelos sistemas escolares.

Para atender a estas mudanças têm sido exigidas reformas no sistema educacional em todo o mundo e essas exigências acabam por colocar o professor no papel de quem precisa trabalhar para atender ao novo perfil de estudantes que tem expectativas educacionais diferentes das do passado. Esse novo perfil profissional nos leva a considerar que são necessárias políticas públicas voltadas para as questões educacionais que valorizem o profissional da educação, mas que também é necessário que o professor assuma responsabilidade por sua própria formação.

Pensando nas políticas necessárias, não podemos deixar de mencionar que no Brasil especificamente, muitos estudos na área de educação têm sido desenvolvidos, tanto na área de formação inicial quanto continuada, visando compreender os processos de formação e

sinalizar mudanças ou contribuições que possam melhorar tanto a qualidade do ensino quanto da aprendizagem sem esquecer a valorização profissional.

Convém enfatizar que o número de pesquisas nesta área tem sido crescente nos últimos anos. Uma pesquisa realizada por André e colaboradores (1999) afirma que nos anos 90, estas pesquisas não atingiam o percentual de 15% das investigações realizadas em educação, e que do total destas, cerca de 80% tratam sobre a formação inicial apresentando uma significativa preocupação com a preparação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Outra pesquisa de mapeamento sobre formação de professores realizada pela mesma autora em 2009 mostra que esse percentual cresceu atingindo 22% em 2007, e revela que a investigação mudou de foco passando a tratar mais enfaticamente sobre os saberes, práticas e representações dos professores chegando a um total de 53% de estudos.

Segundo Silva Filho (2013), o crescimento das pesquisas voltadas para formação docente vem refletindo muito mais a ordem do macro contexto sócio-político atual que o movimento social de luta pela valorização da profissão docente. Considerando essa situação, Gatti (2011) afirma que a mudança de foco nas pesquisas causa preocupação, posto que ainda são necessários muitos estudos sobre a formação inicial para que se criem subsídios para pensar a própria formação de modo que o professor seja capacitado a trabalhar com a realidade atual e depois porque há um risco iminente de se atribuir ao professor toda responsabilidade pela qualidade da educação. Em verdade, as pesquisas são os parâmetros que contribuem para se formular novas ideias sobre determinados assuntos ou aprimorar assuntos já existentes, por esta razão são indispensáveis no universo educacional.

Em 2011 uma nova pesquisa realizada no Brasil em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o Ministério da Educação, com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED) - e da União Nacional dos Dirigentes Municipais –(UNDIME) mapeou e analisou as políticas docentes produzidas pela União, estados e municípios com o objetivo de esclarecer aspectos relativos às ações da formação continuada de docentes em exercício na educação básica, bem como investigar o apoio às iniciativas de valorização do trabalho do professor. A pesquisa revelou que são muitos os modelos de formação continuada implementados no Brasil. Tais modelos buscam atender a demanda apresentada pela sociedade, mas para a pesquisa que estamos realizando se tornou relevante perceber que o Programa Gestar é o considerado de maior abrangência no país e que tem sido um campo de estudo bastante explorado em pesquisas sobre formação docente.

Visando confirmar o levantamento feito pelo estudo fizemos uma pesquisa na internet através da busca *online* nas bibliotecas das universidades e encontramos vários trabalhos que em sua discussão sobre formação continuada tratam sobre o Programa Gestar. Logo, confirmando que o trabalho desenvolvido por esta formação tem tido alguma relevância nas discussões sobre prática docente. No entanto, buscamos nos concentrar em trabalhos cujos temas já mencionassem o Programa e atendendo a essa especificidade encontramos vários artigos e seis dissertações de mestrado. Neste trabalho abordaremos apenas sobre as dissertações e foram elas: Martinelli³ (2009), Socorro (2009)⁴, Lisboa (2010)⁵ Barrueco (2007)⁶, Teixeira (2009)⁷, Santos (2009)⁸ e duas teses de doutorado: Bressanin (2012)⁹ e Kochan (2007)¹⁰. Duas outras dissertações foram incluídas nesta pesquisa, embora ainda não estejam disponíveis para consulta, mas foram defendidas na mesma universidade em que esta o será, são elas Alves (2014)¹¹ e Silva Filho (2013)¹².

Embora todos os trabalhos deem uma visão ampla a respeito do Programa Gestar, uma vez que tratam de uma compreensão da prática pedagógica e intervenções outras sobre formação docente, consideramos que seria adequado apresentar nesta pesquisa apenas os trabalhos que alinham o Gestar e o ensino de linguagens já que estes discutem elementos que podem auxiliar em nosso tema de pesquisa.

³MARTINELLI, Elídio Luiz. **O impacto do gestar II de matemática na atividade docente, no estado de Tocantins inserido na região amazônica**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

⁴SOCORRO, Adriana. **Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: um olhar enunciativo-discursivo (im)possível** 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

⁵LISBOA, Waldiney Jorge de. **Aprendizagem docente no programa gestar II: análises de conteúdo dos enunciados dos professores** 2010. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso

⁶BARRUECO, Sônia Maria Ferreira. **Avaliando a experiência da formação continuada em língua portuguesa do GESTAR**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.

⁷TEIXEIRA, Graciete Maria. **A formação continuada de professores a distância em MT: o programa gestar e sua influência na prática docente**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso.

⁸SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos Santos. **A Formação Continuada e a Linguagem na escola: estudo sobre o Programa GESTAR e os impactos na prática docente no município de Guajará-Mirim (RO)**. 2009. Dissertação de Mestrado. Unir/RO/GM

⁹BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar**. Campinas, SP 2012. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

¹⁰KOCHHANN, Maria Elizabete Rambo. **Gestar: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

¹¹ALVES, Valéria Rios Oliveira. **A abordagem dos Gêneros textuais pelo gestar II e suas implicações para o ensino de língua portuguesa**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de FSA.

¹²SILVAFILHO, Analdino Pinheiro. **Formação continuada de professores de matemática: um estudo sobre a práxis docente no Programa Gestar II na Bahia – Feira de Santana**, 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana.

Dentre elas podemos citar a dissertação de Socorro (2009) que aborda os gêneros do discurso e a formação docente no Gestar. Nesta dissertação Socorro (2009), através da pesquisa-ação, analisa o gênero do discurso como objeto de ensino da língua materna e quanto à aplicabilidade teórico-metodológica dessa proposta em sala de aula com a intenção de propor uma revisão dos princípios que norteiam a formação docente quanto ao estudo de gêneros do discurso tendo em vista sua viabilidade para as aulas de Língua Portuguesa.

Segundo a autora a pesquisa constatou que, grande parte dos professores assumiu o novo paradigma de ensino para a língua materna apenas na fala durante os encontros do Gestar e o que prevaleceu verdadeiramente nas aulas foi uma abordagem tradicional de ensino de língua.

Barrueco (2007), em sua dissertação de mestrado, traz uma preocupação com a formação continuada e afirma que seu objetivo foi analisar a formação do Gestar em Língua Portuguesa visando contribuir com esse universo de pesquisa, mostrando de que modo o Programa auxilia ou não para melhoria da qualidade de ensino da língua. A autora relata que o Programa tem importância relevante e necessária ao desenvolvimento da profissão docente, sobretudo nas práticas críticas que permitam descobrir outras formas de ver o mundo desenvolvendo práticas de leitura, além disso, considera positiva a afirmação dos professores de que o Programa influenciou em seu desempenho, na forma de ver o aluno e compreender melhor suas necessidades para renovar suas práticas pedagógicas especialmente no tratamento com textos.

Segundo a autora este estudo mostrou que programas de formação continuada como o Gestar, que articulam a teoria com a prática, podem levar à mudança de postura profissional, entretanto “a formação docente depende em grande parte de como o professor incorpora em seu fazer pedagógico práticas condizentes às necessidades dos alunos”.

Lisboa (2010) pesquisa o modo como o Programa Gestar de concretiza num aprender para o professor de Língua Portuguesa e como essa aprendizagem é expressa nos enunciados produzidos pelos professores e conclui, a partir da análise de entrevistas dos relatórios produzidos pelos professores e pela análise da proposta pedagógica do Gestar, que a aprendizagem necessita de tempo para acontecer e precisa estar centrada nas necessidades dos aprendentes.

Os três trabalhos mencionados discutem ricamente o tema da formação continuada tratando desde as políticas públicas por onde transitam os programas de formação continuada até as especificidades da sala de aula no ensino de língua materna. Os três trabalhos se

referem ao Programa Gestar apresentando a riqueza de sua proposta e a dificuldade na compreensão do professor sobre a necessidade de apropriação do conhecimento teórico para posterior alinhamento com a atividade prática. No entanto, são unânimes na observação de que a formação oferece uma proposta capaz de promover melhorias significativas na prática docente e conseqüentemente na qualidade da aprendizagem dos estudantes, mas que é extremamente condicionada ao desejo do profissional de que a mudança aconteça.

Considerando então o que dizem as pesquisas a respeito de como esses professores passam pela formação continuada e acabam, na grande maioria, permanecendo no exercício tradicional da profissão docente, especialmente para o ensino de Língua Portuguesa, é que esta pesquisa busca investigar de que modo o professor que faz a formação do Gestar para o ensino de língua materna, sendo graduado em Letras e especialista em algum curso da área de linguagens realiza a TD em sala de aula.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR

O Gestar é um programa de formação continuada em serviço, semipresencial voltado para a formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país que facilite o trabalho com os estudantes, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. O Programa foi desenvolvido pelo FUNDESCOLA/MEC como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos PCN.

A essência do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho, visando concretizar a formação em situações efetivas de sala de aula para melhorar no aluno o desenvolvimento e o domínio da linguagem escrita.

O programa tem como base os PCN para alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e segundo os parâmetros (Brasil, 2009) pretende elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

A formação continuada oferecida pelo Gestar é uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão e de investigação, no contexto da escola, assim como proporcionar espaços

para compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores, com o propósito de favorecer a criação e expressão de uma escola com identidade própria e instrumentada para cumprir seu papel social (BRASIL, 2009, p. 14).

O Programa Gestar tem seu trabalho fundamentado na teoria sócio construtivista responsável pela premissa de que aprendizagem e desenvolvimento são produtos da interação social e considerados essenciais na abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a proposta do programa, “alunos e professores se ligam por vínculos, construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar e constroem juntos o conhecimento em sala de aula, através de uma relação interdependente apoiada no interesse e na participação” (BRASIL, 2008).

Neste contexto, segundo o Guia Geral do GESTAR (Brasil, 2008, p.22):

Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações das pessoas.

Para fortalecer o laço com os alunos os professores fundamentam suas atividades no conhecimento que têm sobre os mesmos e estes respondem dando ao professor informações que indicam o seu nível de interesse. A partir daí o professor orienta a escolha das estratégias que deve usar para promover o ensino e a avaliação. De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2008, p. 22) “o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas aquele que aponta caminhos, nem os alunos são receptores, mas aqueles que descobrem e constroem saberes de forma interativa”. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do Gestar compreende um trabalho baseado na relação que se estabelece em sala de aula, através do interesse e a participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído ao longo do trabalho de aprender e ensinar.

Assim, o Gestar surge como um programa de formação continuada em serviço que visa auxiliar o professor na construção de competências e habilidades que permitam refletir sobre os fenômenos da língua e adotar novas práticas docentes. A ideia que se desenvolve é a de um profissional que domina e compartilha conhecimentos e competências ligados a natureza da prática pedagógica. Como se diz nos discursos gestaleiros¹³, “são cores e matizes de um profissional que se constrói em sala de aula em um trabalho que não pode ser realizado de maneira isolada”. O programa preconiza que a formação deve considerar o professor em sua integralidade. Não há um sujeito profissional, mas a relação entre o pessoal e o

¹³Referente àquele que faz a formação do Gestar

profissional, um equilíbrio entre o que se busca inovar e o tradicional. As mudanças sugeridas visam ampliar as possibilidades do professor que precisa mudar junto com o mundo, pensando culturas, ideologias e novas práticas sociais. Este ensino possibilita que o professor possa acompanhar as práticas culturais sem o propósito de descartar as práticas tradicionais, mas de aproveitá-las e somar a estas inovações que atendam às necessidades dos alunos do século XXI.

Os professores, neste programa, são orientados a se manter abertos a novas possibilidades, conhecer e se apropriar das diferentes teorias que circundam seu fazer pedagógico e, a partir dessa aquisição, inovar nas práticas. Precisam pensar a sala de aula dentro do percurso da sociedade com todas as suas contradições para a partir daí entender as demandas reais dos alunos. Isto exige do professor uma fundamentação teórica consistente que lhe permita melhorar sua atuação pedagógica a ponto de perceber se os alunos dominam as habilidades previstas para cada série cursada, conforme orientação do PCN ou se é necessário rever o planejamento das estratégias usadas no processo de ensino.

Para o programa, conhecer as concepções que o fundamenta é importante para auxiliar o professor a promover mudanças nas suas atitudes e a desenvolver consciência do seu papel quanto ao ensino de Língua Portuguesa para que seja capaz de adequar suas ações a proposta de ensino prevista pela escola e atender às necessidades dos alunos.

Guiado pela proposta do PCN de alicerçar práticas significativas do ensino de língua materna na tentativa de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e escrita, o Programa objetiva possibilitar ao profissional de Língua Portuguesa de 6º ao 9º anos formação que o qualifique para o ensino de Língua, podendo revisar suas práticas pedagógicas, conhecimentos e saberes já adquiridos a fim de que possa propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos.

Embora o Gestar apresente sua proposta de formação baseada nas concepções do PCN, documento provocador de mudanças na qualidade do sistema educativo, é importante ressaltar que a qualidade do ensino não pode depender apenas da existência de um documento. Há variáveis que precisam ser consideradas no trato educacional que quando não pensadas comprometem a prática educativa. É preciso pensar a transmissão do saber ao aluno e ao professor que estão inseridos dentro de um contexto social, econômico e cultural valorizando essas diversidades.

Não é nosso objetivo analisar a implicação dos parâmetros no andamento do programa, mas não podemos deixar de alertar que a simples existência do documento não é suficiente para mudar a direção da educação. Inclusive é pertinente ponderar que além de todas as críticas sofridas desde o seu lançamento, como da necessidade de dar formação ao professor para leitura adequada e uso do documento, na atualidade os PCN estão em defasagem com o aluno e a sociedade, não atendendo às necessidades do contexto educacional, haja vista que a presença atual nas escolas é de estudantes conectados com a realidade de desenvolvimento social, cultural e tecnológico não contempladas no documento para estudantes dos anos 80, além disso, ainda hoje o documento não foi assimilado pelo professor.

No que diz respeito às orientações para o ensino de linguagens o PCN aponta para um trabalho voltado para uma concepção interacionista, constitutiva das relações sociais, preocupada com as diferenças dialetais. E a necessidade de ensinar a partir da diversidade textual com atenção para as práticas de leitura, produção e análise linguística. Desta forma, o documento considera o ensino tradicional inadequado por incutir nos estudantes uma visão artificial de língua como sistema fixo e imutável de regras. No entanto, percebe-se que ainda hoje o professor direciona uma atenção muito forte para as questões gramaticais, para o texto como pretexto para trabalhar gramática, o que podemos inferir que seja resultado da falta de formação adequada do profissional para trabalhar segundo o documento ou no fato de que o documento em si não encerra o problema do ensino de linguagem com a prescrição do que fazer e como fazer, deixando uma lacuna entre o que determina e as condições que são oferecidas pelo sistema educacional para atender a uma educação de qualidade.

Apesar da crítica ao documento compreendemos que o Gestar enquanto política pública de governo não poderia deixar de se respaldar em um documento oficial em vigor, já que não há outro que possa solidificar suas bases, mas consideramos que o programa, pela credibilidade junto ao sistema educativo, possa tomar a iniciativa de partir para discussões mais atuais com o propósito de auxiliar na revisão das considerações para o ensino de linguagens e inclusive contribuir na revisão do próprio documento de orientação.

Desse modo, considerando o pressuposto do programa, a questão fundamental é o fato de que o ensino-aprendizagem da língua deve estar sempre voltado para o sentido e a significação, uma vez que todo trabalho do Gestar se justifica pela busca da inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos capazes de interagirem socialmente, se expressarem criticamente e analisarem situações de convivência social. Neste sentido, ainda, o Gestar

entrecruza competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos com a valorização profissional e pessoal do professor, uma vez que oportuniza ao mesmo estímulos, destacando suas histórias particulares, visão da sociedade, de relações e compromissos e momentos de reflexão sobre a língua, os diversos usos da linguagem e diferentes situações sócio comunicativas, assim como contribui com a certificação para melhoria do salário, diminuição da carga horária de trabalho em sala de aula, para investimento do tempo em estudo.

Para atender esta especificidade de ensino o currículo do Gestar está organizado de modo a possibilitar ao professor discutir, analisar, compreender e buscar soluções para os problemas de uso da linguagem, identificados nas salas de aulas das escolas em que atuam. Embora o objetivo final seja o atendimento as demandas de aprendizagem do aluno, o curso de formação tem diretrizes voltadas para o desenvolvimento da competência profissional do professor, por isso a matriz curricular é orientada para dar subsídio aos professores para atuar abordando teorias da linguagem, conforme orientada no PCN e na Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB) (BRASIL, 1996).

O princípio pedagógico desta formação prima por uma aprendizagem que aconteça no contexto da prática profissional do cursista que deve converter conhecimento em atividade real de ensino-aprendizagem, levando o profissional a sair do estado de contemplação das dificuldades para o da ação. Vale ressaltar que o Gestar investe esforços na construção de conhecimento teórico, na apropriação de conhecimentos, oferecendo ao professor, além das oportunidades de estudo, com dispensa de carga horária para dedicação a leitura, textos completos, livros digitalizados, artigos, participação em palestra com autores de renome na área de linguagens e inclusive recursos materiais que agilize a possibilidade de estudo como computador, recurso para compra de tinta de impressão e papel além de outros que auxiliam nas atividades pedagógicas.

Primando pelo caminho de mão dupla entre teoria e prática o Gestar dá enfoque na linguagem enquanto fenômeno cultural no qual “a língua é elemento constituinte, mas não único e isolado, na organização de nossas experiências” (BRASIL,2008, p.34). É assim que as discussões em torno da Língua Portuguesa estão centradas no texto e intensificam o olhar do profissional na apreciação da cultura letrada ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo com as demais manifestações culturais.

Neste sentido, o currículo de Língua Portuguesa está centrado em algumas competências que devem ser formadas no e pelo professor, que o capacite para abordagem autônoma de ações em sala de aula. Assim, se espera que, enquanto usuário da língua, o

profissional reflita sobre a linguagem e a domine em suas várias modalidades e formas de uso, e que a partir deste conhecimento possa posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de texto, inclusive os artísticos e literários. Enquanto professor de Língua Portuguesa, espera-se que ele oriente sua prática, pesquisando, avaliando, adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação junto aos alunos de 6º a 9º ano.

Para que o professor chegue a esse trabalho autônomo o currículo do Gestar é desenvolvido levando em conta o percurso do professor no processo de formação, discussões e análises de situações sócio-comunicativas e o uso do texto como eixo central para toda atividade de ensino-aprendizagem.

Assim, para uma adequada aproximação entre a formação de professores e o exercício da docência apresentamos no capítulo seguinte o subtema “Considerações a respeito das teorias da linguagem”, visando apresentar conceitos e conhecimentos teóricos sobre o tema investigado que nos auxilie a verificar como se constituíram as concepções de linguagem dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM

Questões sobre formação de professores e uso da linguagem têm sido discutidas muito enfaticamente na atualidade tanto no que diz respeito às questões acadêmicas quanto às questões sociais. O formato da sociedade atual envolvida pela cultura do letramento exige a inclusão de todos os sujeitos em ambientes diferenciados e com as mesmas oportunidades de decisão e participação. Tal fato requer que o sujeito esteja munido de habilidade no uso da linguagem que lhe permita construir discursos e interagir em diferentes circunstâncias, com condições para adequar seu discurso, fazer escolhas lexicais pertinentes e escolher as melhores estratégias argumentativas.

Nesse contexto, cabe à escola, em parceria com o professor, o papel de promover práticas de uso da língua junto aos alunos que garantam a aquisição e ampliação da competência comunicativa e para que isso ocorra é preciso compreender como o professor concebe a língua e a linguagem no ensino de língua materna, posto que é a partir da definição da concepção de linguagem que o trabalho em sala de aula se efetiva. Fazer opção por uma concepção de linguagem requer que se conheça as possibilidades e segundo Travaglia (2006) é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação até porque as concepções de alguma forma se apresentam no contexto educacional e são tratadas em sala de aula.

O mesmo autor tomando uma discussão iniciada por Geraldi (2005) apresenta três possibilidades de conceber a linguagem, que segundo ele são importantes para o entendimento do professor. As concepções tomadas por Geraldi (2005) e Travaglia (2006) nascem dos estudos realizados sobre os pressupostos bakhtinianos em que os pensadores Bakhtin e Volochinov escreveram sobre questões de linguagem e, em razão da época em que pesquisaram o tema e o momento social e histórico, consideraram a linguagem a partir de paradigmas ideológicos nominando-os como Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica de Linguagem.

Geraldi (2005), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos no Brasil, buscou renomear tais concepções e aproximá-las da realidade da sala de aula mantendo um olhar atento tanto para a opção realizada pelo professor, pela concepção que adota em suas atividades, quanto ao seu entendimento por questões de ensino. Para o autor, a linguagem

pode ser tratada em três diferentes paradigmas: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A primeira concepção trata a linguagem como expressão do pensamento o que leva ao entendimento de que se a pessoa não consegue se expressar é porque não pensa. Em nosso entender essa concepção comete o equívoco de reforçar o trabalho voltado para a prática tradicionalista o que ainda tem sido realizado com alguma frequência por falta de orientação ou por opção dos professores. Para Travaglia (2006) essa concepção reforça o entendimento de que para organizar um pensamento lógico e conseqüentemente a linguagem que expressa esse pensamento existem regras a serem seguidas. São estas regras que articuladas em um conjunto de orientações sobre como falar e escrever bem, privilegiando as camadas economicamente mais favorecidas da sociedade, que chegam ao professor na forma de conteúdo gramatical a ser ensinado. Segundo Possenti (1997) essas regras destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e escreverem corretamente dentro da concepção de que quem foge à considerada norma padrão ou culta é considerado caipira, grosseiro, incapaz de aprender. Essa concepção levada para sala de aula motiva um trabalho de valorizar as formas de uso da língua consideradas certas e desprestigiar o errado como forma de repressão ao erro.

Para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala (TRAVAGLIA,2006, p. 22).

O momento de enunciação não sofre a interferência do outro, do meio social ou qualquer situação, ele é concebido como uma produção restrita ao enunciador a quem cabe organizar o pensamento, articular e expressar sem levar em consideração as condições para essa enunciação. Esse entendimento limitado da linguagem leva o professor a desenvolver aulas práticas tradicionalistas voltadas para o esforço de aprender regras da gramática por acreditar que assim seu aluno será capaz de exercer práticas comunicativas, sejam orais ou escritas, com maior eficiência e exercer a cidadania sem sofrer as conseqüências do preconceito linguístico.

O trabalho desenvolvido com base nessa concepção segundo Geraldi (2005) não oportuniza aos alunos o domínio de outra forma de falar o dialeto padrão sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família ou seu grupo social. Para o autor a opção pela linguagem como expressão do pensamento leva o professor a bloquear o estudante em seus momentos de enunciação e a preterir o uso natural que ele faz da linguagem. Assim,

na escola o estudante não escreve porque não sabe expressar seu pensamento, dado que a escolha lexical, a estrutura do texto e outros elementos que constituem a textualidade não estão à altura da proposta de ensino do professor e o estudante também não fala pela mesma razão, não conhece bem as palavras, não sabe estruturar a linguagem de acordo com as rígidas regras da norma culta.

Para Bakhtin e Volochinov (2012) esta concepção, que eles trataram como subjetivismo idealista, tem origem no interior do indivíduo, e se realiza do interior para o exterior, o que não dá lugar para a intervenção da interação social no modo como o sujeito se expressa. Para os que defendem esta concepção, o modo como um sujeito se expressa está relacionado com a capacidade que o mesmo tem de pensar, desta forma a enunciação é entendida como resultado da expressão da consciência individual e desse modo ficam eliminadas quaisquer possibilidades de o sujeito cometer deslizes no uso da língua já que haveria apenas duas possibilidades de uso: o correto e o errado.

Embora essa seja uma concepção já discutida e apresentada por diversos autores da área como insuficiente no processo de ensino-aprendizagem, tal concepção continua a ser exercida livremente e às vezes sem o entendimento da opção que foi feita. Assim, na observação realizada com uma das professoras durante esta investigação, vimos uma atividade com poemas que deixou evidente o foco na linguagem como expressão do pensamento. Na referida atividade a professora Hortênsia sugere que os alunos escrevam um poema cujo tema seja alguma lembrança da própria vida. Eles escrevem e ela os convida a ler. Ao final de cada leitura ela fez comentários sempre voltados para a perspectiva da rima e nunca da proposta de construção de sentido desse texto: –“Vejam, fulano você não rimou as palavras corretamente, procure outra que rime, observe o som final ”. E um a um ela elogiava pela rima perfeita ou chamava a atenção pelo descuido com a rima. Na sequência dessa atividade ela passava pelas carteiras dos alunos e observava se as palavras estavam ortograficamente escritas corretas e se havia problemas com a concordância. Anunciava os erros às vezes escrevendo no quadro a forma adequada.

Essa atividade como nos sugere Travaglia (2006) não foi afetada nem pelo outro, no caso o aluno, nem pelas circunstâncias que constituíram a situação social em que a enunciação aconteceu. Ao iniciar a atividade, a professora anunciou uma escrita de poema que tinha o objetivo de tratar uma lembrança da vida do aluno, mas em nenhum momento isso foi referência em seus comentários. Num primeiro momento adotou a leitura como requisito para expressar uma linguagem poética que atendessem as regras simples de construção das rimas e

num segundo momento se prendeu à estrutura linguística do texto corrigindo elementos da gramática. Não houve valorização do texto produzido. O olhar da professora foi o de quem acredita que se dominar os conhecimentos gramaticais o aluno será capaz de produzir textos e falar dentro do padrão da norma culta. A professora não mostrou interesse pela construção textual do aluno que seria o ambiente de revelação de como a interação verbal contribui para constituição de um sujeito usuário da língua.

Segundo Geraldi (2005) ao assumir um ensino da língua como sistema de regras gramaticais, a escola lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, dominar, policiar. Sendo assim, foge do risco de subversão criativa, do risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Para o autor, aprender gramática não garante que o sujeito vá falar e escrever com fluência, no entanto, na escola, o ensino ainda se volta para o normativismo da língua, com a aplicação de exercícios e prescrições que nada contribuem para a construção de um sujeito capaz de usar a língua para falar ou escrever com liberdade de expressão.

Em um outro momento de observação das aulas, a professora Filomena inicia a atividade sugerindo aos estudantes que leiam os textos que escreveram na aula anterior quando foram motivados por histórias sobre Patativa do Assaré a escrever seu próprio texto falando sobre o autor. Eles não quiseram ler, então a professora recolheu alguns textos e iniciou uma leitura de “correção”. A partir do escrito dos alunos destacou algumas frases e colocou no quadro.

- a) “Eu achei a história de Patativa do Assaré muito bom e legal”.
- b) “Falava das crianças que estava desabrigada”.
- c) “Que nós estudantes não vá pelo mesmo caminho”.
- d) “Depois que ele se mudou pra cidade descobriram...”.
- e) “As pessoas na cidade sofria”. (Filomena, 2013)

Toda a atenção da docente se voltou para questões gramaticais, embora tenha sugerido uma produção de texto. Nessa prática fica claro que a professora ainda usa o texto apenas como subterfúgio para tratar da concordância, regência, acentuação, pontuação, ortografia e elementos da análise linguística. A linguagem usada pelo aluno para produzir o texto não foi valorizada, o que nos leva a crer que, também, para esta professora se o aluno não escreve de acordo com a norma padrão o seu texto não tem valor. Segundo Silva e Leite (2013, p.41):

Ao negar os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, essa orientação deixa de explorar o que de fato é responsável pela comunicação, neste caso, a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação e define a língua como um sistema de códigos que transmite mensagens de um emissor a um receptor. Segundo Geraldi (2005), um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir informações de um emissor a um receptor usando a variedade padrão da língua e desprezando as demais variedades. Para essa perspectiva, a linguagem é instrumento de comunicação, organizada em um conjunto de signos que se combinam para transmitir uma mensagem usando os elementos comunicativos que segundo o mesmo autor se organizam tomando forma fora dos pensamentos do sujeito através de enunciados que consideram o código (codificação) e remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação que só estabelece a comunicação se emissor e receptor conhecerem e dominarem o mesmo código.

Nessa concepção, a linguagem, segundo Travaglia (2006), separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. O mesmo autor reforça que o foco desta concepção é reducionista porque sua atenção está voltada apenas para o funcionamento interno sem considerar o sujeito e as condições de produção da língua na interrelação linguística.

Esta tendência considerada por Bakhtin e Volochinov (2012) como objetivismo abstrato é criticada pelos autores porque consideram que o centro organizador da língua não pode estar centrado num sistema linguístico composto por sinais que servem de instrumento para a comunicação entre os sujeitos. Para o Círculo de Bakhtin e Volochinov (2012, p.80) nessa orientação a linguagem:

[...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio[...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. O sistema linguístico é acabado, no sentido da totalidade das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, garantindo a sua compreensão pelos locutores de uma comunidade.

O reconhecimento da linguagem como elemento de comunicação restringe o estudo da linguagem ao processo de organização do código. Para Travaglia (2006) permite desenvolver algumas atividades que estão muito presentes nos livros didáticos e ainda permeiam a prática

de alguns professores de privilegiar a materialidade da língua em detrimento da significação e dos elementos extralinguísticos.

A ideia geral é de que o usuário da língua tem em mente uma mensagem para transmitir a alguém que não interfere nessa mensagem, apenas ouve, busca na memória o significado da palavra e recebe a mensagem. Como nesta concepção não se considera a variação linguística e nem a participação social do sujeito, não há construção de sentidos externos ao valor da palavra. O sentido é dicionarizado, como disse Bakhtin e Volochinov (2012, p. 85) sobre essa orientação: “a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta”

Embora haja muitas discordâncias sobre o uso da linguagem como processo de comunicação, quando pensamos na realização da aula entendemos que esta modalidade de comunicação está fortemente presente na relação entre o professor e o aluno. O professor assume o papel de emissor que precisa planejar a fala e transmitir de forma que o receptor/aluno compreenda, que signifique e ele possa emitir o *feedback* necessário à continuidade das ações do professor. É a recepção do aluno à mensagem enviada que revelará a compreensão sobre o que o professor está realizando, pois muitas vezes o professor diz coisas que o estudante não entende e se não há compreensão temos o que Geraldi (2005) chama de comunicação pobre ou inexistente que é favorecida pela linguagem inadequada ao nível do receptor. Na atuação do emissor é preciso considerar o nível de compreensão do estudante e os objetivos que ele tem com aquela recepção porque só assim o professor terá a atenção do aluno. O estudante, por sua vez, recebe aquilo que julga interessante e às vezes compreende em razão da linguagem usada pelo professor e outras não compreendem pela mesma razão. Desse modo, mesmo não considerando que esta concepção seja a adequada para desenvolver o ensino-aprendizagem é uma opção para manter a comunicação ativa dentro da sala de aula.

Um exemplo real desta situação acontece nas aulas ministradas pelas professoras observadas. Todas as professoras inserem essa forma de uso da linguagem em alguns momentos de suas aulas, especialmente quando necessitam mostrar o lugar de onde elas falam ou a autoridade de professor para estabelecer a ordem ou mobilizar a atenção dos alunos por alguma razão específica. Deste modo, as professoras mostram compreender que a linguagem pode ser usada em diferentes momentos, sob diferentes perspectivas quando se trata de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem.

As questões mais discutidas na atualidade que envolvem a linguagem levam em consideração a articulação entre o material verbal e as condições *socioideológicas* envolvidas na produção, recepção e circulação da linguagem. Questões fundamentais relativas à inserção da linguagem na formação do sujeito, intermediado pela interação com os outros são levantadas por diferentes autores que se preocupam com a inserção da linguagem e do sujeito sócio-histórico nos estudos científicos.

4.1 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Efetivamente, a concepção que trata sobre a ordem social, a história e o sujeito em suas teorias é a que mais nos interessa nesta pesquisa. É a concepção tratada por Geraldí (2005) sob a perspectiva da língua como um lugar de interação humana já que o usuário no ato da enunciação não se restringe a passar informações, age sobre o seu interlocutor exprimindo pensamentos e sentimentos que permitem comunicações interacionais. Para Travaglia (2006), nessa concepção o indivíduo não apenas traduz, exterioriza ou transmite um pensamento, mas realiza ações e atua sobre os interlocutores. O autor mesmo afirma que

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2006 p. 23).

Essa concepção se caracteriza fortemente por sua atuação social e segundo Bakhtin (2012), teórico russo, importante na área de linguagem, para haver a comunicação é necessário que os indivíduos estejam integrados em uma mesma realidade e compartilhem de um mesmo significado atribuído às coisas. Acompanhando o pensamento do autor de que linguagem é interação poderíamos concluir que a linguagem sempre existiu da mesma forma, com o objetivo de estabelecer as relações sociais entre os sujeitos usuários da língua, no entanto é preciso compreender que cada momento social e histórico por qual passa a sociedade sugere uma percepção diferenciada de língua, motivada por concepções de sujeito e mundo vigentes num dado momento. Tal fato que evidencia a dinamicidade da linguagem no meio social. Esse entendimento é tratado nos estudos de Bakhtin (2012) quando se leva em consideração os pressupostos filosóficos do sistema político e econômico que se implantava na Rússia, antiga União Soviética, na época que o teórico produzia sua pesquisa.

No contexto em que se colocam os estudos de Bakhtin (2012) no que refere ao estabelecimento de relação entre a linguagem e sociedade não é possível desconsiderar as condições em que escrevia. O teórico que viveu durante o regime socialista, foi orientado pelo materialismo-histórico de Karl Marx e motivado por algumas “carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas” (PONZIO apud ZUIN; RYES, 2010, p.36) e a partir daí realiza investigações com o intuito de determinar as características da linguagem avançando para uma interpretação da natureza histórico-social dos processos psíquicos humanos.

Em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” é possível identificar a partir das discussões levantadas pelo teórico, seu posicionamento sobre concepção de linguagem. Para ele, a linguagem funciona de modo diferente para diferentes grupos, a proporção que tomam parte em uma situação específica. Essa consideração provoca o entendimento de que o conceito de linguagem concebe a língua sempre no ato interativo, produtor de um sentido que em sua construção conta com a história do sujeito e de todo contexto social que envolve o ato de enunciação.

Deste modo, observa-se que os linguistas soviéticos do chamado Círculo de Mikhail Bakhtin (1895-1975) interpretavam a linguagem humana como patrimônio comunitário em constante construção. Em outras palavras, o sujeito ao se comunicar não toma a linguagem a partir do sistema abstrato de formas fixas e imutáveis, ele busca o contexto da enunciação, uma vez que esse é que dará sentido e significado ao ato da fala.

Os estudos do Mikhail Bakhtin demonstram que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p.111).

Essa percepção introduz nos estudos de Bakhtin o problema do signo, sua função e significado, ou seja, o entendimento de que os signos permitem ao homem estabelecer relações sociais e perpetuar a cultura, logo a “consciência do homem só se forma na interação social”. Essa afirmação centrada na categoria da mediação de Marx reitera que é nas relações sociais que se constitui o sujeito.

Bakhtin (2012) comunga com esse pressuposto filosófico do marxismo quando afirma que é através da interação com os outros que o sujeito tem contato com instrumentos físicos e simbólicos, que nortearão seu pensamento e sua vida em sociedade, afirma ainda que os

signos são, além de instrumento de transmissão de significados, instrumentos de significação carregados de ideologias.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p. 33).

Para o teórico, sem signos não existe ideologia, logo tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo, é nesse sentido que Bakhtin e o Círculo bakhtiniano compreendem que a linguagem é ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. É partindo desse ponto que eles tomam a linguagem como prática cognitiva e social e afirmam que “todo signo ideológico, e, portanto, também, linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p. 45), assim o signo é determinado na e pelas relações de comunicação entre sujeitos.

Bakhtin(2012) acredita que os signos foram criados nas relações interindividuais, e por isso são carregados de valores conferidos por diferentes interlocutores, o que faz da língua um conjunto indefinido de vozes sociais. Esse entendimento do autor constitui o princípio dialógico da linguagem, ou seja, a noção de que a linguagem se constrói entre, no mínimo, dois interlocutores, que são seres sociais marcados por suas histórias e por outros discursos.

Para Bakhtin (2012), ser significa comunicar e nesse sentido o diálogo é um espaço em que mais se pode observar a dinâmica do processo de interação de vozes sociais, uma vez que só na convivência com o outro é que o ser se constitui enquanto humano.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (...) (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p.109).

Bakhtin privilegiou o estudo de natureza social da linguagem, tratando, junto com o círculo bakhtiniano das condições sócio-históricas que envolvem o horizonte social comum compartilhado pelos enunciadorees e o campo social mais amplo definido pela relação entre os campos ideológicos e a ideologia do cotidiano. Para o autor, a linguagem se realiza numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado, assim o conceito de linguagem não pode estar dissociado do evento de interação social. Bakhtin e Voloshinov (2012, p. 116) argumenta:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é antes de tudo pela situação social mais imediata.

Nessa perspectiva, pensar linguagem é pensar num espaço de interlocução humana e isso é de suma importância na medida em que “toda palavra comporta duas faces”. “Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p. 27) que resulta do raciocínio consciente e intencional. Como afirma Bakhtin e Voloshinov (2012, p. 127):

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com esse pensamento Michail Bakhtin apresenta a linguagem como prática social mediadora da experiência do relacionamento entre os seres humanos. Ele alerta para o fato da interação entre os sujeitos se realizar em um lugar social e dela ser representativo. Para o teórico e o círculo bakhtiniano (2012) a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Desta forma não é possível excluir da enunciação entre indivíduos o elemento sociológico. A língua sofre influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Nesse sentido, Bakhtin (2012) procura centrar a discussão sobre linguagem no fato de que ela não acontece no vazio, mas numa situação histórica e social concreta.

Esse entendimento foi registrado na fala da professora Vitorina quando expressa o uso da linguagem na perspectiva de Bakhtin (2012), mostrando que na situação real, nas relações entre ela e seus alunos a linguagem é o elemento para toda e qualquer aquisição.

Eu preciso conversar com meu aluno o tempo todo, então falo sobre o que preciso para orientar um assunto e falo sobre o que ele quer falar. Acredito que ele aprende com o professor não só conteúdo da disciplina, mas a partir do eu falo, como eu falo e sobre o que eu falo. Se ele confia em mim pode tomar a conversa como exemplo para pensar situações da vida (Vitorina, 2013).

A professora, embora não mencione qualquer autor durante a entrevista faz sempre referências à concepção de linguagem que orienta sua atividade e a partir de suas falas

podemos entender que ela adota o princípio de que “a linguagem é um instrumento usado para estabelecer todas as relações entre sujeitos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012 p. 116), o que explica o pensamento bakhtiniano de que as ações do homem são resultado da interação dele com o meio e o papel da linguagem neste contexto é de suma importância visto que a mediação entre o homem e o mundo que o cerca ocorre através da linguagem.

Um outro exemplo de compreensão desta concepção é quando a professora Hortênsia ao falar sobre a concepção de linguagem que orienta seu trabalho pensa um pouco e diz,

Sempre lembro de Vygotsky quando quero pensar problemas de linguagem. Para mim a linguagem tem o papel de estabelecer a comunicação, e é usando a linguagem que o aluno consegue a inserção no mundo social (Hortênsia, 2013).

É nesse sentido que a linguagem compartilhada por sujeitos, num intercâmbio social é usada por eles para atender a fins sociais. Segundo Bakhtin (2012), expoente da corrente sóciointeracionista, tanto a linguagem quanto a consciência deve ser vista como produtos da ação coletiva dos homens que se formam na interação social. Nessa interação, por meio da palavra, o locutor define-se em relação ao outro, assume a posição de sujeito que se dirige ao interlocutor numa situação comunicativa e essa situação e os participantes darão forma à enunciação.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2012) a palavra permeia todos os atos de compreensão e está presente em todos os atos de interpretação. O sentido que se atribui à palavra é, ainda segundo o mesmo autor, construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado, o querer dizer a significação da palavra que é construída na interação entre os interlocutores.

Talvez a professora Alberta tenha esta compreensão sobre o sentido que se atribui a um enunciado já que propôs em uma atividade que os alunos procurassem o significado da palavra a partir da contextualização das demais informações no texto. A proposta inicial era trabalhar as gírias do futebol e para tanto a professora ofereceu aos estudantes textos diversos sobre o tema e solicitou que ao realizar a leitura grifassem as palavras que não conheciam, mas que procurassem ler o trecho mais de uma vez para construir o sentido das palavras. A proposta ficou muito interessante porque motivou os alunos a pesquisarem no dicionário e a perguntarem uns aos outros o que significava o termo literalmente e a fazer a comparação com a aplicação no jogo de futebol.

A aula que parecia estar planejada para que a professora tivesse o controle das ações dos alunos foi ganhando um caráter participativo intenso, mas a professora não deixou de atender à habilidade que estava planejada para aquele momento, uma vez que se propunha a orientar a leitura e a construção de sentidos. O entendimento que ela tem sobre como a linguagem se processa fez com que a mesma pudesse ajustar sua proposta ao interesse dos alunos e promover uma troca de conhecimentos entre eles motivada pela competição natural entre meninos e meninas sobre o tema futebol.

Durante esta aula a professora foi refazendo seu planejamento e aproveitando o interesse que os alunos demonstraram pela atividade, assim sugeriu que eles escrevessem um texto curto usando algumas das palavras que haviam selecionado e atribuindo as mesmas um terceiro significado. Realizada a tarefa alguns leram seus textos e pudemos concluir, que compreenderam que o sentido das palavras não se constrói isoladamente, mas dentro de um contexto.

A professora, mesmo sem a clareza da concepção que adotou para planejar e replanejar esta aula está usando o princípio bakhtiniano de que a palavra é o elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, uma vez que carrega um conjunto de significados que lhe foram socialmente outorgados, negociados, negados e/ou assumidos. A palavra, como signo, é adquirida no meio social e retorna ao meio social através dos processos interacionais, ou seja, a palavra é alterada devido às colorações ideológicas que marcam as condições de produção, assim ela se materializa nos corpos, se encarna na fala, na expressão, enfim, em uma realidade material objetiva instalada no ato de interlocução entre as pessoas vinculada à linguagem verbal, que usa como apoio a língua.

Neste contexto, compreende-se que existe uma sociedade inserida num universo histórico determinado no qual a linguagem é produzida através das atividades mentais e sua compreensão através das interações sociais. A linguagem verbal, uma das formas de comunicação e de significação, é apreendida como indicador de desenvolvimento. Através dela, quem fala ou escreve faz renascer do seu discurso o acontecimento e a experiência do acontecimento. Para Bakhtin e Voloshinov (2012, p. 98-99):

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

A palavra é um fenômeno ideológico em todas as suas manifestações, assim não existe palavra sem valor ideológico, logo, se entende que a língua também tem caráter ideológico, uma vez que está afetada pelo que lhe é exterior, ou seja, como o processo é interacional a tomada de consciência dos indivíduos se dá nas relações interativas.

É neste universo de discussão sobre o valor atribuído às palavras que Bakhtin (2012) trata a questão do signo. Para Bakhtin, a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo. O autor (2012, p. 33), ao estudar a questão ideológica, o faz dizendo que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Para Zuin e Reyes (2010) são os signos que permitem ao homem lembrar e perpetuar a cultura socialmente construída já que a linguagem é a principal mediadora do homem com o mundo. É a partir deste pensamento que entendemos que os signos atuam na linguagem como instrumento de significação, ou seja, os signos recebem significações de acordo com as situações reais de enunciação considerando o contexto social e histórico deste uso.

Segundo a teoria do círculo de Bakhtin (2012) a cada uso que é feito do signo a interação que é realizada entre os interlocutores modifica o próprio signo, deste modo estamos constantemente modificando os significados codificados pela língua. É por esta razão que a base de pesquisa de Bakhtin e Volochinov (2012) deixa de ser apenas o signo e passa a ser o enunciado já que no processo de interação, segundo os pesquisadores, as palavras não significam por si, mas estão marcadas pela atuação dos interlocutores que exercem influência sobre o próprio enunciado modificando, excluindo, significando, esta é a razão pela qual o círculo bakhtiniano acredita que é no enunciado que a língua se realiza verdadeiramente.

4.2 DIÁLOGO ENTRE BAKHTIN E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO GESTAR

A partir das discussões acima colocadas podemos compreender melhor algumas questões sobre o nosso objeto de estudo e sua relação com a prática pedagógica exercida pelos professores que tem formação no Programa Gestar para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Para aproximar o nosso objeto das discussões levantadas por Bakhtin que focalizam a linguagem na teoria dos fatos sociais, a mesma teoria adotada pelo Gestar, serão levados em consideração os pressupostos que norteiam a orientação do Programa para o ensino de LP, ou seja, a necessidade de compreender os diversos falares e a dimensão interlocutiva das práticas linguísticas, assim como compreender a importância do caráter construtivo da aprendizagem

da língua e das experiências sociais como oportunidades que impulsionam e dão sentido ao aprendizado na escola. Segundo Brasil (2009, p. 24-25):

A linguagem não se faz em palavras e frases isoladas, mas se realiza em processos reais da comunicação, como discurso e texto. A competência discursiva, portanto, é adquirida pelo aluno em atividades de linguagem, em atividades de leitura e de produção de textos, inseridos em situações linguisticamente significativas... em práticas contextualizadas

Decorrente deste entendimento, o programa propõe o ensino de língua voltado para o desenvolvimento de habilidades de comunicação no aluno, que amplie sua capacidade de adequar a linguagem às mais variadas situações e isso só é possível concebendo a língua em sua dimensão histórico-social. Dialogando com esse pressuposto a professora Vitorina afirma em entrevista que o

[...] Gestar tem sido o “reavivador” de minhas lembranças sobre como trabalhar linguagem com os alunos. Eu sempre ensinava gramática, gostava muito e acreditava que ensinando gramática os alunos iam aprender, mas descobri com o Gestar que posso continuar ensinando gramática, mas de uma outra forma, ensinando primeiro a escrever, a ler e principalmente, mostrando ao aluno a importância de usar a linguagem adequadamente nos diferentes momentos (Vitorina. 2013).

A mesma professora no decorrer da entrevista vai alertando para a contribuição que o programa vem dando ao modo como tem reorganizado suas aulas, e alerta que na Universidade o incentivo foi para que trabalhasse com gramática, que não se discutia a obra de Bakhtin, mas que em um dos cursos pós universidade, aprendeu sobre a teoria do autor, mas não encontrou na escola espaço para discutir e multiplicar o novo conhecimento adquirido com seus pares. A professora relata que todas as suas tentativas de mostrar aos colegas que o ensino de LP poderia adotar um novo paradigma encontrava um bloqueio, uma resistência, que a fez permanecer trabalhando apenas a gramática. Para a professora somente após sua participação no Programa Gestar encontrou suporte e apoios suficientes para entender que “o estudante não estava aprendendo porque ela não estava ensinando a coisa certa”, que o estudante tinha uma necessidade de aprender a língua, mas não era capaz de aprender regras de gramática porque não encontrava sentido nelas.

Bakhtin (2012) afirma que para ter comunicação é necessário que os indivíduos estejam integrados em uma mesma realidade e partilhem de um mesmo significado atribuído às coisas

[...] é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa sobre um terreno bem definido. ... sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (...) (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p. 70).

Partindo dessa aproximação, compreendemos que Bakhtin contribui para a concepção de linguagem que fundamenta o Gestar quando orienta a concepção de que a linguagem é resultante de ações humanas concretas, de processos reais de comunicação entre indivíduos em sua prática social. Partilhando desse entendimento, o Programa Gestar fundamentado nos PCN afirma que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (...) (BRASIL, 2002, v. 2, p. 23).

Nessa perspectiva o Gestar propõe um ensino de língua que desenvolva as habilidades de comunicação do aluno, ampliando sua capacidade de adequá-la às mais variadas situações. Considerando, então que o PCN concebe a língua na dimensão histórico-social, o ensino da mesma deve estar voltado para desenvolver habilidades de comunicação no aluno, ampliando sua capacidade de adequá-la às mais variadas situações. É nesse sentido que se compreende que aprender língua é o mesmo que entender seus significados culturais.

Considerando que o documento oficial de referência nacional, orientador das atividades do professor para educação básica, no Brasil, são o PCN, e que toda a formação do Programa Gestar está fundamentada neste documento julgamos necessário apresentar de que modo o documento orienta o trabalho do professor no que diz respeito a concepção de linguagem e a orientação para o ensino de língua materna.

O PCN são um documento produzido por profissionais da educação e estudiosos, inclusive por professores de língua materna, com o objetivo de padronizar e qualificar o ensino da língua na educação básica. O princípio básico do documento é primar por um trabalho que desenvolva competências cognitivas e culturais, que estimule e apoie a reflexão do professor, auxilie no planejamento e adequação de suas ações para melhorar sua prática diária e não acumulo de informações,

Segundo Rojo (2006), o PCN marca avanço na política educacional brasileira, especialmente no que refere ao ensino de LP, uma vez que incentiva estudo linguístico sobre o iletrismo e visa à cidadania crítica e consciente. O documento traz uma nova concepção de ensino de língua com um olhar enunciativo-discursivo e uma perspectiva crítica de ensino

mostrando que não há homogeneidade no uso da língua, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação comunicativa deixando de lado o ensino tradicional voltado para gramática. Ainda segundo Rojo (2006) essa nova concepção requer do professor conhecimento, reflexão e empenho no exercício da TD, dos princípios teóricos que fundamentam as práticas de sala de aula a fim de preparar melhor o estudante para as práticas enunciativas. No que tange à concepção de linguagem dentro desse olhar enunciativo o PCN transmite a ideia de linguagem compreendida como um trabalho construtivo, um processo coletivo que resulta de um longo período histórico, o sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma dada comunidade – a língua. Nessa concepção a linguagem é concebida como:

Ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2002, p.21).

Segundo o documento é na interação social que o ato linguístico se efetiva. A língua (gem) é interação, visto que proporciona ao indivíduo a possibilidade de exercer atividade sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo. É independente de estímulo e não necessita de alguém para ativá-la.

No que se refere ao trabalho docente no ensino de linguagem, lembramos que a proposta do Gestar fundamentada no PCN e na orientação teórica da filosofia da linguagem de Bakhtin, é de um professor que seja atuante no processo pedagógico, que consiga assimilar os conhecimentos propostos pela formação e realizar um trabalho de transposição que auxilie ao estudante no desenvolvimento de habilidades e competências para o uso da língua. Nesse modelo de orientação que é oferecido pelo programa o professor deve assegurar uma convergência entre os planejamentos e as práticas de ensino de língua, partindo sempre do trabalho com a leitura e a escrita textual valorizando a inteligência individual e a pessoa humana.

Diante disso, apresentamos no capítulo seguinte a discussão sobre a teoria da TD destacando o trabalho de readaptação do saber teórico em saber a ser ensinado, lançando mão de fundamentos que ajudam a explicar o processo de transformação do conhecimento a partir das discussões levantadas por Chevallard (1991).

No referido capítulo nosso objetivo é examinar as possíveis contribuições da TD na transformação dos conhecimentos sobre linguagem veiculados na formação do Gestar e perceber como esse saber chega a sala de aula. Para isso, no mesmo capítulo, analisamos

aulas que permitirão complementar e ampliar nossa compreensão sobre como a TD contribui na ação do professor.

5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: SABERES E TEORIA

Conviver com a dinâmica da sala de aula, com a realidade do professor e do aluno no desenvolvimento das atividades de aprendizagem nos faz pensar sobre quantas questões teóricas referimos sobre o que pode, o que deve e como pode fazer o professor para cumprir com o objetivo proposto por um programa de ensino. Faz parte de nossa compreensão que o que acontece na sala de aula é tão instável que não nos surpreende as incertezas que motivam ou deixam de motivar os professores no seu fazer pedagógico e no estabelecimento das relações entre a ação educativa que devem desenvolver e os objetivos pretendidos pelo sistema educativo. É com essa preocupação que neste capítulo vamos nos dedicar a tratar do processo de transposição realizada pelo professor tomando Chevallard (1991) como autor principal para fundamentar nossas discussões.

Nossa preocupação surge do pensamento de que o trabalho com ensino exige a transformação de um saber científico em saber a ser ensinado, por isso pretendemos que a discussão sobre TD sirva de aparato teórico à nossa análise sobre o ensino da língua materna realizado pelos professores com formação no Programa Gestar, uma vez que acreditamos que a transposição possa servir como importante instrumento no redimensionamento do ensino de língua na escola e colabore com nossa compreensão sobre como o professor, sujeito desta pesquisa, se apropria dos saberes para o ensino de língua e desenvolve sua atividade prática promovendo uma aprendizagem significativa para o estudante de Ensino Fundamental.

Segundo Bronckart e Giger (1998) o conceito de TD teve origem na tese que Michel Verret desenvolveu a partir de uma enquête sociológica no início da década de 70 ao problematizar o tempo das práticas escolares. Nesse trabalho Verret (1975 apud BRONCKART; GIGER 1998) se dedicou aos saberes que circulam no contexto escolar e mostrou que as práticas dedicadas aos estudantes estavam divididas no que ele chamou de tempo do conhecimento e tempo da didática. O tempo do conhecimento, segundo o autor, era regulado pelo próprio objeto de estudo e o tempo da didática era definido pelas condições de transmissão do conhecimento, ou seja, pela prática que assumem aqueles que já aprenderam a transmitir aos que ainda vão aprender.

O estudo de Verret não intencionava discutir o tema da Transposição Didática, mas em razão das discussões que ele levantou sobre a prática do saber e a prática da transmissão

desse saber, Bronckart e Giger (1998) asseguram que o autor lança os fundamentos que norteiam a orientação sobre Transposição Didática usada nos tempos atuais nas diferentes pesquisas em que se discute que qualquer conhecimento antes de ser ensinado necessita passar por reformulações que o ajustarão ao objetivo proposto pelo ensino.

O estudo de Verret foi reconceitualizado por Chevallard em 1980 quando, segundo Bronckart e Giger (1998) ele coloca a transposição no centro das discussões didáticas e cria o sistema didático em que organiza uma representação triangular que envolve o professor, o aluno e o saber a ser ensinado. Da especificidade criada por Chevallard (1991) da didática enquanto disciplina, que volta sua atenção para problemas da didática geral de ensino aprendizagem, nasce a observação de que toda prática de ensino de um objeto pressupõe, a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino. É neste pensamento que reside a essência do que Chevallard, em seu livro, *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, apresenta como objetivo central da TD, ou seja, analisar a distância que separa os saberes escolarizados (a serem ensinados) dos saberes teóricos (a serem aprendidos). Para Chevallard (1991, p. 39):

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Tradução livre).

Ele considera que a TD é feita por uma instituição “invisível”, uma esfera pensante que ele nominou Noosfera. A Noosfera, segundo o autor, é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, representantes da sociedade, pais, alunos e outros profissionais ligados às Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino, que vão determinar quais os saberes que devem ser ensinados e de que modo esses saberes devem chegar à sala de aula.

No modelo chevallardiano, o saber a ser ensinado envelhece com o tempo e por conta disso se torna incompatível com o sistema de ensino e com o meio social em uma determinada época, por esta razão há a necessidade de funcionamento do que ele tratou como Noosfera para discutir, elaborar, testar e promover alterações nos programas e conteúdo de ensino de modo que entrem em harmonia com o momento social e a conseqüente demanda apresentada pelo estudante. Para Chevallard (1991) o conhecimento científico é um saber sistematizado que busca explicar a ordem dos fenômenos naturais ou sociais de forma racional, através de uma atividade metódica de investigação e por conta disso assume uma

linguagem distante da realidade da sala de aula, fato que dificulta o trabalho do professor no que diz respeito a promover a aprendizagem do aluno.

Para Chevallard (1991) a didática dos conteúdos escolares objetiva a formação teórica que ele define como técnica e cultural, que constitui o sistema didático estabelecendo as relações de ensino entre saber, professor e aluno. No modelo chevallardiano a transposição do saber sábio (saber acadêmico) em saber escolar ocorre em dois momentos chamados de transposição externa e transposição interna. A TD externa ocorre fora do ambiente escolar e se refere aos agentes externos, aqueles que pesquisam e mantêm controle epistemológico sobre o conhecimento para que este seja transmitido com seriedade e sem discrepâncias. A TD interna ocorre em sala de aula no momento em que o professor (agente interno) ao vivenciar o currículo e imbuído do saber a ser ensinado produz o seu próprio texto, ou seja, reorganiza o saber.

No momento da transmissão do conhecimento o professor é o grande responsável por transformar o saber científico em conteúdos escolares didaticamente organizados para permitir sua transmissão e uma possível assimilação pelo aluno. Nesse trabalho de repaginar o saber o professor seleciona conhecimentos, organiza conteúdos, prevê habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social e organiza tudo pedagogicamente. E muito embora seja o docente o responsável pelo tratamento da informação que chega ao estudante, cabe a este o compromisso de firmar uma parceria com o professor para que ele possa transferir o saber dentro da sala de aula adotando uma nova roupagem didática que se adeque às exigências naquele tempo social.

Entendemos, assim, que o conceito de TD surge para explicar o processo obrigatório e indispensável de transformação do saber científico em saber a ser ensinado. Portanto, ao considerarmos as colocações feitas e a necessidade de apropriação do professor desse saber científico nos fortalecemos no entendimento de que a apropriação teórica sugerida pelos currículos das instituições de ensino superior é cada vez mais necessária.

Não há como realizar TD se não se domina o conhecimento. E em nosso entendimento a transposição exige muito, além disso, requer que o profissional domine o saber científico e tenha atenção para as questões culturais, sociais e políticas que envolvem a educação, que tenha condições de estabelecer relações sociais com alunos, perceba seus interesses, considere sua idade, nível de conhecimento, representações que eles têm do mundo e outros fatores responsáveis pela melhor adequação ao nível do saber a ser ensinado. É preciso ter um olhar

amplo sobre a teia educacional, ser criativo e se manter atualizado dentro das inovações tecnológicas do mundo globalizado.

Não há como o professor ter essa compreensão se não for desenvolvida nele competência para selecionar e recortar os conteúdos que são sugeridos nos referenciais para ensino. Ele, além dos recortes, precisa considerar a relevância, pertinência e significância dessa escolha que na prática é consensuada pelas instituições de ensino e entre os pares dentro da instituição. Os professores têm autonomia parcial neste processo e após realizada as escolhas o tratamento dado à informação exige deles os mesmos elementos sobre os quais deve pensar quando vai trabalhar com o estudante (saber teórico e cultural), o que resulta em abordagens diferentes no interior da sala de aula, já que a recepção de um saber científico depende do cruzamento de relações entre os saberes de quem recebe. Portanto, no ato da transposição é possível notar que o mesmo conhecimento científico recebe tratamento diferenciado, às vezes sendo reforçado outras diminuído e em alguns casos sendo absolutamente desconsiderados. Ocorre que só o professor no momento de interação com o aluno pode definir o que é ou não pertinente já que “ninguém é o porta voz autorizado de todos os profissionais e ninguém pode dizer qual é a prática pedagógica que serve de referência atualmente” (PERRENOUD, 2002, p.76).

Segundo Wittke (2007, p.73), os conhecimentos que o professor tem, e também seus valores e sua formação acadêmica, também, influenciarão no modo como ele realizará a transposição. Para Perrenoud (2002), essa preocupação vai mais além, uma vez que já na formação profissional são apresentados problemas que fogem ao domínio das instituições resolver.

Com certeza, existem saberes em questão – acadêmicos, científicos e técnicos -, mas também há saberes próprios de cada profissão, os quais não derivam da ciência nem da técnica, mas que não deixam de ser indispensáveis. Uma formação universitária apurada não impede que um profissional também tenha de mobilizar saberes profissionais constituídos, os quais não são acadêmicos no sentido clássico do termo, ainda que tenha sido codificados. Ele também tem de recorrer a saberes provenientes de sua experiência pessoal, os quais são ainda menos organizados, formalizados e verbalizados que os saberes profissionais (PERRENOUD, 2002, p.75).

Chevallard (1991), embora não discuta a relação direta entre as condições de formação profissional e a transposição dos saberes adquiridos nesta formação, torna claro que a dinâmica da transposição acontece na relação entre o saber instituído, adquirido e transmitido. Para o autor, a transposição não pode se dar isolada do sistema didático o que significa dizer

que para a realização da TD é preciso manter a aproximação entre o saber científico, o saber do senso comum e o saber que é ensinado. Para Chevallard (1991, p.67)

Os saberes a serem ensinados devem permanecer suficientemente próximos dos saberes científicos, a fim de que não se incorra na negação desses saberes, e deve também aparecer como suficientes distintos dos saberes do senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar.

Desse modo, para que a transposição seja realizada é exigido do profissional um preparo que vai além das orientações didáticas. É necessário colocar em evidência toda uma consciência do papel que compete ao profissional no ato da prática de transposição mobilizando saberes científicos, escolares, do senso comum e outros ligados as práticas sociais e de desenvolvimento humano.

5.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Muito embora o trabalho de Chevallard (1991) tenha partido do Movimento da Matemática Moderna, seu estudo tem sido transformado em uma teoria que se apresenta de modo eficiente na TD de qualquer outra disciplina, uma vez que trata coerentemente da transformação do saber sábio em saber a ser ensinado. Este processo de modificação ocorre em qualquer área do conhecimento, inclusive porque a preocupação maior no processo de transposição se refere, como afirma Perrenoud (2002), à escolarização dos saberes acadêmicos. Nesse sentido o mesmo autor esclarece que o raciocínio de Chevallard (1991) pode ser adotado para outras disciplinas respeitando as diferenças conceituais e especialmente as diferenças textuais que incluem o campo semântico e lexical.

Perrenoud (2002) ao apresentar os problemas de adequação para uso da TD em diferentes disciplinas explica que há uma complicação maior no caso das línguas, e ainda que seu exemplo se refira ao ensino francês, percebemos que no ensino de LP a situação é a mesma. O autor afirma que a linguística rege apenas uma parcela limitada dos conteúdos do ensino que em sua essência são normas e práticas sociais da língua materializadas, sobretudo, no corpus dos escritos sociais e das práticas orais.

Segundo Oliveira (2013), os estudos de TD permitem visualizar os diferentes níveis de transformações pelos quais os saberes teóricos passam até se tornarem saberes escolares e também auxiliam para pensarmos o ensino de LP. Isso ocorre, segundo a autora, se

considerarmos a pertinência das discussões levantadas por Chevallard (1991) e as perspectivas de análise que a teoria suscita. No entanto, segundo a mesma autora, é importante reconhecer que há limites na contribuição que a teoria oferece até mesmo pelo contexto em que surgiu. Como ressalta Schneuwly (2009, apud OLIVEIRA 2013, p. 17-18):

O estudo da transposição consiste precisamente, ao mesmo tempo, em descrever estas transformações dos objetos [objeto de saber – objeto a ensinar – objeto de ensino] e em compreender os mecanismos e restrições.

Uma discussão desenvolvida por Rafael (2001) sobre a aplicação da teoria da transposição no ensino de língua revela que os primeiros estudos sobre o tema surgiram em relação à preocupação com o ensino-aprendizagem da didática do Francês como língua estrangeira. Rafael (2001) aponta que esse momento pode ser o marco inicial da Linguística Aplicada em direção ao estudo do processo de transposição e cita Miled¹⁴ (1996, apud RAPHAEL 2001) como o teórico que deu os primeiros passos no sentido de estabelecer uma relação entre a Linguística Aplicada e o processo de transposição.

Rafael (2001) não questiona a pertinência da discussão de Miled (1996) em seu trabalho, ele apenas relata as contribuições do autor a partir dos estudos sobre didática para o ensino de línguas e faz referências que consideramos adequadas retomar, visto que contribuem com a discussão estabelecida nesta pesquisa.

Para Rafael (2001), Miled (1996) reconhece em seu trabalho que a diversidade de teorias gramaticais e a pluralidade de abordagens textuais forçaram um trabalho de seleção que definisse os conteúdos que pudessem ser ensinados, além disso, a preocupação com o fracasso escolar e a conseqüente necessidade de intervenção pedagógica, assim como verificações sobre a prática de ensino motivaram estudos que aprofundaram a discussão sobre a transposição. É nesse ponto da trajetória de Miled (1996 apud RAFAEL 2001) faz uma interface com a teoria de Chevallard (1991).

Rafael (2001) confirma em seu trabalho e nós observamos a mesma situação nesta pesquisa e mencionamos no capítulo 1 de que o professor em início de carreira vive o conflito da adaptação entre o que aprendeu na universidade e como transpor esse conhecimento para sala de aula. Existe, também, uma referência ao fato do docente usar material didático disponível de forma mecânica sem a devida compreensão de como esse material se presta à

¹⁴ Rafael cita Miled como o teórico francês que primeiro comenta a possibilidade de uma relação entre Linguística Aplicada em direção ao estudo da transposição didática. - MILED, M. Quelle transposition didactique en français langue étrangère? In: **Enjeux**, No37/38: 158-173, mars/juin, 1986.

aprendizagem, além do destaque para um entendimento do profissional de educação de que na formação continuada ele deve receber receitas práticas para sala de aula.

De fato, a pesquisa de Miled (1996 apud RAFAEL, 2001), mesmo apresentada em linhas gerais por Rafael, evidencia que para o estudo de uma língua qualquer é necessário estabelecer um elo entre a Linguística Aplicada, sua preocupação com o contexto sociolinguístico e cultural dessa dada língua e a especificidade do modelo teórico de Chevallard (2001) para compreender, através da noção de transposição, como ocorre a transformação do conteúdo linguístico de uma língua em objeto a ser ensinado sobre a mesma língua.

Seguindo a mesma linha, encontramos no trabalho de Alves (2014) uma discussão que favorece a compreensão sobre como se estabelece a relação entre a Linguística Aplicada e a TD. A autora, ao investigar os efeitos de TD sobre o trabalho com gêneros textuais alerta para o processo de didatização de conteúdos e conceitos advindos da Linguística e considera relevante que no contexto da sala de aula se repense o caminho que percorre os saberes de referência desde a produção acadêmica até serem tomados como objetos de ensino pelo sistema didático. Para a autora, olhar esta trajetória do saber permite refletir o papel do professor ao construir saberes e compreender a complexidade do fazer pedagógico.

Com a mesma preocupação dos autores mencionados e para ampliar a discussão sobre o processo de transposição nas atividades de sala de aula, considerando a especificidade do ensino de LP, neste trabalho, nos acercamos das contribuições de Bakhtin sobre o funcionamento da linguagem e encontramos, tanto em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* quanto na obra de seus seguidores, condições para explicitar a relação entre TD e ensino de língua.

Vale ressaltar, no entanto que Bakhtin não pensa em TD ao discutir sobre linguagem, por isso foi necessário que outros teóricos, linguistas, transpusessem seu pensamento para situações de ensino-aprendizagem. Ou seja, para que o conhecimento científico proposto por Bakhtin chegasse às escolas, foi preciso mobilizar um sistema de transmissão didática selecionando os saberes para o ensino e os saberes que efetivamente seriam ensinados.

Bakhtin (2000), ao tratar sobre a linguística, considera que esta é uma discussão necessária, mas não é suficiente para o estudo da comunicação, já que não dá conta do estudo das formas de comunicação da natureza dos enunciados concretos, das relações dialógicas, dos gêneros do discurso. Por esta razão e considerando a importância de seu pensamento para

o ensino de língua, a contribuição de seus seguidores em aproximar sua teoria científica dos saberes a ser ensinados tem sido tão importante.

É guiado pelo pensamento do próprio autor da insuficiência de informações para o estudo da comunicação verbal que diferentes teóricos da área de linguística aplicada ao ensino de língua materna discutem a teoria bakhtiniana, buscando condições de aproximá-la do universo escolar e, especialmente, oferecendo condições de recepção aos professores e alunos de saberes fundamentais à compreensão e uso da linguagem em diferentes momentos e situações.

Refletir sobre o ensino de língua materna e pensar nas dificuldades que enfrentam professores para se apropriar do saber sábio nos remete ao argumento já tratado no PCN de que o exercício de classificação deve ser preterido em favor da abordagem da língua como prática de linguagem.

A perspectiva sugerida pelos referenciais para o Ensino Fundamental já traz em sua proposta a concepção do círculo bakhtiniano e chevalardiano, ao sugerir que é necessário considerar nas abordagens do currículo uma adequação que permita atender de igual modo a diferentes regiões do país considerando características culturais, políticas e sociais em que o estudante estiver inserido.

É por esta razão que a transformação do saber realizada por outros teóricos ganha maior força já que aproxima o saber científico do saber a ser ensinado através do livro didático e de outros materiais voltados para sala de aula, inclusive para formação de professores como o material usado pelo Gestar na formação de LP.

Segundo Rojo (2006,), o PCN apresenta, nesse aspecto, uma avançada qualidade em comparação a outros documentos oficiais brasileiros, mas exige dos profissionais um esforço muito maior de reflexão dos princípios que orientam este documento para a realização da TD nas práticas educativas. A autora afirma que

[...] este esforço para a transposição didática envolve construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Ambas as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores.

É com essa preocupação que o programa Gestar busca desenvolver no professor condições para que possa realizar sua prática pedagógica, sempre considerando que entre o que pode ser transmitido há a subjetividade inerente ao papel do professor que não pode ser

controlada por qualquer modelo de formação. Para o Gestar, o professor é um misto de pessoa, sujeito social e profissional, o que incorre em uma diversidade de possibilidades para a atuação em sala de aula.

Ainda assim, o programa parte da premissa de que o professor precisa saber que para desenvolver habilidades em outras pessoas ele precisa cumprir sequências que auxiliam o seu papel. Precisa, por exemplo, recuperar o que os alunos já sabem sobre um dado assunto, ouvi-los e a partir daí criar motivação para introduzir um conteúdo que depois de tratado deve novamente ser recuperado para avaliar a compreensão do estudante.

Esta sequência deve ser planejada com antecipação, mas pode ser revista durante a aula em razão da necessidade que o estudante apresente. Portanto, se o profissional tiver apenas conhecimentos estreitos sobre o conteúdo, se não for criativo, não será capaz de inovar. E para realizar a TD é preciso ter a coragem de abandonar velhos modelos e aceitar novos. Assim, para realizarmos um entendimento de como as professoras desenvolvem suas atividades nas aulas de linguagem, como constroem os saberes científicos a respeito da língua e os transformam em objetos a serem ensinados vamos analisar oito sequências de aulas, sendo duas de cada professora, realizando as análises em paralelo apoiadas pelas entrevistas de cada uma. No intuito de tornar claro nosso entendimento, faremos durante a análise comparações entre o dito nas entrevistas e o observado nas aulas.

Vale ressaltar que as aulas foram escolhidas aleatoriamente, sem obedecer a qualquer critério de escolha ou opção por conteúdo, visto que importa avaliar como nesta aula a TD aconteceu levando em conta as orientações do Programa Gestar e a concepção de linguagem que orienta o trabalho que as professoras desenvolvem.

5.2 A AULA: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para demonstrarmos a aula a seguir devemos esclarecer que a professora propôs aos alunos uma produção de texto focando no desenvolvimento da habilidade de expressar-se de forma autônoma e autoral. Ocorre pouca interação entre os atores por isso a sequência se resume a praticamente uma orientação da professora.

- a) Professora: Lembrem dos textos lidos na aula anterior e dos comentários que fizemos sobre a copa do mundo e escrevam o próprio texto dando sua impressão sobre a copa do mundo no Brasil. Fiquem à vontade para escolher o gênero que quiserem para escrever, pode ser cordel, crônica, propaganda...qualquer um que você já conheça.

Alguns alunos pegam os textos da aula anterior para ler novamente, outros iniciam uma conversa sobre assuntos do dia a dia, e ainda há aqueles que abaixam a cabeça sobre o caderno e ficam pensativos. A professora inicia uma caminhada pela sala e vai à cada um incentivando a escrita. Os alunos começam a se mobilizar em favor de realizar a atividade.

A sala de aula vira um grande palco de conversas, os estudantes começam a trocar informações sobre a copa do mundo e mesmo a professora pedindo que façam a tarefa individualmente. Eles falam alto para mostrar a todos que conhecem os prós e contras da copa do mundo ser realizada no Brasil. Um aluno anuncia que não sabe escrever a palavra “adversário”, o colega orienta, mas ele não confia e pede ajuda a outro. Continua duvidando, olha para a observadora na sala e pede que esta escreva no papel a palavra. Fica satisfeito. A professora continua circulando pela sala e dando orientações silenciosas e individuais.

Em meio a muito barulho, os alunos começam a ler os textos que escreveram e um deles diz que realmente escreveu, mas que outros colegas copiaram. A aula termina com a professora elogiando a produção dos estudantes que mostraram em textos curtos o que sabiam sobre a copa do mundo.

Como já discutimos anteriormente, são muitas as competências que devem ser mobilizadas por um profissional para realizar a TD e estas competências, conforme anuncia Perrenoud (2001), são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam. Desse modo, quando a professora Alberta planejou a aula para desenvolver no estudante a habilidade de se expressar com autonomia, ela necessitou ativar seus conhecimentos sobre o que considera ser expressar-se autonomamente.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2012, p.115) “a expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. Nesse contexto, a professora Alberta necessita além de conhecimento sobre o conteúdo a tratar, de condição para exprimir esse conteúdo, ou seja, a forma de linguagem, a escolha da palavra e a enunciação produzida dependem de elementos que são interiores ao sujeito, nesse caso a professora.

Esta perspectiva é adotada pelo Gestar quando orienta ao professor que o trabalho com a linguagem deve garantir aos estudantes competência textual que favoreça a participação nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita e o desenvolvimento da linguagem oral. Para esse exercício a prática de expressar-se com autonomia deve ser desenvolvida pelo professor de diferentes modos para conseguir atender as diferentes formas de aprender dos estudantes.

Na aula que estamos analisando, foi possível observar que a professora adotou a sequência de trabalho em que o texto foi o elemento norteador do ensino, embora tenha dado algumas orientações referentes a aspectos gramaticais. Várias vezes ouvimos a professora, de modo bastante discreto, alertar ao aluno para escrita inadequada de uma palavra, para uma concordância não realizada ou para a falta de pontos ou acentos. No entanto, este não foi o objetivo da aula, mas concordamos que é necessário aproveitar a produção do aluno para sugerir uma vigilância maior sobre a norma culta da língua. Um exemplo desta situação foi extraído de uma produção da aluna X em que a professora realizou intervenção.

[...] a presidenta investiu muito dinheiro na copa do mundo e não tem dinheiro para ajudar os pobre que tão passando fome, nem para pagar médico para atender as população do país [...]
[...]eu sou a favor dos quebra-quebra por que só assim chama atenção do governo para o descaso deles com o povo.

De forma geral a intervenção realizada pela professora foi sempre para as questões de argumentação, mas segundo a mesma, é preciso considerar que estes alunos estão no 7º ano e que têm muitas dúvidas sobre como produzir um texto coerente e coeso, que para ela não há como fazê-lo sem conhecer os elementos da gramática e, por conta disso, aproveita todas as oportunidades. A aluna X ao entregar seu texto, aguardou o comentário e ouviu primeiro elogios pelo que a professora chamou de “consciência esclarecida”, ou seja, ela considerou que a aluna estava informada sobre os problemas atuais do país, em seguida apontou os problemas de concordância, pediu que a aluna lesse novamente e reescrevesse. Não há como dizer neste momento qual a orientação exata dada pela professora sobre os problemas gramaticais porque ela atendeu individualmente e tratou com a aluna em voz baixa. Apenas aquilo que ela queria que fosse ouvido pela observadora disse em voz alta. Nossa compreensão é de que essa atitude da professora é um indício natural entre os professores que estão sob observação, de insegurança sobre o que domina a respeito dos conhecimentos gramaticais, mas para uma avaliação melhor solicitamos o texto à aluna para uma leitura e pudemos constatar que de fato a forma de expressar sobre o tema admite que a aluna tem

informações sobre o assunto e que organizou um discurso sobre o evento da copa do mundo, mas que tem dificuldades com a norma culta da língua.

Seguindo a análise da aula, percebemos que a professora levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, embora não tenha resgatado isso na aula, não tenha promovido uma discussão, debate ou qualquer outra forma de retomar o tema já discutido. Esse resgate de conteúdos anteriores por vezes é fundamental para o êxito da atividade proposta, mas há um elemento importante a ser considerado nestes casos que é a capacidade da professora de perceber o distanciamento entre um tema e outro ou mesmo o grau de dificuldade do estudante em se apropriar de determinados conteúdos. Nesse caso, dois temas anteriores eram importantes: lembrar as discussões sobre a copa do mundo e conhecer diferentes gêneros textuais em suas características a ponto de poder definir um gênero para escrever o próprio texto.

Observando a aula, ficamos com a impressão de que os estudantes conheciam o discurso da mídia sobre a copa do mundo e que as informações eram repetidas sem qualquer senso crítico, assumindo como verdade absoluta o discurso da rede de TV mais acompanhada por eles. Os textos que a professora havia mencionado que todos leram na aula anterior não apareceram na produção dos estudantes, não havia cruzamento de ideias, discordâncias, posicionamentos diferentes entre eles, o que confirmava nosso entendimento de que mesmo tendo realizado a leitura dos diversos textos era mais fácil reproduzir o discurso pronto e inclusive validado na fala da professora que demonstrava uma concordância com o discurso dos estudantes.

Nossa consideração é de que a professora precisava problematizar o discurso em circulação sobre a copa do mundo apresentando aos alunos outras posições a respeito do tema para que eles pudessem criar opinião própria e se posicionar livre das influências tendenciosas de alguns meios de comunicação. Esta também seria, em nossa opinião, uma oportunidade para Alberta refletir sobre o assunto e produzir o próprio discurso.

Sobre os gêneros textuais, observamos que não havia domínio sobre suas características, porque exceto um aluno que produziu um poema, os demais escreveram textos de opinião. A opção pelo gênero textual pode ter sido motivada pela prioridade dada a esse gênero na escolha dos textos de apoio sobre o tema copa do mundo em aulas anteriores e pela facilidade que eles encontraram em escrever reproduzindo a fala de outro. Em nosso entendimento, essa opção não desmerece o esforço dos estudantes, nem da professora já que comungamos com o pensamento de Bakhtin e Voloshinov (2012) de que o texto é uma

formação de pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Havia nos textos dos alunos, bem marcada a intenção de informar o que se sabia sobre a copa do mundo e isso nos conduz ao pensamento de que o texto de opinião havia sido bem trabalhado em sua estrutura e características, no entanto, considerando que os alunos estão no 7º ano, outros gêneros deveriam ser de domínio do grupo.

Um outro pensamento que ocorre diante da observação da aula e que chama a atenção é como a professora planejou a estratégia de ensino adotada durante a aula para organizar a aprendizagem. Não havia na sala organização de carteiras, cada aluno estava sentado onde queria, formando pequenos grupos. Havia uma movimentação intensa de entrada e saída da sala, uma conversa constante entre os estudantes e a interferência de outros das turmas vizinhas, no entanto a professora não manifestava qualquer reação de contrariedade com o comportamento dos estudantes e um a um orientava a produção e retornava ao anterior e repetia o exercício de ir e vir a todo momento com aqueles que iam se concentrando na atividade.

Enquanto a professora Alberta se dirigia ao estudante individualmente sempre nos deixava uma dúvida sobre porque não orientava coletivamente e nos fez pensar que o trabalho coletivo é importante para promover a interação e socialização entre os estudantes e entre estes e a professora, no entanto, desde o primeiro momento quando informou a atividade do dia, a orientação foi repetida individualmente a todos os alunos.

Aproveitando um momento de relaxamento da professora indagamos sobre esta prática de atendimento individual, se não era cansativo e se não comprometia o tempo da aula, quando ela respondeu que só assim conseguia orientar a todos, porque eles não fazem silêncio para ouvir de uma só vez, ou que ficam perguntando a mesma coisa a todo momento, por esta razão adotou esta modalidade de orientação. Vale ressaltar que em grande parte das aulas a estratégia de acompanhamento aos estudantes foi a mesma.

Essa condição do trabalho da professora por sua especificidade pode ser considerada solitária e compromete o compartilhamento entre as partes professor/aluno e em nossa compreensão esta atividade quase monologal¹⁵ que ela adota limita as possibilidades de aprendizagem, uma vez que ouvir dúvidas dos colegas, explicações do professor, trocar

¹⁵Segundo Rafael (2001) uma aula do tipo monologal é aquela em que o professor sozinho realiza a atividade de análise linguística orientada pela construção de conceitos como ocorre neste exemplo

informações e opiniões faz parte do processo de aprender e não estava sendo oportunizado com a gerência profissional.

Por outro lado, mesmo percebendo a solidão no sentido de não haver trocas coletivas não podemos desconsiderar que no sentido bakhtiniano a relação entre a professora e cada aluno que ela atende mantém o caráter dialógico, já que a professora orienta a produção de um lugar social definido para um interlocutor que também tem um lugar social definido.

Embora a movimentação dos alunos sugerisse que eles não atenderiam ao objetivo da escrita, o resultado foi a produção realizada. Os textos foram produzidos e havia uma satisfação no sorriso da professora ao ler o que os alunos escreviam e esse comportamento nos leva a considerar que para estabelecer relação com aqueles estudantes, a professora desenvolveu estratégias próprias. Uma relação de afetividade que influi e facilita trocas mínimas de informações em sala, mas revela um comportamento que mostra a dificuldade da professora em trabalhar com um número maior de pessoas, talvez pela diversidade de formas de aprender, pela multiplicidade de necessidades diferentes ou por ela mesma desacreditar de seu potencial junto à turma.

Este modelo de comportamento da professora reflete também o relacionamento estabelecido entre as partes fora da sala de aula, já que segundo a professora os alunos a procuram para conversar sobre experiências outras, trocar ideias sobre assuntos diversos dando e recebendo opinião sobre diferentes temas.

Conforme nos esclarece Rafael (2001), a competência profissional para realização da tarefa de TD não está no limite da objetividade mecânica, visto que é também subjetiva e ligada a critérios dialéticos da forma de pensar, de questionar e de propor soluções e intervenções. Nesse quadro, incluímos a professora Alberta, que além de saberes didáticos, precisa de encorajamento para se permitir o enfrentamento aos alunos no sentido de se posicionar enquanto professora que quer ajudá-los na formação cidadã e que para isso necessita desenvolver a ação pedagógica com o apoio deles.

Embora muitas ações da professora tenham sido pertinentes e adequadas à realidade que se apresenta em sua sala de aula, alguns elementos são considerados necessários para que a aula aconteça. A professora não colocou para os estudantes o objetivo da aula, nem a escolha do tema, apesar de que este, pelo momento social estava sendo vivido intensamente pelos alunos. Também faltou na prática da professora uma orientação metodológica que pudesse atender a todos os estudantes. Não entendemos como as aulas podem ser dadas

individualmente todo tempo, uma vez que cada conteúdo exige uma metodologia diferenciada e que entre os próprios alunos se manifestam diferentes formas de aprender.

Nesse sentido, não adianta a professora planejar uma aula como se fosse realizá-la coletivamente para desenvolver a aprendizagem, a consciência crítica do aluno, o espírito de cidadania e coletividade e outros requisitos à formação cidadã, se seu atendimento será individual e não atingirá esse resultado.

Um outro elemento a considerar é que a professora desprende um esforço enorme para atender aos alunos, mobilizando os próprios conhecimentos e as experiências com o texto e com a leitura acreditando que deste modo constrói com ele a aprendizagem, mas ainda assim, pudemos observar que há um prejuízo para as duas partes. A professora ao final de uma aula está exausta pelo esforço intelectual e físico e o estudante com déficit de conhecimento porque deixa de aprender com o compartilhamento de informações. O aluno precisa permitir que a aula seja dada, mas lhe falta habilidade para ouvir e consciência de escola. Sob nosso ponto de vista, o estudante demonstra não entender porque está naquele lugar e a resposta que ele dá é à pessoa da professora e à entidade escola.

Pensando sobre a concepção de linguagem adotada pela professora, na sequência da aula que desenvolveu com os alunos, percebemos que não houve uma opção única. A professora não se limitou a concepção bakhtiniana quando desenvolveu uma prática interativa e dialógica dentro de um processo de comunicação que se materializou por meio de palavras nem abandonou a prática de ensino prescritivo em que a linguagem é tomada como expressão do pensamento e as regras de gramática como elementos a serem seguidos para que se produzam bons textos. Há sinais de que passeia pelas duas concepções, mas não há a segurança de que seu fazer pedagógico foi consciente das orientações de uma ou outra concepção.

No que refere ao pensamento de Bakhtin sobre linguagem, a professora parece compreender que “o que importa para o falante sobre uma forma linguística não é ser ela um sinal estável e sempre auto equivalente, mas ser um signo sempre mutável e adaptável” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012, p.68). A professora não ignora este conhecimento e um exemplo dessa reflexão é o em que uma estudante faz pergunta em voz alta sobre gírias do futebol. Vejamos a situação a seguir.

Trecho extraído da sequência de aula 1 da professora Alberta. Registro de campo do dia 21.05.2014. Importante ressaltar que este foi um dos poucos momentos em que a professora se dirigiu, a um pequeno grupo, e não a um estudante.

Aluna 1: ...alguém sabe dizer o que é frango?

Risos

Aluna 2: Aquele bicho que faz cócó e a gente come.[...]

Aluna 3: [...] é quando o goleiro toma gol fácil.

Aluno 4: [...] quando a bola passa entre as pernas do jogador[...]

Outros alunos que estão sentados por perto dizem outras coisas, mas a professora intervém explicando a este grupo que frango no contexto em que a aluna 1 estava usando era uma gíria e falou sobre os diferentes sentidos que as palavras assumem em função do uso que é feito das palavras.

Aluna 1: [...]ah! igual a gol de bicicleta, eu sempre ficava pensando como é gol de bicicleta mas não entendo nada de futebol e nem assisto [...]

Outro estudante segue explicando o gol de bicicleta.

Poderíamos explicitar essa ocorrência na aula como uma intervenção não planejada pela professora enquanto oportunidade de promover ensino, no entanto foi possível notar que houve uma atenção especial àquela situação que denotou uma preocupação em aproveitar a oportunidade.

Aquela comunicação entre os alunos revelou que o pequeno grupo queria aprender algo sobre o tema que discutiam e a professora Alberta percebeu que teria chance de ser ouvida e enriquecer o conhecimento do grupo.

Ao aproveitar a chance para fazer intervenção e explicar sobre os sentidos das palavras dentro do contexto nós encontramos pistas para inferir que havia uma compreensão da professora de que “aprender a língua significa aprender seus significados culturais e os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmos” (BRASIL,1996, p.7).

Esta observação encontra ressonância na entrevista da professora quando revela que “o professor não pode trazer tudo pronto, que deve aproveitar o que o aluno traz também” (Alberta, 2014), mas não se reflete na aula com constância, ou seja, há uma dicotomia entre o que diz e o que faz a professora. Percebemos que ela não consegue colocar em prática aquilo que acredita ser o ideal para uma aula.

Todas as reflexões realizadas nos levam ao centro da discussão principal que é a TD realizada pela professora Alberta. É preciso pensar, como afirma Chevallard (1991), que o conceito de TD passa por diversos níveis de transposição e organização até ser definitivamente ensinado aos alunos. Nesse processo de adaptação o professor é responsável

por selecionar o que será ensinado e definir como esse conteúdo chegará, efetivamente, em sala de aula.

Nesse sentido, embora as escolhas realizadas por Alberta estejam apoiadas na Noosfera, não é resultado de um trabalho objetivo, limpo das interferências, que influenciam a formação e os interesses da professora. Há por trás de toda ação realizada por ela uma subjetividade que não é possível controlar ou medir, mas que determina seu fazer pedagógico.

Em nossa compreensão este momento pode refletir um conflito no processo de transposição, já que o professor se sente livre e com autonomia para produzir adaptações particulares, ainda que regidas pelo currículo comum definido pela Noosfera, mas se vê limitado pelas condições oferecidas para realização deste trabalho, inclusive no que refere à formação que recebeu para tratar o conteúdo. Segundo Oliveira (2013, p.72):

Não podemos negar também que o tratamento dos saberes na esfera escolar não seguirá as mesmas regras de produtividade dos processos de reflexão e produção do saber no âmbito acadêmico: a tendência é haver recriação e a reapresentação do saber que foi reorganizado e adaptado para a situação de ensino e não apenas a transmissão direta (ideia essa que, inclusive, não consta na obra de Yves Chevallard).

Nesse sentido, sendo o professor o elemento final a assegurar a passagem do saber teórico ao saber ensinado recai sobre ele toda responsabilidade sobre o que o estudante aprende. Deste modo, a T D quando acontece carrega em si um conteúdo envolvido pela subjetividade do trabalho final do professor, ou seja, o professor transpõe aquilo que ele considera relevante do seu ponto de vista cultural, social e histórico, além disso, pode favorecer uma adaptação de conteúdo em níveis diferentes, não assegurando homogeneidade na prática educativa para alunos de um mesmo ano.

Por essas considerações se faz necessário compreender que a TD não é um processo mecânico de transmissão de conteúdo aprendido, ela envolve a recriação e adaptação desse conteúdo que como afirma Chevallard (1991) são necessárias para possibilitar o trabalho didático do professor.

Evidentemente, esse trabalho didático conta com muitas interferências e recursos que só podem ser acionados pelo profissional no momento da interação, no instante da realização da aula, uma vez que este é um momento único, que jamais se repete em sua essência, em que as manifestações são dinâmicas e variáveis, exigindo do professor adaptação e readaptação de tudo que já aprendeu.

Essas explicações são fundamentadas em Chevallard (1991) que orienta a compreensão sobre como se dá a relação entre o que é planejado pela Noosfera e o que é ensinado pelo professor. No caso específico do ensino de LP, o profissional deve compreender que o que é sugerido pela Noosfera é um currículo que carrega um objeto de ensino que está relacionado com diferentes outras áreas de conhecimento e que por isso não é possível no planejamento eleger um aspecto linguístico e realizar a aula sem permitir o cruzamento com outras áreas.

É esse procedimento de interface entre as várias áreas que permite uma visão ampla do conhecimento sobre linguagem.

Dentro do mesmo contexto de abordagem, tendo em vista continuar nossa discussão e demonstração de outras situações de transposição, apresentamos a seguir outra sequência de aula da professora Alberta. Vale observar que a mesma não definiu o conteúdo a ser tratado nem a habilidade a ser desenvolvida.

Sequência simplificada - aula 2 – professora Alberta.

Registro de campo em: 28.05.2014

Professora: Quem trouxe o texto que solicitei na aula anterior?

Os alunos responderam que não haviam trazido, mas uma aluna diz que trouxe um texto que estava no jornal, que não tinha lido e não sabia se era o que a professora queria.

A professora pede que ela segure o texto um pouco que depois ela olha.

Professora: Os textos eram para a aula de hoje e eu planejei que iria usar.

Os alunos não ouvem, seguem conversando e preocupados em passar uma lista para definir a camisa que seria usada na Feira das Nações.

A professora se vira para a lousa e escreve:

Trazer um artigo de opinião sobre a copa do mundo. Ler e observar:

Qual é o objetivo?

Qual é o suporte?

Como é a linguagem : formal ou informal?

Qual é o formato?

Se é objetivo ou subjetivo?

Sintetizar o gênero textual artigo de opinião.

Descrição objetiva – apresentam características e informações de forma clara.

Descrição subjetiva- qualificam o objeto a partir das impressões do observado.

As orientações anotadas na lousa foram a repetição da mesma ação realizada na aula anterior quando a professora desenvolveu atividade de leitura com diversos textos do gênero artigo de opinião e orientou sobre as características do gênero. A professora pensa um pouco como redirecionar a aula e enquanto organiza o material para trabalhar os alunos entram e saem, conversam muito, alguns gritam e um pequeno grupo inicia um batuque sem dar

atenção aos chamados da professora. Ela se volta à lousa e escreve: “Projeto Feira das Nações – Vícios de linguagem do futebol”.

Professora: Tudo que estamos trabalhando é paralelo ao projeto, agora vamos fazer um ditado com palavras usadas no futebol e depois que vocês escreverem a atividade será atribuir às palavras o sentido usado no futebol e na vida cotidiana.

Inicia o ditado:

Açougueiro, alambrado, amistoso, artilheiro, banheira, bicanca, boca do jacaré, bola perigosa, cafofa, camisa 12, carimbar, carrinho, cartola, chapuleta, cheio de gás, choradeira, corpo mole, fominha, garantir o bicho, sacudir o filó, trivela.

Os alunos interrompem a todo momento perguntando como se escreve esta ou aquela palavra e pedem gritando para a professora repetir. Ao final, a professora Alberta diz que eles podem escrever o que significa, no futebol, cada palavra.

Interessante registrar que durante as observações das aulas de Alberta um aspecto se destacou e julgamos importante socializar com o leitor, porque não conseguiríamos fazer uma compreensão adequada de suas ações sem entender esta peculiaridade. A professora demonstra uma preocupação grande com o fazer pedagógico restrito ao material sugerido pelo Programa Gestar. Todas as aulas observadas tinham por objetivo realizar uma das atividades sugeridas e daí surge nossa inquietação.

Inicialmente, observamos que a participação do aluno é extremamente reduzida pela própria dificuldade em participar da aula. A professora não consegue estabelecer um diálogo produtivo porque não existe na turma o hábito de ouvir, não há interesse de participar ou simplesmente, como já foi dito, não há a compreensão do próprio papel enquanto estudante. A impressão é que nunca foi firmado entre as partes escola-professor-aluno um contrato didático que favorecesse o momento da aula.

Essas questões, em nosso entendimento, não podem ser atribuídas apenas ao estudante como irresponsabilidade sua ou da família, mas requerem que a escola transite num espaço mais amplo de discussão em busca de orientação os alunos quanto a importância de participar de trabalhos de aprendizagem coletivos, de perceber no trabalho do professor uma contribuição para a formação cidadã. Logo, exige também que a escola olhe para si, para seu propósito e para o que oferece.

Embora levantando esta consideração, não é nosso objetivo discutir o papel da escola, mas discutir e compreender o trabalho desenvolvido pela professora mesmo diante das

adversidades. Assim, nos ocorre que para dar uma aula Alberta ativa conhecimentos do campo de aprendizagem acadêmica e outros necessários à interação com os estudantes, mas para os quais não foi preparada, o que a coloca em situação de desvantagem junto aos estudantes e fragiliza sua atuação pedagógica.

Tomando o campo da TD como nosso foco para olhar, nesta aula da professora Alberta dois pontos nos chamaram a atenção. Primeiro constatamos que não há uma compreensão da necessidade de somar o antigo ao novo para efetivar uma aprendizagem. Esta consideração foi levantada pelo fato de que a aula de Alberta não segue uma sequência de pré-requisitos dos conhecimentos. Ela acontece tendo início e se encerrando em um dado momento previsto sem uma ligação com o compromisso de ensinar/aprender.

Sobre isso Chevallard (1991) indica que uma das questões que impulsionam o ensino é a contradição entre o antigo e o novo. Para o autor, é necessário que um objeto de ensino remeta a um conhecimento já conhecido pelo aluno e ao mesmo tempo se apresente como novo no tratamento didático de modo a construir um percurso de aprendizagem.

Concordamos com o pensamento do autor, mas consideramos que para esse somatório se efetivar é preciso que haja uma parceria entre as partes interessadas. Não basta o professor fazer referência ao antigo, como acontece nas aulas de Alberta, é preciso ter o mínimo de condições de se certificar que o aluno se apropriou desse conhecimento e para isso o estudante precisa permitir.

Como o estudante não é parceiro do processo, não compreende que um conhecimento para ser aprendido precisa ser construído no ir e vir do fazer pedagógico. Na verdade, aprender requer construção, desconstrução, reconstrução e finalmente construção, e esse processo envolve tomar conhecimentos já aprendidos e somar a estes outros novos conhecimentos.

Chevallard (1991), quando trata sobre este aspecto da transposição, afirma que cabe ao professor garantir que o conhecimento novo seja apresentado e que haja uma apropriação do aluno para que o novo se torne antigo e o ciclo se refaça continuamente. No entanto, a despeito de seu estudo não levar em consideração o estudante da nossa realidade nos sentimos à vontade para dizer que há variáveis que precisam ser consideradas neste ciclo e que interferem diretamente neste trabalho realizado pela professora Alberta e exige ultrapassar o limite da ação do professor.

O outro ponto que nos chamou a atenção na aula da professora foi a realização de uma atividade de ditado de palavras em que não houve contextualização com a proposta que a

professora lançou. Ela escreve na lousa o tema “vícios de linguagem no futebol” e trabalha com gírias do futebol.

Não houve qualquer orientação, explicação ou definição do que seriam vícios de linguagem, apenas que este era o tema da turma no projeto da Feira das Nações. Além disso, a professora Alberta convida os alunos a escreverem as palavras que ela dita, mas não explica que são gírias usadas no universo do futebol e não situa as palavras dentro de um contexto.

Tomando como base as discussões sobre como a TD se dá em sala de aula, percebemos que o momento foi esvaziado pela descontextualização do exercício praticado. A transposição de língua materna sugere que o profissional desenvolva competências no uso da linguagem através de práticas.

A sequência a seguir trata da formação de palavras por prefixação e sufixação, mas a professora não especificou a habilidade que desenvolveria nos estudantes. Para fazer compreensão e análise desta aula é preciso transcrever várias passagens para situar o leitor na discussão que realizaremos. A professora fez um planejamento para cinquenta minutos e aparentemente acompanhou a sequência produzida. A aula foi ministrada em turma de 9º ano com 25 alunos presentes iniciando 8:40h e encerrando 9:30h.

Sequência simplificada – aula 3 – professora Filomena
Registro de campo em: 14.06.2013

Professora: Derivação lembra o quê?
Aluno1 (único a responder): Transformar.

A Professora diz: Queijo é derivado de leite e usa este exemplo para fazer analogia com derivação de palavras. Escreve na lousa um conceito para derivação e solicita que os alunos copiem no caderno.
“Derivação-processo de formação de novas palavras a partir do acréscimo de prefixo e sufixo”.

Os alunos anotam, mas não comentam.
Aluna 2: Pula linha?

A professora não responde e coloca algumas palavras no quadro para fazer derivação, dá pausas longas para que os alunos copiem. Ela pede que os alunos dêem exemplos de palavras derivadas.
Aluno 3: diz as palavras humanidade e velhote.
A professora parece não ter ouvido, porque não comenta
Aluno 4: diz a palavra desleal

A professora anota na lousa, diz que parte da palavra é prefixo, mas não identifica na palavra com alguma marca.
Aluno 5: diz a palavra envelhecer

A professora anota na lousa. Marca o prefixo com um traço e não marca o sufixo, diz que depois vai explicar o que é sufixo.
Os alunos seguem dando exemplos, mas a professora “ouve” apenas alguns e não explica a eles porque os outros não são comentados.

Professora: ... Geovana, me diga um exemplo de palavra com sufixo.

Aluno 6: responde felicidade. A professora anota na lousa, mas não comenta

Aluno 7: sentado próximo a porta e conversando muito diz várias palavras, mas a professora não “ouve”.

Uma aluna diz a palavra compreender. A professora não anota e nem comenta, sorri e balança a cabeça negativamente

A professora escreve na lousa a palavra *exercitando* e sugere a realização de uma atividade. Pede que os alunos copiem. Ela não tinha a atividade pronta no planejamento, foi criando na hora e anotando na lousa sempre se voltando aos alunos e pedindo que copiassem.

Coloque DP para derivação prefixal e DS para derivação sufixal

a) () infelizmente

b) () meninice

c) () ingrato

d) () despejo

e) () brasileiro

Os alunos responderam a atividade, a professora anotou no quadro as respostas e encerrou a aula. (Alberta, 2014)

Nesta aula o que chama a atenção é a abordagem central no ensino de gramática como ensino de língua já que a professora opta por apresentar o conteúdo gramatical *Derivação* a partir de conceito e exemplos de palavras soltas, fora de um contexto. Ela desconsidera que na atualidade não é possível apoiar o trabalho, exclusivamente, no ensino de gramática tradicional normativa, pois este exercício é insuficiente e não contribui para a aprendizagem do aluno já que não se aprende com palavras soltas. Além disso, conforme orienta Bakhtin (2012) o sentido das palavras e, conseqüentemente, das frases só é conferido dentro da funcionalidade das atuações discursivas.

De imediato o que notamos é que a prática de Filomena revela que ela vive um momento de conflito a respeito de sua compreensão sobre a língua. Sua atuação em sala mostra que o entendimento é de que a língua que deve ser trabalhada na escola é a padrão ou norma culta, mas em sua entrevista ela diz:

[...] a ênfase maior da minha aula agora é no texto, e a gramática está dentro de um contexto, então eu trabalho assim agora[...] eu tenho aprendido com o Gestar a trabalhar, a dar aula sem ter foco na gramática (Filomena, 2013).

Quando se refere a “ter aprendido” Filomena revela familiaridade com informações tratadas no Programa que prega a desconstrução do conceito de gramática tratada apenas como regras de uso da língua considerada culta. O programa alerta que o mais importante é

desenvolver no aluno competências para usar a língua garantindo participação dos mesmos nas práticas sociais que utilizam a linguagem, seja ela escrita ou oral.

Não estamos dizendo que o conteúdo gramatical não deva ser ensinado, no entanto compreendemos que a despeito de uma atividade descontextualizada, a prática poderia levar em consideração o uso de gêneros orais e escritos, formais e informais de modo que os exemplos aparecessem dentro da sequência dos textos e construíssem um sentido para o aluno. Se na proposta de ensino fosse adotada uma perspectiva mais interativa, um olhar mais dialógico, a aula, provavelmente, seria mais produtiva, resultasse em qualidade de aprendizagem, em melhor desempenho para os atores.

Levando em consideração as variáveis que podem interferir numa aula, entendemos que a perspectiva adotada pela professora pode ser reflexo tanto de sua (1) (in)compreensão sobre o que é o ensino de língua, quanto da (2) interferência do contexto profissional em que está inserida neste momento de atuação.

O ensino exige do professor compreensão sobre a necessidade de ordenação de uma sequência que permita ao estudante desenvolver habilidades que conduzam a aquisição de competências. Especificamente, no caso do ensino da língua materna não se busca que o professor forme em suas aulas linguistas, nem gramáticos, por isso o uso da metalinguagem com definição, conceitos e classificações não tem uma função expressiva no ensino. Além disso, como orienta Antunes (2003), o ensino da língua portuguesa não pode afastar-se do propósito cívico de tornar as pessoas mais críticas, participativas e atuantes e, nesse sentido, o professor precisa estimular o aluno na ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas. Corroboramos do pensamento de Zuyn e Reyes, (2010) quando eles afirmam que saber gramática é importante, mas não através de análises fragmentadas de frases sem um determinado contexto. Nossa compreensão segue a orientação de que a prática do trabalho com a linguagem precisa ser orientada para permitir que o aluno interaja no meio em que constrói seu saber, reformulando seu modo de pensar, de falar, de escrever e de se comportar em diferentes situações cotidianas, orientando seu comportamento na sociedade.

No entanto, recorrendo a atividade desenvolvida pela professora, observamos que a mesma se mostra frágil quanto à concepção de linguagem que adota para aula e talvez, por conta disso, esteja mantendo um ensino voltado para o conhecimento gramatical. Essa observação se baseia no fato de que a professora fez uma pergunta inicial “derivação lembra o quê?”, que poderia desencadear um caminho diferente para sua aula, mas talvez privada da interação dos alunos que não respondiam a suas intervenções, optou por tomar o caminho

mais rápido. Caminho que estava sendo sugerido pelos alunos, até porque não consideramos que seja uma tarefa simples a de trabalhar a língua dentro de uma nova roupagem, entendendo-a como ato interlocutivo que exige

[...] que o professor (e também o aluno) renove sua concepção de língua e de linguagem, e também tenha bons conhecimentos sobre diferentes questões que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem e suas implicações[...] Além disso, é preciso que o professor tenha conhecimentos teóricos e técnicos sobre os saberes a serem trabalhados em aula [...] (WITTKE, 2007, p. 35-36)

Quanto à interferência do contexto profissional, pensamos que a prática não ajustada ao tratamento da linguagem, entendida como elemento de interação social, possa ter sido afetada pela falta de atendimento à valorização do trabalho da professora, mas não pensando na individualidade e sim nos problemas coletivos da profissão. E, ainda, por outros agravantes externos que podem ter contribuído, além de uma baixa estima profissional que a faz sentir-se desprestigiada no papel de professora e não reconhecida pelos estudantes pelo trabalho que realiza.

Retomando a especificidade da aula ministrada, voltaremos nossa atenção para o modo como a professora realiza a TD. O questionamento que nos ocorre é: por que uma profissional - formada em Letras, especialista na área, experiente na docência e participante do curso de formação do Programa Gestar que prima por um ensino de linguagem voltado para práticas sócio interacionistas - conduz uma aula com a atenção para gramática fora de contexto?

Talvez a resposta esteja no modo como a professora apreende o trabalho de formação, como se apropria do conhecimento e o que acredita ser o mais adequado para orientar o estudante. Primeiro, o trabalho de transpor o conhecimento exige sempre mais que o domínio conceitual e ainda que seja para o professor, que já tenha uma formação superior, há de se respeitar a individualidade do modo de cada um desenvolver suas potencialidades. Temos em vista que a formação profissional não garante a homogeneidade e neste caso a compreensão sobre as informações que são recebidas podem ficar comprometidas por falta de domínio do conteúdo científico necessário àquela compreensão e pela inabilidade em entender a multiplicidade de fatores que envolvem um determinado conhecimento. É importante esclarecer que a falta desse domínio não é atribuída ao professor enquanto incompetência, longe disso, nossa compreensão é de que falta uma adequação ao trabalho realizado durante a formação profissional que auxilie o professor a ter dimensão do seu comprometimento com a formação do outro ou que falta ao professor compromisso com a atividade profissional.

A professora Filomena não desconhece o compromisso que assumiu com o ensino, mas, certamente, não levou em consideração as condições de aquisição de um conhecimento linguístico para uso discursivo. Nesta aula, a concepção de língua como ensino de gramática normativa aparece com força, embora tenha sido planejada para ser um momento de interação entre a professora e seus alunos.

Observamos que a pergunta inicial não teve função motivadora na aula, foi realizada sem qualquer objetivo de estabelecer a comunicação com o estudante. Segundo as orientações do Programa Gestar, é importante fazer levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e isto pode ser feito a partir de uma pergunta, mas o professor precisa ficar atento as falas dos participantes e realizar registros para estabelecer relações com a apresentação e as discussões que serão realizadas durante a aula e esta não foi a técnica adotada por Filomena.

Uma outra fala da professora que nos chamou a atenção foi quando tentou estabelecer uma analogia entre derivados do leite e derivação de palavras. Nos parece que sua intenção era insistir na tentativa de criar condições reais de interação com seus alunos através de um exemplo que se aproximasse de situação cotidiana, mas novamente a professora deixa seu exemplo cair no vazio de uma explanação sem objetivo, quando não explora o exemplo, não mantém o diálogo e não direciona a situação para o propósito específico de discutir derivação.

Na sequência da aula a professora escreve na lousa o que ela mesma chamou de definição de derivação: “Derivação - processo de formação de novas palavras a partir do acréscimo de prefixo e sufixo.” O conceito que a professora usa é amplamente divulgado nos livros didáticos, especialmente nas gramáticas escolares e está apoiado nos fundamentos da Morfologia da Gramática Tradicional, justamente por isso exige do profissional uma contextualização para que o estudante não entenda a língua como uma reprodução de análises catalogadas pela Gramática Tradicional. Por esta razão, consideramos que seria interessante que a professora apresentasse em diferentes gêneros textuais palavras derivadas em diferentes situações de aglutinação de elementos léxicos, trabalhando as funções textuais, recursos e processos de sua formação. Nos parece que esta seria uma situação mais adequada para o ensino que ela estava propondo, uma vez que proporcionaria a ampliação do vocabulário, compreensão sobre a construção e organização textual além de permitir que os estudantes vivenciassem através da leitura e do processo de interação com um propósito comunicativo.

Vale ressaltar, que a orientação do Gestar nesse sentido segue os pressupostos teóricos de Bakhtin e Voloshinov (2012), já mencionados no capítulo três, de que a língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal que só se realiza através da enunciação.

É, portanto, questionável a compreensão que a professora Filomena tem sobre o que é ensinar Português e sobre a necessidade da interação verbal na aula de língua materna. A impressão é de que não está claro que para ampliar o conhecimento do aluno é preciso viabilizar a interação, estimular o senso crítico, inspirar a sua curiosidade e, entre outras coisas, promover uma aprendizagem significativa. Na contramão desse entendimento, a professora adota um princípio quase monologal¹⁶ em que a interação verbal, mesmo no sentido mais comum da acepção da palavra, não é recurso em sua aula.

Vale a pena lembrar que conforme Bakhtin e Voloshinov (2012), para haver interação é necessário não só as formas linguísticas da língua nacional (léxico, gramática), mas, também, as formas do discurso, os gêneros. É esse pensamento que vem mudando o conceito de ensino de língua, mas que não, necessariamente, é absorvido pelo professor em tempo real.

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam" (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Nesta esfera de entendimento, observamos que na aula ocorreu um movimento transposicional de um conteúdo a ser ensinado, ou seja, um transporte sem alterações, uma reprodução de modelo do livro didático sem reflexão e não uma transposição de um saber a ser ensinado para um saber efetivamente ensinado já que esta ação requer do profissional uma exploração do saber. Não notamos, na observação desta aula, uma preocupação em avaliar a capacidade de aprendizagem do aluno ou adequar o conhecimento prévio à idade dos mesmos, muito menos de assegurar uma compreensão mínima sobre o tema abordado.

Da mesma forma como o ponto de partida desta aula foi um conceito e seguiu com um exercício de classificação orientado pela gramática tradicional, a atividade final proposta pela professora seguiu o mesmo propósito inconsistente e improdutivo do ponto de vista das propostas para o ensino de língua materna na atualidade. A professora escreve no quadro o seguinte exercício: "Coloque DP para derivação prefixal e DS para derivação sufixal listando as palavras: infelizmente, meninice, ingrato, despejo e brasileiro". Durante a aula não foi feita qualquer explicação sobre o que é derivação ou que remetesse ao estudo de constituição da palavra, por isso esta atividade não sugeria exatamente o que estaria sendo avaliado. No entanto, não nos chamou a atenção o fato da docente recorrer a estratégia de exercitação

¹⁶ Segundo Rafael (2001) uma aula do tipo monologal é aquela em que o professor sozinho realiza a atividade de análise linguística orientada pela construção de conceitos como ocorre neste exemplo.

própria do ensino tradicional já que todo o percurso que ela desenvolveu conduzia a este caminho.

Por outro lado, causou estranheza que sua postura na aula fosse oposta ao seu discurso durante a entrevista. A aula no modelo tradicional entra em contradição com suas declarações, posto que ao tratarmos sobre a compreensão do ensino de língua portuguesa a professora informa que o ensino deve se voltar a “um trabalho com texto, discussão de texto e produção textual. Um trabalho que apresente as diversas modalidades de textos, diversos tipos textuais pro meu aluno e a gente vai trabalhando, vai lendo, vai discutindo esses textos [...]” (Filomena, 2013).

Em outro trecho da entrevista a docente ao responder se sua forma de dar aula de LP mudou ao longo da profissão, responde:

[...] Na verdade a gente começa muito naquela coisa da aula tradicional do professor falar e o aluno tá ali só para ouvir, depois a gente começa a ver que isso não faz muito efeito e depois do material do Gestar eu mudei. [...] Exijo mais do meu aluno, deixo que eles digam as coisas que eles acham, **eu não sou mais a detentora do saber**, eles contribuem, trocam informações, é muito mais dinâmica. Não coloco simplesmente a definição de substantivo no quadro e peço a eles para achar o substantivo no texto, não. A gente parte do texto para descobrir coisas dinâmicas da língua, coisas interessantes (Filomena, 2013) (grifos nossos).

Como podemos observar, existe uma contradição entre o fazer pedagógico da professora e o discurso que assume. Sua aula se resumiu a transmissão de conteúdos, tomando o aluno como receptor de conhecimentos, enquanto sua entrevista revela que conhece o novo papel do ensino de possibilitar que o aluno se sinta sujeito na construção do saber. Na verdade, a professora assume a concepção humanista tradicional no desenvolvimento de seu trabalho, reproduzindo a prática obsoleta de uma educação que se centra no educador, e não no estudante, uma vez que este nada sabe enquanto o professor, pessoa adulta, tem domínio, conhecimento e condições intelectuais para ensinar (SAVIANI,1983). A justificativa para essa dicotomia talvez tenha razões tão diversas e complexas que o espaço desta pesquisa não dê conta de investigar, apenas de sinalizar mostrando que há muito mais entre a relação professor–aluno–escola do que somos capazes de observar em algumas aulas ou em entrevistas. Assim, mencionaremos apenas os elementos que podem ter gerado conflitos na condição da docente Filomena e que podem ter interferido em sua aula.

- a) A formação que a professora recebeu não deu conta de relacionar as concepções de linguagem à sua prática pedagógica, inclusive à formação do Gestar;

- b) A profissional precisa assumir responsabilidade por sua própria formação, especialmente a continuada;
- c) A desvalorização profissional atua como contribuinte da baixa estima e consequente queda na qualidade do ensino;

Em resumo, a aula configurou um artificialismo vazio de conteúdo e de significados que não assegurou a aprendizagem mínima sobre o tema abordado. No entanto é importante frisar que havia um planejamento, que houve esforço para implementar um diálogo com os alunos, mas não houve retorno destes. Durante a observação notamos que a despeito do empenho da professora, a aula foi conduzida pelo aluno. Foram eles que deram o tom e acabaram por conduzir a aula para uma ação tradicional mais confortável ao papel de quem não quer ser protagonista da própria aprendizagem, mas um mero coadjuvante.

Esta postura do aluno é um dos marcadores da complexidade do fazer pedagógico. Segundo Chevallard (1991), para que o professor realize a TD ele deve dominar o saber a ensinar em um nível mais abstrato que os alunos e precisa conhecer a maneira de ensiná-lo, mas o autor não enfatiza o comprometimento do aluno com o tempo e o espaço de aprendizagem, apenas estabelece uma diferença destas relações entre professores e alunos. Mas a nossa experiência em sala de aula tem mostrado que é necessário que o aluno conheça, compreenda e assuma um compromisso com a sua aprendizagem, quase tanto quanto o professor, uma vez que o fazer pedagógico não é uma via de mão única e que um trabalho sócio-interativo só acontece se os atores participam mutuamente.

Lembrando o que já dissemos sobre as orientações do Gestar para o ensino de LP, as aulas devem ter como material de estudo textos de gêneros diversos a fim de permitir um trabalho pedagógico que seja produtivo e relevante. Para esta compreensão, vale a pena apresentar mais um trecho de uma aula da professora em que a proposta inicial é trabalhar com texto do gênero cordel.

Sequência simplificada - aula 4 – professora Filomena
Registro de campo em: 25.07.2013

Professora: Lembram da aula anterior em que assistimos ao vídeo “Caipira itinerante” de Antonio Barreto? Pois vamos continuar a trabalhar o mesmo conteúdo que é para vocês escreverem um texto em cordel. Peguem o caderno do Gestar e abram na página 15. Vamos ler o texto “O que é Brasi Cabôco”. Quem não trouxe o caderno pode pegar aqui na mesa emprestado.

A professora entrega alguns livros, aguarda um instante e inicia a leitura. Para ao ler a segunda estrofe e faz uma pergunta “o que acontece quando o sujeito emigra? ”. Não aguarda

resposta e responde explicando que emigrar é sair de seu local de origem para outro e que isso pode causar desequilíbrio nas duas regiões. Continua a leitura e ao terminar informa que a tarefa é escrever um texto em cordel. Os alunos passaram o período da leitura feita pela professora conversando entre si e quando ela termina eles conversam mais alto. “A professora diz: Por favor prestem a atenção. Vocês precisam escrever o texto”.

A professora começa a circular pela sala e a solicitar que eles escrevam. Os alunos começam a se acalmar, alguns iniciam a leitura do texto “O qui é Brasi Cabôco” e outros começam a escrever.

A aluna X diz que está com dificuldade para iniciar e a professora sugere o primeiro verso, então a menina anota e diz que vai continuar.

O aluno X pede ajuda dizendo que não sabe rimar. A professora faz combinações de palavras sugerindo o que é rima e quando ela se afasta ele diz que não vai fazer porque não tem lápis. Alguém empresta uma caneta, mas ele continua pedindo lápis.

Todos resolvem escrever, mas reclamam o tempo inteiro que não sabem fazer rimas

O horário da aula encerra, a professora recolhe o que foi escrito e sugere que eles respondam a atividade a respeito do texto em casa.

Muitas vezes é até relativamente fácil analisar a aula de outra pessoa se não estabelecemos critérios definidos para os quais devemos direcionar nosso olhar. E esse parecer o enfrentamento mais difícil do pesquisador, já que seu leque de observação é ampliado em razão da enorme quantidade de leituras que realizou para estar preparado para a análise e do risco que uma abertura demasiada apresenta à qualidade da pesquisa.

Pensando nisso é que esclarecemos, mais uma vez, que nosso objetivo é pensar a concepção de linguagem adotada para realizar a transposição durante a aula e que por esta razão alguns outros pontos que se destacam como igualmente importantes na atuação profissional serão discutidos em outra oportunidade.

A proposta da aula de Filomena foi produzir um texto do gênero cordel e observamos que em seu planejamento já havia acontecido uma aula em que os alunos haviam assistido a um vídeo em que Antonio Barreto, cordelista e repentista baiano, narra um de seus textos. Esta aula se limitou ao vídeo, não houve qualquer tipo de orientação sobre as características do gênero porque, segundo a professora, o tempo foi curto, pois parte do horário foi utilizado para organizar a sala e conquistar a atenção dos alunos.

Vejamus que o procedimento adotado não contemplava uma orientação ao aluno que o levasse a compreender o que faz o texto ser considerado cordel. Essa orientação ajudaria a

colocar o estudante no viés do trabalho com linguagem que favorecesse a produção escrita. Assim, pensando na atuação da professora, observamos que não houve um momento de construção de uma situação de comunicação que pudesse culminar na execução da atividade final de produção. Ela não ofertou as informações necessárias para que os alunos conhecessem o gênero cordel ou se interessassem pelo mesmo.

Embora esta prática não comungue com as expectativas para o trabalho que se espera no ensino da língua na atualidade, ainda é muito comum e, por isso, não causa estranheza. No entanto, nos faz pensar porque Filomena ignorou o caráter discursivo da língua quando tinha recursos e condições adequados para mobilizá-los e sugeriu uma escrita sem contextualização, sem tratar o gênero cordel dentro da perspectiva da oralidade já que este é um gênero de transição entre o escrito e oral.

Durante esta análise, nos ocorreu que Filomena tem todas as condições individuais para realizar um trabalho de formação ao estudante que contemple a aquisição de competência para produção textual que conforme afirma Antunes (2003, p.45) prime por “uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, que se quer partilhar com alguém”. Esse pensamento pode ser confirmado na entrevista da professora quando diz: “o ensino de LP deve ser voltado para um trabalho com texto, para leitura, discussão, e finalmente produção” (Filomena,2013). Ela ainda afirma que o texto precisa fazer sentido para o aluno e que em suas aulas gosta que os alunos digam o que pensam, interajam.

Buscando compreender a distorção entre o que Filomena faz e o que diz, encontramos em sua entrevista (ver citação abaixo) colocações que exprimem, em nossa compreensão, a influência positiva que a formação continuada exerce sobre o perfil profissional da professora, que a faz expressar com clareza seu papel enquanto formadora de jovens estudantes da educação básica e, por outro lado, afirmações que levam o pesquisador a pensar o que falta ser contemplado para que a professora exerça a profissão com mais condições para motivar, envolver e conquistar a participação do estudante.

Eu acho que mudei as minhas aulas. Eu consigo realizar uma aula mais interessante, só não sei se consigo do jeito certo, como deve ser, porque precisa que os alunos ajudem. Eu tento fazer de um modo para torná-los falantes da língua portuguesa, um falante que domine a língua, que consiga se comunicar (FILOMENA, 2013).

Quando a professora sugere que os alunos abram o livro para ler o texto, ela abriu tanto para si quanto para os estudantes um leque de possibilidades de estudos. No entanto, deixou escapar a possibilidade de realizar uma sequência que se desdobrasse em

conhecimento. Era pertinente que apresentasse Zé da Luz como poeta nordestino importante para cultura do povo, que discutisse os problemas da emigração no Nordeste para então entrar nas questões linguísticas que permeiam o texto.

Esta discussão seria uma oportunidade de interagir com o aluno a respeito de algo que pudesse causar interesse. E, levando em consideração a teoria da linguagem de Bakhtin, esta seria uma chance de assegurar uma correlação entre o gênero cordel e sua função na interação sócio verbal já que o cordel só atinge seu objetivo enquanto gênero textual socialmente situado quando é oralizado.

Uma outra observação pertinente é quanto à forma como a transposição foi realizada tanto nesta aula quanto na aula já analisada. Observamos que o papel que Filomena atribui ao professor é o de um sujeito que transmite o conhecimento pronto sem preocupação com a necessidade que todo conhecimento apresenta de ser adaptado para ser ensinado levando em consideração as variáveis do percurso do estudante, e, principalmente, seu nível de aprendizagem.

Talvez por isso quando o aluno X diz que não sabe fazer rima, a professora escreve no caderno do aluno algumas combinações de palavras e diz que é rima sem maiores explicações, limitando o entendimento de rima à sonoridade final das palavras. Outros alunos manifestam dificuldade, mas Filomena não faz uma orientação coletiva. Nos parece que ela não percebe que este feedback do estudante, se aproveitado, poderia resultar em aprendizagem de um dos tópicos de sua aula e até selar entre as partes uma cumplicidade necessária ao fazer pedagógico para o qual os alunos não são maduros suficientes.

Merece atenção o fato de que a professora, para todas as aulas, tem um planejamento traçado. Em sua aula é possível acompanhar uma sequência ordenada em que os elementos principais são exposição oral-exercício-correção. As poucas intervenções feitas pelos alunos não são levadas em consideração como elementos que orientem a retomada de um tema de aula ou reposicionamento da professora junto ao plano feito. Embora durante a aula a professora assuma essa postura de distanciamento com as necessidades reais evidenciadas pelos alunos, na entrevista ela dá o seguinte depoimento:

O planejamento é muito flexível. Eu não consigo passar adiante se o aluno demonstra interesse em continuar um pouco mais a discussão, ou se a discussão vai para outro caminho, aí eu tento ter jogo de cintura para contemplar as duas coisas (Filomena, 2013)

Sem pretendermos ser exaustivos ou repetitivos não podemos deixar de mencionar o fato de existir uma dicotomia entre o que acontece em sala de aula e o que é dito por Filomena, mas é preciso reiterar que não basta uma boa formação acadêmica para se exercer a função de professor, é preciso somar a estas, outras habilidades e competências que extrapolam o universo de toda e qualquer sala de aula.

No esquema de aula a seguir a professora propõe um trabalho com “Gênero textual - Elementos estruturais da crônica” e envolve os estudantes na atividade partindo de um relato simples sobre o livro de crônicas “Acontece” de Laé Souza da Editora Ecoart. Ela apresentou o livro aos alunos, mostrou capa, contracapa, leu a orelha do livro e falou um pouco sobre o autor. Explicou como conseguiu os exemplares do livro contando que o livro é tão bom que após a leitura enviou um e-mail ao autor elogiando pelos textos, falando a respeito do próprio trabalho com alunos do Ensino Fundamental e ao final solicitou que ele enviasse alguns exemplares para ela trabalhar com os estudantes. Ele enviou 39 livros. Ela contou de modo breve, o assunto de algumas crônicas dando demonstração de que havia lido.

Os alunos mostraram interesse e logo queriam iniciar a leitura.

Esquema simplificado - aula 5 – professora Hortênsia–
Registro de campo em: 06.06.2013

Professora - Cada um pode pegar um livro e ler a crônica da página 67 - “Fato observado por uma criança”, mas tenham atenção porque vão escrever a própria crônica e as melhores serão enviadas ao autor Laé Souza que informou está selecionando crônicas de estudantes para produzir um novo livro.

Professora-Leiam silenciosamente. É leitura silenciosa mesmo, e não de muriçoca.

Segundo ela explicou a leitura de muriçoca faz barulho e incomoda aos colegas. Enquanto os alunos liam a professora colocou na lousa um esquema para orientar a escrita. Era o desenho de uma folha de caderno com riscos que indicavam margens da folha, entrada de parágrafo, indicação de título, separação de sílabas, uso de travessão.

Professora - O primeiro objetivo já cumprimos, que foi ler silenciosamente, mas agora me digam se alguma palavra do texto vocês não conheciam ou se alguma chamou a atenção de vocês.

Aluno 1 - Não conheço a palavra “guri”, mas entendi no texto que falava de uma criança.

Aluno 2 - Não sei as palavras “jaz”, “sindicalista” e “impotente”.

Aluno 3 - Achei estranho a palavra “pivete” no texto, mas sei o que é.

A professora foi anotando no quadro e perguntando se alguém não sabia o significado daquelas palavras. Ela mesma responde, pegando cada uma das palavras criando uma frase nova. À proporção que dizia a frase, interagia perguntando: entendeu? Sabe a que se refere

agora? E eles diziam que sim. A palavra “jaz” gerou uma discussão maior. Os alunos não conseguiram estabelecer a relação entre a palavra e a ideia de repouso ou descanso, se para eles diz sobre quem morreu e, na impossibilidade de um termo que exprimisse melhor o sentido, a professora explica que as palavras podem nomear coisas ou situações sem uma lógica expressa.

Aluna 4 - Professora, aqui no dicionário diz que jaz refere a “Estar morto”.

A professora pergunta sobre a palavra sindicalista, se eles conhecem, e respondem que é de sindicato. A professora contextualiza explicando o que é sindicato, como funciona e a que se presta. Tudo muito rapidamente, mas pergunta a eles se conhecem algum sindicato. Um aluno diz que conhece o Sindicato dos trabalhadores do fumo, que sua avó mora perto e que a mãe da professora também mora perto. Ele explica que lá serve para resolver os problemas das pessoas que trabalham nos armazéns de fumo. A professora continua e explica por que é importante que cada profissão tenha um sindicato.

Enquanto ela explicava essas palavras, era possível observar que alguns alunos continuavam a ler crônicas. Ela via, mas não se incomodava.

Uma aluna explicou a palavra impotente, e todos riram quando ela disse “aquele que não tem potência”.

Professora - Esse texto pode ser real ou pode ser imaginário? Os personagens são reais ou imaginários?

Os alunos não respondem, mas a pergunta foi retórica, apenas para abrir a nova discussão sobre o uso de situações cotidianas na escrita da crônica e do fundo moral presente no texto que eles leram.

Aluno 5 - Professora posso ler em voz alta outra crônica?

Professora - Pode

Ele lê, todos riem. Todos querem ler outra crônica e ela diz que não tem problemas, que vai permitir que levem os livros para casa no dia seguinte depois que ela usar com a outra turma. A professora se volta ao quadro e explica o esquema que fez alertando para o uso da dimensão da folha e aproveitou que ela mesma usou a expressão “né” e explicou o uso coloquial de algumas expressões que apareceram na crônica. Sempre retomando o texto lido.

Professora - Em casa vocês vão escrever uma crônica com o tema “vizinhança”.

Os alunos gostam da proposta de tema, mas um aluno diz que não entendeu e a professora refaz a orientação para todos. Eles aproveitam e começam a falar sobre a sua vizinhança. A professora contribui com a discussão e fala sobre relação entre vizinhos.

Aluno 6 - No meu bairro precisa ser criada uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora).

O tema gera muitas discussões e movimentação a fala dos alunos. Como alguns moram em um bairro considerado violento, logo dizem que neste bairro só mora gente ruim. A professora diz que se eles moram lá, não pode haver somente gente ruim e segue falando as dificuldades do bairro. Após a conversa e orientação, ela devolve a atividade da aula anterior (do material do Gestar) e sai da sala por um instante. Os alunos permanecem sentados lendo e comentando a avaliação entre si e sem algazarra, quando ela retorna, eles permanecem comentando a avaliação, mas ela pede atenção para que ouçam as médias da unidade. Alguns riem das notas dos outros, mas risos contidos. Ela avisa que vai usar novamente a atividade do Gestar.

Ao iniciar a análise sobre esta aula, nos ocorreu de imediato um pensamento sobre a diversidade da profissão professor e consideramos que é importante relatar esta impressão. Não há fórmula, técnica, receita, nada que possa dizer como deve ou pode se comportar um profissional de educação. Não há limites para o papel social da profissão nem para as relações que se estabelece entre professores e alunos. Não há curso universitário que, em seu currículo, consiga contemplar a dimensão do fazer de sala de aula, nem formação continuada que abarque a diversidade necessária à formação de um profissional completo. A formação do professor não é um processo homogêneo. Como já dissemos anteriormente, é preciso considerar características pessoais, cognitivas, relacionais individuais.

A observação de aulas nos faz perceber que há muito mais mistérios entre estudar uma licenciatura e atuar junto a alunos, sejam eles da classe social que for. Há mistérios entre ser professor e ser parte de um corpo docente de uma unidade escolar, que orienta para um tipo de trabalho que acredita ser o melhor.

Em verdade, acreditamos que formar profissional de educação é muito mais complexo do que supõem as diversas discussões que propõem analisar a formação e o fazer profissional. O que constatamos é que existe um componente pessoal muito forte na formação e que, embora seja característico de cada indivíduo, este componente se forma na vida social e,

consequentemente, coletiva do sujeito. Portanto, poderíamos dizer que se fazer professor não se refere à instrução acadêmica apenas, mas a uma formação que acontece de fora para dentro do indivíduo. Esta formação é que determina a humanização, o compromisso ético, social da profissão, que pode ser do bem ou não.

Partindo dessa primeira impressão, voltaremos nossa atenção à aula da professora Hortênsia. Observamos que a professora interage muito bem com os alunos, ela é sociável, brinca com todos, sabe o nome de todos e sabe como eles se comportam. Se sente à vontade na turma e fala com aproximação, se referindo a coisas da vida dos alunos, demonstrando que realmente os conhece.

Hortênsia usa linguagem padrão, mas se aproxima dos alunos no trato linguístico usando expressões típicas dos jovens, como “valeu”, “tá dominado”, “deu reggae”, e o faz com a naturalidade de quem já se habituou aquela linguagem em momentos pontuais, de tal modo que os alunos não estranham. Na verdade, durante a aula, a linguagem adotada passeia entre o padrão e o coloquial distenso sem prejuízo à comunicação. Para dinamizar a aula, a professora faz piadas ou comentários engraçados sobre algum acontecimento ocorrido durante a aula, que faz os alunos rir, mas recupera a atenção ao tema da aula rapidamente.

Uma das falas da professora enunciou para o aluno que a aula seria de leitura, discussão e, ao final, produção de uma crônica, mas, levando em consideração suas ações antes de iniciar a leitura e o percurso seguido na aula, consideramos que a professora tinha um objetivo específico de conduzir o aluno para escrita de um texto coeso e coerente em que ele tivesse o que dizer e soubesse como dizer.

Segundo a professora, o trabalho inicial devia ser de motivação para a leitura. Na sequência, discussão sobre a crônica lida, os elementos estruturais da crônica e sobre o possível tema adotado para a escrita de um novo texto. Em seguida, os alunos deveriam escrever o próprio texto. Em verdade, todo o trabalho estava direcionado para a escrita da crônica, mas, conforme a própria professora afirmou, se ela pedisse para escrever qualquer texto sem antes trabalhar o gênero escolhido, não teria qualquer sucesso. Nas palavras de Hortênsia: “Há uma ligação direta entre ler e escrever e, se eu não motivar a leitura na escola, quem o fará em casa?” (Hortênsia, 2013).

Tendo em vista as dificuldades gerais de estudantes em ler textos, nos pareceu que a professora conseguiu despertar a curiosidade dos alunos ao contar como conseguiu os exemplares de Laé Souza e ao apresentar o livro comentando a capa e a contracapa e lendo a orelha. O fato de ela falar sobre o assunto de algumas crônicas também fez os alunos

entenderem que ela havia lido o livro e que, se ela estava tão entusiasmada, devia ser realmente bom. Conforme nos orientam os autores que discutem leitura na sala de aula, essa atitude da professora foi uma boa forma de incentivar o gosto pela leitura.

Comungando com todo trabalho do professor que se preocupa com a norma padrão da língua, a professora demonstra preocupação com as convenções da escrita. O desenho que ela fez no quadro significou um roteiro que os estudantes deviam seguir para dar uma forma física ao texto, mas, à proporção que ela foi explicando cada item, chamou a atenção para os acordos firmados com a escrita: “Vejam que, se vão separar as sílabas, precisam ver como separar corretamente, não vale borrar para me enganar. Eu já sei as artimanhas.” (Hortênsia, 2013).

Diante do trabalho que ela foi desenvolvendo nesta aula, e considerando a postura assumida por esta professora nas demais aulas, é possível pensar que, ao ensinar gramática, ela está pensando na língua em funcionamento e não como um sistema isolado. O fato de atribuir maior esforço na ação de ler, ouvir e produzir texto nos faz compreender que o entendimento da professora é de que a língua é um processo interativo que se realiza no discurso.

No momento em que orientava os estudantes sobre o uso de travessão, a professora disse: “Não esqueçam que o travessão é para indicar uma fala, mas se não pontuar direitinho, eu não vou saber se quer que eu dê risada ou chore. Já estudamos todos os pontos e acentos” (Hortênsia, 2013). A pertinência do comentário reside no fato de que, para produzir uma crônica, é preciso mobilizar algumas estruturas linguísticas próprias que garantem uma forma mais ou menos estável do padrão desse gênero textual, além disso, a professora estava aproveitando todas as oportunidades para retomar conhecimentos já tratados em aulas anteriores e reforçar a aprendizagem dando um passeio rápido pela gramática.

Nessa ótica do trabalho, acreditamos que o conhecimento que a professora tem por linguagem, língua, texto, discurso, gramática é que permite à ela redimensionar as aulas. Ela não demonstra qualquer insegurança em retomar aulas anteriores, lembra e comenta a título de exemplo textos e/ou situações de outros encontros e está sempre convidando os alunos a repensar alguma coisa. Esta postura parece facilitar a interação com os estudantes, uma vez que eles também relembram situações, falam de aulas anteriores e perguntam sobre assuntos que já foram tratados em outros momentos. Aqui fica claro que, para Hortênsia, um objeto de ensino novo remete sempre a outro já conhecido pelo aluno.

A postura adotada neste fazer pedagógico, que pode parecer desorganizado, se espelha muito nas discussões promovidas pelo Programa Gestar, mas reconhecemos que há uma compreensão da proposta do Programa tanto pela professora quanto pelos alunos que recepcionam os materiais com alegria. Sobre isso não podemos deixar de lembrar que a professora sempre diz “sou uma entusiasta do Programa” (Hortênsia, 2013) e partilha com os alunos tudo o que acontece nos encontros, fazendo com que eles percebam que se aprender, para ela, é tão gostoso, para eles também pode ser.

Um outro elemento referente às dimensões de escrita que chama a atenção é quando a professora alerta para o uso da expressão “né”. Ela aproveita que, durante sua fala, usa naturalmente esta expressão e faz alusão a um trecho da crônica em que a mesma expressão aparece: “Depois tem outra, gente boa, não vai querer ver meu sobrinho chorar, né?” (Hortênsia, 2013). Em sua fala ela diz aos alunos:

[...] olha só como essa crônica trata de tema do cotidiano, coisas que acontecem em nosso dia-a-dia, algumas expressões, palavras que são comuns na fala, podem aparecer na escrita. Isso é normal, mas não vale usar palavão, viu, X? Também pode ser que tenha que usar uma palavra que seja gíria, ou seja, própria de outra região [...] (Hortênsia, 2013).

Essas orientações mostram que a professora se coloca um pouco no lugar de cuidadora da norma de uso da língua, ao mesmo tempo em que mostra ao estudante que há um português que é natural e permite usar a variedade de linguagem informal. Essa explicação promoveu um diálogo com os alunos que permitiu contemplar a informação que a professora tentava transmitir.

Professora - (a professora lê): “- Companheiro, a bola é do meu filho – ao que Tico responde: - Companheiro, não, que não sou sindicalista, nem tenho amigo bacana.”
Nesse trecho, olhem no texto, vocês acham que a linguagem é formal ou informal?
Aluno - (muitos ao mesmo tempo) Informal.
Professora – X, explica por que é informal.
Aluno - Eu acho que porque ele diz que não tem amigo bacana.
Professora - Só isso?
Aluno - Companheiro é informal?

Os alunos se dispersam um pouco na discussão, e a professora aguarda um instante. Foi tempo suficiente para eles decidirem que companheiro neste contexto é um uso informal. A professora sistematiza a informação, ampliando o entendimento sobre formal e informal e falando brevemente sobre a diferença entre falar e escrever. A essa discussão segue a orientação da professora para a produção da crônica e o caminho que ela percorre indica que

há uma sequência didática organizada para a aula. Também é possível perceber que as intervenções do aluno não tiram o foco da professora sobre sua proposta inicial. Um exemplo é quando sugere o tema vizinhança, acreditando que seria apenas mais fácil falar sobre o que se conhece, mas percebe que os alunos têm a dimensão dos problemas que ocorrem em seu bairro e os comentários exigem uma reorientação.

Aluno - Professora, eu não posso falar sobre meus vizinhos.

Professora - Por que não?

(O aluno se cala e outro aluno comenta)

Aluno - É tudo boca quente. Se falar morre.

Professora - Ah!, não precisa contar o que acontece de verdade. O fato pode ser imaginário. Lembra? Pode criar.

Aluno - Eu vou falar da briga que teve lá e a polícia matou dois. Eu não digo o nome de verdade. Professora, quem vai ler?

(A professora investe um longo tempo para explicar o que acontece no bairro que eles estão se referindo e, para tornar claro que há coisas boas que acontecem por lá e que pessoas boas moram lá. Fala da insegurança em toda a cidade e da violência no país.)

Professora - Não se preocupem. Podem mudar os nomes ou criar situações, mas não escrevam textos longos, devem ser curtos.

O objetivo de Hortênsia era ler, discutir e produzir, e ela criou uma sequência para esta aula sem rigidez na ordem das ações. Ela avançava e retomava as falas a todo momento a proporção que os alunos exigiam. Essa flexibilidade, no entanto, não é apenas resultado da compreensão da professora sobre como deve realizar a transposição de um saber. Acreditamos que ela conta com um elemento fundamental, que é o desejo do estudante. Há uma contrapartida no trabalho pedagógico, um *feedback* que grande parte dos professores não estão conseguindo alcançar, além disso, nos parece claro a compreensão sobre qual a proposta para o ensino de LP.

A partir desta descrição da atividade da professora, verifica-se que ela assume em sala de aula a mesma postura que defendeu na entrevista quando afirmou que a paixão dela no ensino de LP “é leitura, compreensão e produção escrita, mas sem desmerecer a importância da gramática.” (Hortênsia, 2013). Levando em conta o trabalho que desenvolveu, podemos dizer que a aprendizagem do aluno foi progressiva e, ainda que o estudante não tenha se apropriado definitivamente, ao final de uma hora e quarenta minutos, de habilidades para produção da crônica, a professora acompanhou todas as etapas e promoveu ações e discussões em favor do ensino que queria promover e os alunos deram demonstração de interesse pela escrita e efetivamente escreveram suas crônicas. Evidentemente, a professora necessitou

realizar a atividade de reescrita para melhorar a qualidade dos textos, mas isto faz parte do trabalho ao se planejar produção textual.

Ao final da observação desta aula, chegamos ao entendimento que o professor sozinho não faz uma aula. Ele precisa contar com suas próprias habilidades e competências, com seus valores e todos os conhecimentos adquiridos para desenvolver habilidades e competências em seus alunos e com o desejo e compromisso do próprio estudante. Neste ponto, gostaríamos de destacar que o trabalho desenvolvido por Hortênsia, não apenas nesta aula, revela uma preocupação com a formação do indivíduo. Recordamos que em sua entrevista ela diz que:

[...] o meu papel de professora não vai só na formação do conhecimento, do incentivo, mas tem sim um lado afetivo, essa conquista, essa troca. É gerar confiança e essa troca de confiança faz ele sentir que a escola pode ser um lugar seguro, e que comigo ele se sente à vontade para perguntar, conversar, e eu me sinto tranquila para aconselhar, conversar e ajudar a transformar o cidadão (Hortênsia, 2013).

Essa formação do cidadão é tão importante no papel educativo quanto qualquer outra atividade e, em algumas situações, considerando o contexto histórico-cultural do estudante, se faz até mais importante. A ideia que Hortênsia quer transmitir é de que a aula se faz com conhecimentos, conceitos, atitudes, valores e tantos outros elementos que, juntos, contribuem para a formação do indivíduo.

Confirmando o pensamento de Hortênsia, no exemplo de aula a seguir ela desenvolve uma atividade em que pretende trabalhar poema com rima e sugere o tema lembranças da vida como motivação para os estudantes.

Esquema simplificado - aula 6 – professora Hortênsia
Registro de campo em: 02.08.2013

Professora - Lembram da aula passada? Trouxeram o poema que devem ter escrito em casa? Lembram que era para escrever um poema cujo tema fosse uma lembrança de vocês? Olhem aqui, observem o que está escrito. Nós vamos trabalhar com rima, com sonoridade das palavras. Leiam o que está escrito no quadro.

A professora escreveu na lousa a frase “Melhor que o Bahia vencer, é ver no dia seguinte o Vitória perder”. A frase referia a uma situação do momento em que o Bahia venceu uma partida e, no dia seguinte, o Vitória perdeu o jogo. Os alunos sabiam que a professora é torcedora do Bahia e isso motivou risos, lamentos e alguns comentários, mas a professora recuperou a ordem rapidamente e controlou os ânimos lembrando que foi só para relaxar.

Professora - Alguém quer ler o poema que escreveu? (Todos ficam quietos).

Aluno 1 - Professora, se a senhora quiser eu dou meu poema para a senhora ler. Pode ler alto.

A professora pega o texto e lê sem contestar que o aluno não quer fazê-lo. Todos os colegas ouvem sem qualquer comentário. O poema mostrava a sensibilidade do estudante diante das dificuldades de sua vida, mas não atendia à expectativa da professora que não encontrou rimas no texto. No entanto, ela elogia, faz alguns comentários positivos sobre a sensibilidade do estudante e, por fim, sugere algumas mudanças.

Outros alunos ficam motivados para ler e começam a se manifestar.

Professora - Todos poderão ler, mas um de cada vez.

Um aluno inicia sua leitura e, ao terminar, ela explica que o texto está bom, mas que ele escreveu um texto narrativo. Pede atenção a todos e faz uma breve revisão sobre o que é texto narrativo. Ao final da explicação, pede ao aluno que reescreva seu texto sem abandonar a ideia e ele inicia o trabalho imediatamente.

Outros seguem lendo, e a professora comentando. Alguns percebem que o seu não está bom e desistem de ler para arrumar.

Uma aluna começa a chorar na sala e a professora se preocupa em perguntar o que está acontecendo. A menina pede para sair, a professora pede licença e sai junto avisando aos alunos que eles trabalhem em seu material. Eles ficam à vontade por um longo tempo para trabalhar na reescrita e, quando a professora retorna, atende a todos que solicitam ajuda. Ao final do tempo estipulado para aquela atividade, recolhe os textos e informa que vai ler e devolve na aula seguinte.

Professora - Abram o caderno do Gestar na página 20 para corrigir a atividade.

Este exercício havia sido orientado para realizar em casa após uma aula expositiva a respeito de rimas. A professora lê o texto “Vício de fala”, de Oswald de Andrade, mas não realiza a correção, porque o horário de aula encerra e deixa para o dia seguinte.

Como já mencionamos anteriormente, uma aula é um momento em que alguns acontecimentos se dão à revelia do planejamento do professor ou da escola e, às vezes, é a própria orientação que o professor dá para realização de um estudo que pode provocar uma manifestação individual ou coletiva dos alunos, que tanto pode contribuir para o crescimento

profissional de todos os atores envolvidos, quanto pode levar o professor a repensar o trabalho que está realizando. Ainda há a possibilidade deste acontecimento motivar uma desestabilização no professor, que atrapalhe a sequência daquela aula. Esta situação é completamente compreensível, uma vez que quem está em sala de aula lidando com pessoas fica suscetível a lidar com problemas do cotidiano.

Esta colocação, a nosso ver, é importante para esclarecer uma situação ocorrida na aula. Quando a aluna chorou e saiu acompanhada pela professora, a motivação do choro foram lembranças escritas no texto. A professora aguardou o final da aula e nos contou que a menina iniciou a leitura silenciosa e não aguentou a emoção de lembrar que jamais foi criança, porque, desde os nove anos, cuidava de sua irmã menor e fazia todos os afazeres da casa para a mãe trabalhar. Outras situações de sua infância foram contadas, mas não cabem no contexto deste trabalho.

Importante é salientar que, ao retornar para sala, a professora tinha um semblante modificado pelo acontecido. A impressão é que ela havia absorvido o sofrimento da aluna e se sentido um tanto culpada por revirar um baú de lembranças que conduziam ao sofrimento. Durante a leitura dos textos na aula, a professora, por vários momentos, havia mostrado um ar de tristeza com as colocações, mas não fez qualquer comentário a este respeito e os alunos, num comportamento extremamente solidário, ou por se verem em situação semelhante, também não manifestavam reação.

A professora confessou que sua expectativa era de textos que contassem as brincadeiras, os passeios ou outras situações que referissem à infância, no entanto, ficou chocada em ouvir expressões de sentimento que denotavam castigos, dor, que falavam sobre a morte, a pobreza, dificuldades e falta de proteção. Poucos textos referiam à alegria da infância.

Considerando a dinâmica das aulas de Hortênsia, sua motivação, empolgação e envolvimento com os alunos percebemos o quanto a personalidade da professora é parte integrante do seu modo de trabalhar e percebemos também um desvio no objetivo da aula coerente com o rumo que as leituras foram dando ao trabalho.

A intenção de Hortênsia era usar os próprios textos dos alunos para sistematizar o conhecimento sobre rimas e sonoridade de palavras, mas, num impulso de permitir a leitura a todos que desejavam, considerando que este também é um trabalho de ensino/aprendizagem em que poderia aliar a produção escrita/leitura e oralidade, flexibilizou o planejamento do dia.

Essas questões poderiam surpreender alguns professores que não dariam a mesma importância à necessidade dos alunos de expor a si mesmo na escrita de um texto. Realmente foi um momento de exposição, mas havia uma confiança estabelecida entre os alunos e a professora que permitiu essa leitura, o que talvez não acontecesse com outro profissional na mesma turma.

Explicada essa situação, fica mais fácil compreender por que a professora sugere trabalhar com rimas e sonoridade, mas não o faz, e por que o tempo foi insuficiente para correção do exercício proposto.

Em suma, tudo nos leva a crer que, para Hortênsia, o fazer pedagógico não se limita a ação de expor um conteúdo e cumprir etapas, mas a um conjunto completo de formação e orientação que exige conhecimentos e saberes da vida, além de competência inerente à personalidade de cada um.

Na sequência que segue, acompanharemos uma aula da professora Vitorina em que o tema é Gênero textual e a professora propõe desenvolver nos alunos a habilidade de conhecer gêneros diversos.

Esquema simplificado - aula 7 – professora Vitorina
Registro de campo em: 19.05.2014

Professora - Vamos ficar atentos que eu tenho umas coisas para mostrar a vocês. Olhem aqui. Vamos acompanhar na projeção as imagens e, a proporção que aparecem, vamos comentando o que já sabemos sobre elas, tá certo?

Nas imagens, vão aparecendo poema, charge, HQ, piada, receita culinária, tirinhas, propaganda, música, bilhete, carta, bula de remédio, notícia de jornal, classificados, oração, imagem, santinho.

Professora - Como podemos chamar esse texto? Onde podemos encontrá-lo? Qual a função deste texto?

Os alunos respondiam, a professora fazia alguns comentários que auxiliavam no esclarecimento do grupo e seguia mostrando as imagens. Quando terminou distribuiu revistas, jornais, propagandas, panfletos e outros gêneros sobre a mesa e, em uma caixa, colocou alguns papeis. Circulou pela sala e solicitou que cada um retirasse um papel. Depois de se certificar de que todos tinham recebido uma orientação, pediu que lessem e identificassem pelas características escritas na orientação qual o gênero a que se referia e pegassem um texto

correspondente sobre a mesa. Informou que poderiam recortar e depois colar junto com a orientação sobre uma folha de papel pardo, que ela havia fixado na parede.

Como o espaço da sala não é muito grande, foi preciso ordenar um número de cinco de cada vez para ir até a mesa, mas logo todo material estava sobre as carteiras dos alunos e eles circulavam de uma a outra mexendo os textos, lendo, relendo, procurando o gênero certo.

Ao final do tempo estipulado, a professora começou a ajudar a colagem e a organizar a sala que tinha papel espalhado. Solicitou que os alunos reorganizassem as carteiras e sentassem para ela continuar a explicação.

Professora – Foi difícil encontrar o gênero pela característica?

Aluno 1 - O meu não. Foi bem fácil, porque bula de remédio não dá pra confundir.

Aluno 2 - O meu foi difícil. Eu não sei se achei o texto certo. O meu diz assim: A função principal é informar. Em sua organização e estilo destacam-se o modo de distribuição das informações, a diagramação, ilustração e o objetivo do texto.

Professora - E que gênero é esse?

Aluno 3 - Propaganda. Eu acho, porque quer chamar a atenção

Professora - Vamos ver. Todos concordam que é propaganda?

Aluno 4 - Eu não sei não. O que é diagramação?

A professora explica que diagramação é a forma como o texto está distribuído na folha e que essa forma faz muita diferença em um texto. Ela pega uma folha do jornal e mostra a diagramação, depois compara com a capa de uma revista. Insiste na pergunta se o texto do colega é propaganda.

Os alunos não respondem e a professora começa a explicar que a propaganda não tem por objetivo informar, mas chamar a atenção sobre um produto. Pega o jornal, escolhe um texto e começa a ler, depois pergunta que gênero ela estava lendo. Uma aluna diz que é notícia e a professora continua explicando as características da notícia e comparando com a propaganda. Mostra os dois na revista e pergunta quem estava com as características da propaganda. Um aluno se manifesta e diz que acertou. Outro também avisa que acertou.

A professora começa a acompanhar a colagem feita pelos estudantes. Ela lê a característica e diz se está certo ou errado o gênero escolhido. Faz comentários que ajudam os alunos a perceberem que cada texto tem uma função social.

Terminados os textos, ela pergunta se estão com o caderno do Gestar e pede que abram na página 44 para fazer a atividade. Solicita que a aluna X leia o texto 1 e depois que a aluna Y leia o texto 2. Explica, brevemente, o que é suporte de texto e dá o exemplo de camisas, caminhões, carros e fala sobre o corpo humano como suporte de texto. Os alunos gostam de saber que a tatuagem é uma forma de comunicar, uma linguagem e que o corpo

pode ser usado como suporte de texto. Um aluno diz que vai fazer uma tatuagem bem grande com o desenho de uma águia nas costas.

A professora conversa sobre a tatuagem e diz que primeiro ele precisa da autorização dos pais porque é menor e, além disso, ela orienta que a tatuagem, enquanto forma de expressão, precisa fazer sentido. Compara com o texto que eles escrevem e diz. “-Lembram quando às vezes eu falo que vocês escreveram algo que não tem sentido, que não significa? É a mesma coisa, a tatuagem precisa dizer alguma coisa, então não se pode sair por aí tatuando o corpo só porque acha bonito.

Como o tempo da aula encerra, a professora esclarece que a atividade da página 44 precisa ser respondida por todos e que eles podem fazer isso até no intervalo para não esquecerem o que estudaram, mas que na aula seguinte ela fará correção.

Acompanhando o trabalho em sala de aula realizado por Vitorina, nos chamou a atenção desde o primeiro momento a forma como ela se relaciona com os estudantes das turmas em que dá aula. E como observamos que esta forma de relacionamento interfere no trabalho realizado, não podemos deixar de comentar, uma vez que acreditamos que o fazer pedagógico desta professora, como de qualquer outro professor, está relacionado com suas experiências profissionais e pessoais

Em um dos momentos de interação de Vitorina com os estudantes, enquanto refletíamos sobre o que estávamos observando, nos ocorreu uma fala de Tardif (2011) que alerta que os saberes dos professores não provêm de si mesmos, mas, entre outras situações, são oriundos de lugares sociais que antecedem a carreira e de outras experiências vividas. O que Tardif (2011) nos diz é que não existe formação que produza professores capazes de dar a mesma convergência ao exercício da prática, visto que os saberes adquiridos e que serão transmitidos sofrem a confluência de outros, da vida individual, da sociedade e de outros lugares de formação.

Enfim, o que notamos é que na relação que se estabelece com o estudante, a personalidade do profissional exerce influência que tanto pode motivar uma parceria produtiva entre estes atores quanto uma rejeição e distanciamento. Foi partindo desta constatação que percebemos a relação entre a personalidade de Vitorina e a atenção dos alunos.

O perfil da professora é de uma pessoa extremamente delicada, que transmite na voz e na atitude uma calma que contagia as pessoas com quem ela convive. Sua postura é sempre doce e seu tom de voz permite a audição confortável. Quando quer chamar a atenção de um

aluno por qualquer razão se aproxima, toca no ombro e fala para todos ouvirem sempre de modo respeitoso. Assim ela se dirigiu a um aluno inquieto no fundo da sala e perguntou: “Você precisa sair? É só pedir licença e retornar rápido para não perder a aula” (Marília, 2013). Para uma aluna que resmungava com a colega, ela disse apenas: “X, seu cabelo está perfeito e enorme, deve ser trabalhoso desembaraçar de manhã e é só seu cabelo, eu sou miudinha como vou desembaraçar o seu e o de Y?” (Marília, 2013). As meninas se olharam com raiva e calaram.

Seus alunos participam de tudo que ela sugere e mostram um respeito grande pelo conhecimento que ela tem. Eles mostram confiar em suas informações e competência. Recorrem a ela para tirar dúvidas sem medo de repreensão mesmo quando está no corredor ou outro ambiente da escola. Inclusive ex-alunos foram vistos querendo confirmar informações dadas em outra classe.

Talvez o fato de conhecerem um pouco de sua trajetória pessoal, suas dificuldades, o fato de ser negra como grande parte e não se sentir diminuída por isso, e o fato de ter nascido no espaço rural e mesmo após ter condição de sair do lugar continuar residindo na mesma área, transmita ao aluno esta sensação de estar lidando com alguém que eles dizem que “é de verdade”.

Feita esta introdução para contextualizar a aula, seguiremos no entendimento de como a professora realizou a transposição do conteúdo gêneros textuais e de que modo a linguagem adotada interferiu na aquisição do aluno.

Muitos professores quando vão trabalhar gêneros textuais planejam uma aula em que cada gênero é apresentado por vez com suas características, possibilidade de suporte, função de comunicação. O pensamento é o de parcelar as informações e depois agrupar todas em um dado momento, solicitando do aluno registros que permitam ao professor identificar se ele se apropriou das marcas daquele gênero. Assim, o professor solicita um texto escrito, corrige, devolve para reescrita e finalmente avalia.

O procedimento adotado por Vitorina divergiu deste no sentido em que ela colocou à disposição uma diversidade de gêneros textuais e disponibilizou as características nas mãos dos alunos, fazendo com que eles lessem para buscar o texto adequado. Essa ação motivou os alunos a pesquisarem, no sentido de ler a orientação, ler os textos, comparar estes com as sugestões dadas pela professora, discutir com os colegas e conhecer suportes diferentes.

A possibilidade de manipular os textos é um recurso subjetivo na aula, já que em alguns casos, a depender do compromisso do profissional e da habilidade em lidar com os

alunos, pode não ter resultado. No entanto, pode ser uma medida mais eficaz para uma aproximação entre o aluno e o texto, quando acompanhado por um profissional que tem domínio sobre a proposta de trabalho e consegue interagir bem com os alunos.

Durante o desenvolvimento da atividade, observamos que a professora mostrou ter a mesma preocupação com relação a interação e com a situação didática. Ou seja, para ela permitir que os alunos circulem e discutam a respeito da atividade é um momento de aprendizagem tão rico quanto o momento em que ela faz exposição de algum conteúdo ou realiza alguma atividade dirigida.

Essa ação às vezes tem sido evitada por alguns profissionais pela preocupação com o tumulto que é gerado em uma turma de trinta e sete alunos em sala pouco espaçosa, mas, como afirmamos, a interação entre estes alunos e a professora permite que esse tipo de movimento aconteça sem prejuízo para a sala vizinha e sem que a professora precise ficar mais atenta que o normal.

Enquanto os estudantes buscavam, a partir da orientação entregue, os textos correspondentes, notamos que as orientações se repetiam entre os alunos e isto teve um efeito significativo no modo como os alunos reagiram. Eles demoraram um pouco para descobrir a repetição, mas quando perceberam começaram a socializar as dúvidas e as certezas sobre o texto escolhido, por esta razão os equívocos foram em menor número. A interação entre os alunos foi notada pela professora, mas, segundo a mesma, eles aprendem mais rápido discutindo com os colegas, do que ouvindo o professor falar.

Do ponto de vista da realização da transposição do saber realizada por Vitorina, concluímos que ela conseguiu fazer adaptação do conhecimento que tem sobre gêneros para as condições de aprendizagem da turma. A professora possibilitou que os alunos manuseassem os textos, falassem sobre eles, fizessem leituras diversas, avaliassem, e, por fim, nomeassem os mesmos. Dito de outro modo, a professora compreendeu a esfera comunicativa do texto, dentro da perspectiva de Bakhtin, e transpôs esse saber permitindo que os alunos sistematizassem características de vários gêneros, percebessem a responsabilidade enunciativa de cada um e a maneira como são inseridos no discurso social.

Na sequência de aula seguinte a professora Vitorina planejou um trabalho com Formas de comunicação e para isso utilizou o material do Programa Gestar com o propósito de desenvolver, nos estudantes, habilidades de uso da linguagem nos diferentes meios de comunicação.

Esquema simplificado - aula 8 – professora Vitorina
 Registro de campo em: 06.06.2014

Professora - Abram o caderno do Gestar na página 17. Vejam o texto que fala sobre e-mail. Vocês usam e-mail?

Aluno1 - Eu uso WhatsApp.

Aluno2 - Eu uso Facebook.

Alunos diversos os- Uso WhatsApp e/ou Facebook

Professora - Vocês conhecem o telegrama, fax, carta? Sabem que até pouco tempo era através destes meios que as pessoas se comunicavam? Vocês podem imaginar o tempo que levava para uma pessoa receber notícias por carta?

Aluno 3 - Eu sei o que é telegrama e carta. Lá em casa recebia carta, mas agora não. Pode usar o SMS.

Aluno 4 - É pode usar SMS e também tem o VIBER que pode falar de graça.

Professora - Todos tem e-mail aqui?

Alunos diversos - Sim.

Uma aluna diz que não tem e explica que quando precisou mandar um e-mail para a professora foi sua irmã que o fez.

Professora - O e-mail é diferente do WhatsApp. No WhatsApp se troca mensagens curtas em linguagem informal e geralmente com pessoas próximas, mais íntimas que tem seu número de telefone. Não se envia por este meio documentos ou outros que sejam muito importantes e precisem ficar registrados. No e-mail podemos trocar informações mais sérias, enviar documentos, informações. No e-mail podemos usar linguagem formal quando a situação exige ou informal quando for possível. De qualquer modo a linguagem formal ou informal deve ser cuidada o tempo todo.

Quando usamos esses meios de comunicação precisamos nos preocupar com os destinatários e as responsabilidades de cada um. Imaginem por exemplo o ENEM enviando seu cartão de inscrição para o WhatsApp, poderia desviar, chegar para outra pessoa e não teria muita credibilidade, por isso é enviado por e-mail.

Professora - Vamos lá, vamos escrever um e-mail. Olhem só, o que vem primeiro? Destinatário, pessoa para quem vamos enviar o e-mail. Aqui vou colocar meu endereço, depois o assunto e em seguida o texto, mas observe que precisa usar um vocativo seguido de vírgula, e ao final precisa se despedir.

Samara, como você enviou e-mail para a professora?

Aluna (Samara) - Não sei, eu escrevi o texto, mas minha irmã mandou. O e-mail é dela.

Professora - Precisa aprender. Hoje em dia todos necessitam de e-mail. Peça a sua irmã para ensinar. O laboratório está sem internet então não posso ensinar na prática, só na teoria. Peça a ela.

Professora - Vamos para o caderno do Gestar página 17. Natália, leia, por favor, o texto “Segunda coisa que odeio em você”.

Professora - (Depois de um tempinho) Natália continue a leitura, por favor.

Professora- Aí vocês têm a reprodução de um e-mail. Vamos ver. Quem mandou?

Aluno - Eduardo.

Professora- Então Eduardo é remetente. Qual é o assunto?

Aluno É aquilo que ele mais odeia em Liliana.

Professora - Eles são íntimos ou estranhos?

Aluno - São íntimos pela maneira de conversar

Professora - A linguagem é formal ou informal?

Aluno - É informal. Ele diz: ...agora vamos ver se você deixa de bobagem!

Professora - O assunto do email e o título é: Segunda coisa que odeio em você, mas o autor começa falando sobre outra coisa. Que coisa?

Aluno - Porque ele escreve errado.

Professora - O que ele escreve errado?

Aluno - geito/bobajem

Professora - Vocês acham que é importante escrever corretamente?

Aluno - É melhor escrever correto, mas se estiver errado eu não corrijo

Professora - Então se você estiver paquerando um garoto e ele lhe enviar uma mensagem com erros o que você faz?

Aluna - Dou risada, mas não corrijo.

Professora - É importante ler e aprender a grafar as palavras corretamente. Olhem aí a palavra SERVIÇU escrita no começo do texto. Dá para entender?

Aluno - Dá pra entender, mas tá errado.

Professora - É, a ortografia está errada, mas é possível entender a informação. De qualquer modo é mais bonito escrever corretamente e evita que as pessoas possam não entender o que se quer dizer. Observem que Liliana faz parte do grupo “Defenda o Português”, por isso ela corrige.

Professora - Quero chamar a atenção para outra coisa, qual a segunda coisa que Eduardo odeia em Liliana? Vão respondendo as questões da página 18 e pensando sobre isso.

Professora - (depois de um tempo) Vamos ver as questões e as respostas dadas? O que mais chamou a atenção de Liliana no e-mail enviado por Eduardo?

Aluno - Foi a forma como escreveu jeito e bobagem.

Aluno - Foi porque ele escreve errado.

Professora - Por que Eduardo reclama da atitude de Liliana? Qual trecho do texto justifica sua resposta?

Aluno - Ela não responde o e-mail dele e só observou a forma como ele escreveu sem comentar as demais coisas.

Professor a- Releia o comentário de Eduardo sobre a placa SERVIÇU DE PRIMERA. O que ele imagina sobre quem usa uma placa escrita desse modo?

Aluno - O carro sai pior do que entrou porque se a pessoa não sabe escrever, não sabe fazer o serviço.

Aluno - Eu não levaria meu carro nessa borracharia.

Aluno - perto de minha casa tem um bar que vende “jeladinho” e eu compro. Eu sei que não é assim, mas o geladinho é bom.

Professora - Não significa que se a pessoa não sabe escrever, não sabe fazer o serviço. São coisas diferentes, algumas pessoas não tiveram oportunidade de ir a escola e se preparar tanto quanto vocês. O importante neste caso é que podemos compreender a informação. Mas vocês devem primar pela escrita correta, afinal estão estudando, até porque em algumas situações a escrita pode comprometer mesmo a qualidade do serviço prestado. Por exemplo se eu vejo um placa escrito “Dar banca a meninas.” Concluo que esta banca não é confiável, porque quem vai dá a banca mal sabe escrever.

Professora - Vejam só, a próxima pergunta é “E você o que pensa sobre isso?”, mas nós já falamos bastante, mas se alguém ainda quer falar algo fique a vontade.

Vocês agora vão escrever o próprio e-mail para Liliana ou Eduardo. Vocês escolhem, depois vão trazer para eu ler.

Retomando uma fala anterior, quando dissemos que nas aulas os textos para estudo devem ser dos diferentes gêneros em circulação, agora cabe lembrar que os textos podem ser também aqueles que estão nos livros didáticos usados pelos estudantes. A escolha do suporte do texto ou do próprio gênero está diretamente relacionada com qual habilidade o professor quer desenvolver, por conta disso a escolha é inerente à proposta de trabalho. Os alunos aos quais nos referimos nesta pesquisa em qualquer das quatro escolas usam tanto o livro didático do PNLD quanto o caderno dos estudantes do Gestar e neste caso, a aula da professora Vitorina está adotando um texto deste caderno.

O que podemos observar nesta aula é que a professora faz um movimento característico de quem quer desenvolver uma aula em que a participação do estudante seja efetiva e isto fica evidente quando ela privilegia as falas dos alunos e faz questionamentos para motivar ainda mais. Chama a atenção que a professora se surpreende um pouco com o fato de todos (exceto uma aluna) usarem e-mail, conhecerem outros meios de se comunicar usando tecnologia, especialmente via celular. A sua admiração, no entanto, não revelou qualquer tipo de discriminação, mas uma constatação de que, ainda que morem no espaço rural e sejam oriundos de uma classe socioeconômica baixa, os alunos estão atentos e aprendendo a usar os recursos tecnológicos a seu favor, mesmo que sem ajuda da escola. Um aluno ao falar no sistema Viber fez críticas contundentes ao sistema e revelou “o pior é que não adianta saber usar porque tem lugar que o celular não funciona e nem internet”.

A professora aproveitou esta fala e comentou as dificuldades da escola para desenvolver com os alunos atividades usando os computadores, uma vez que a internet não atendia à demanda da unidade escolar.

No início da aula, a professora pede aos alunos que abram os cadernos do Gestar na página 17, mas logo pergunta sobre o e-mail e permite que os estudantes sigam falando sobre uso de redes sociais e outras formas de comunicar muito comuns em seu dia-a-dia, aproveitando para tratar dos cuidados no uso da linguagem formal e informal. Vitorina segue orientando a escrita de um e-mail e falando sobre o compromisso com uso da linguagem. Depois, tanto a professora quanto os alunos vão dizendo exemplos de uso que às vezes são manifestações naturais do falante e outras que são produções artificializadas com intento de chamar a atenção para alguma coisa.

Na continuidade da atividade, pede a uma aluna que leia o texto da página 17, embora o texto fosse curto, a leitura foi dividida entre duas alunas. Após o fim da leitura, a professora orienta os alunos a responderem o exercício proposto. As questões do exercício são tomadas pela professora no momento da correção coletiva como recurso para continuar o estudo do texto, afinal era preciso construir sentidos, atribuir significados que fossem além do texto, identificar ideias e compreender o contexto da argumentação usada pelos interlocutores na situação apresentada.

E sobre a situação apresentada, uma das perguntas sobre o texto, que motivou a maior discussão entre os alunos, tutoriada pela professora, não estava no livro, mas foi criada pela professora em razão da necessidade de levar o aluno a pensar melhor nos argumentos para escrever o próprio texto. A professora pergunta “qual a segunda coisa que Eduardo mais odeia

em Liliana?” e não pede resposta imediata, apenas que leiam o texto e respondam as demais questões pensando nesta.

O tratamento que ela dá à discussão realizada na sala, nos leva a crer que tudo foi feito para conduzir a um trabalho voltado para a linguagem escrita, uma vez que desenvolveu uma aula em que a relação foi interativa, dialógica e dinâmica. O fato da professora ter discutido o texto, as questões referentes ao texto e criado outras, foi um recurso para alinhar as ideias dos alunos a respeito do tema do texto e isto é importante para a escrita. Segundo Antunes (2003, p.45):

A atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Como se pode concluir pelo exposto, um dos pressupostos que orientou esta aula foi o da interatividade articulada com o tratamento de um conteúdo específico, que foi a produção textual, mas que percorreu outros caminhos antes de chegar ao ponto final. A trajetória realizada pela professora e seus alunos foi mais uma demonstração de compreensão de que a aprendizagem não pode ser uma ação solitária, sem referência.

Diante do exposto, considerando todas as análises realizadas e o perfil das quatro professoras, compreendemos o quanto é difícil para o profissional de educação a realização de uma aula. O fato de ter conhecimento teórico acadêmico, boa formação cultural, de ser capaz de refletir criticamente a situação da educação, não garante um fazer pedagógico que contemple as propostas do sistema educativo, as necessidades dos alunos e, possivelmente, nem os anseios do próprio professor.

O que notamos é que as quatro profissionais têm exatamente o mesmo nível de formação acadêmica, participam da formação do Programa Gestar com a mesma competência, exibem discurso compatível com as propostas educacionais atuais e com as demandas da sociedade atual, mas que exercem práticas em níveis diferenciados. Há uma subjetividade no fazer de cada uma que não é possível ao pesquisador adentrar, mas que faz com que suas atuações sejam distintas e revelem a maneira como elas percebem a própria profissão.

Assim, concluímos que o momento de conceber uma aula e o de efetivamente realizá-la sofre influências diversas que apenas o profissional é capaz de controlar.

A alternância de qualidade no fazer pedagógico que observamos nos parece (1) resultado de uma formação que não se completa, de um ciclo que não fecha, uma vez que

cada etapa de formação se inicia e encerra como se fosse suficiente sem estabelecer conexões com formações anteriores ou com a necessidade de outras, (2) consequência da descrença do professor na necessidade de reorganização do modelo de ensino adequado aos novos tempos.

Se os professores não forem preparados para se apropriarem dos conhecimentos científicos e reorganizá-los para que estes sejam apropriados pelos alunos e se efetivem como um saber que possa melhorar suas vidas, não há sentido na tarefa educativa e este ao nosso ver é um papel que precisa ser assumido pelas universidades que não tem tratado a TD como um elemento importante à formação do futuro professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que ao longo deste trabalho toda a comunicação com o leitor foi realizada em terceira pessoa do plural e que neste momento serão apresentadas (in)conclusões que revelam, com muita especificidade, um modo de ver e compreender o trabalho realizado é necessário mudar a pessoa do discurso para primeira do singular. Além disso, após longa caminhada de relações próximas ao fazer pedagógico das quatro colaboradoras desta pesquisa me peguei por longos momentos refletindo minha própria trajetória tanto no papel de formadora quanto de professora. Assim, não poderia deixar de acrescentar sentidos criados em mim e por mim durante a realização da pesquisa que a meu ver, me inclui, sobremaneira, nos comentários que realizo.

Foram muitas e diversificadas as reflexões que pude fazer a partir de um olhar retrospectivo sobre meu exercício profissional. Algumas se referem à formação profissional, outras à natureza metodológica das ações em sala de aula, e há, ainda, aquelas que se referem as atitudes e relações pessoais e profissionais assumidas ao longo do percurso.

Embora sejam muitas, optei por relatar apenas reflexões que retratam o impacto que a investigação teve sobre o meu papel de professora formadora de professores, uma vez que fui percebendo em mim uma nova configuração de sentidos do papel profissional que alertam para dificuldade de ser professor. Hoje posso dizer que não tenho qualquer dúvida de que para se tornar um bom profissional não é suficiente um curso universitário de boa qualidade, uma formação continuada bem planejada e nem acesso à formação cultural. Estas são as condições básicas, mas há uma motivação que vem de dentro da pessoa, um desejo que somente esta poderá deixar aflorar e que é, normalmente, resultado da experiência pessoal que o sujeito usa para formar-se.

Durante a pesquisa pude constatar esse pensamento quando observei que as professoras que colocam suas experiências pessoais a serviço de sua formação e aliam a estas os conhecimentos acadêmicos, exercem a profissão com mais suavidade, enfrentam menos conflitos e alcançam melhor resultado. São profissionais que espalham na ação docente aprendizagens que são significativas na vida do estudante e são, por isso, reconhecidas entre eles. As professoras que carregam para a atuação profissional apenas a formação acadêmica, evitando que suas experiências pessoais apareçam no contexto da profissão, enfrentam com maior sofrimento, a complexidade do universo escolar.

Outra referência que considero importante mencionar sobre meu imbricamento com esta pesquisa diz respeito à atuação enquanto formadora do Programa Gestar. Como relatado no início desta pesquisa, foi durante o exercício da tarefa de formar outros professores que nasceram minhas maiores incertezas sobre a formação inicial e continuada e, conseqüentemente, o desejo de investigar a relação existente entre a formação e a prática exercida em sala de aula pelo professor.

Estas e outras ponderações me fazem referir que esta pesquisa reforçou minha convicção de que há uma lacuna na formação inicial dos professores e que esta precisa ser preenchida com um currículo que contemple a parceria entre a formação e a atuação em sala de aula. Esta inquietação, que me acompanhava desde o tempo de estudante de Letras, encontrou nas vozes das professoras um uníssono, de que a Universidade necessita desenvolver uma formação diferente, no sentido de criar uma estratégia que leve o professor a refletir e estabelecer um elo mais consistente entre o ser e o fazer profissional. Além disso, os cursos de formação de professores precisam pensar em problematizar as relações com as salas de aula da educação básica e pensar como o professor pode transformar o saber aprendido na universidade em saber a ser ensinado nas escolas.

O momento que considero final na escrita deste texto não indica que tudo que precisava ser dito está contemplado em seu corpo. Às vezes o essencial está no não dito já que as palavras não conseguem expressar um sentimento sentido, uma alegria contida, um riso de cumplicidade, um olhar ou uma expressão de consentimento que, tanto quanto os termos e expressões escritos, constroem sentidos para a pesquisa realizada. Muitas coisas presentes neste trabalho não foram tratadas pelo compromisso assumido em atender ao objetivo da pesquisa.

Por esta razão, muitas considerações que gostaria de fazer e por vezes seriam esclarecedoras de algumas opiniões e de posicionamentos ficam aguardando nova oportunidade de escrita, porque, neste trabalho, em especial, a relação com as professoras e alunos que participaram foi intensa, deixaram marcas, construíram novas experiências que permitiram maior compreensão do papel de ser professor e provocaram novas inquietações que darão impulso a outras pesquisas. Foi assim, que trilhando etapas de idas e vindas, fui revisitando minhas certezas no papel de ser professora e pesquisadora sem permitir que o sentido de um atropelasse o outro.

Assim, me vi direcionada a fazer uma abordagem que considerasse a totalidade dos componentes da profissão, refletindo sobre os aspectos sociais, culturais e especialmente

pedagógicos que marcam a atividade docente sem deixar de considerar os desafios constantes, os medos, conflitos, avanços e retrocessos que colocam em cheque a razão de ser profissional de educação.

Foi assim, que, na convivência com as professoras investigadas, se tornou claro que ser professor responde a máxima de “padecer no paraíso”, uma vez que as mesmas relatam alegrias e tristezas, experiências de dentro e fora da sala de aula como auxiliares importantes em sua formação e em seu fazer pedagógico. Neste estudo, pude me certificar da importância de compreender o professor enquanto pessoa humana que vive ciclos de vida marcados por histórias que contribuem para a formação profissional e refletem na atividade docente.

É neste sentido que, compreendo o pensamento de Tardif e Lessard (2011, p.38), quando alertam que “o trabalho docente é uma atividade de pessoas que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal”. Para os autores, tanto quanto para meu entendimento, pós-investigação, a pesquisa sobre a atividade docente não pode se dar na artificialidade de investigar a normatividade da profissão dissociada da experiência da vida dos professores, pois estas são integrantes do papel profissional.

Nesta linha de pensamento e sentidos sobre a profissão, visando compreender melhor o contexto sobre o qual a pesquisa seria realizada, julguei necessário conhecer o perfil das professoras que colaboraram com este trabalho e para tanto tracei uma linha tênue entre a vida pessoal e profissional de cada uma.

A par das evidências de que a formação profissional sofre as influências da vida em sociedade e de que não há como escapar da intervenção de uma sobre a outra, fomos tratando de entender de que modo e o quanto a vida em sociedade tem contribuído para a formação do sujeito social que alterna seu cotidiano entre a docência e a vida particular.

Dizendo de outro modo, foi possível ver, ouvir e sentir que as professoras colaboradoras, no exercício da profissão, carregam em si múltiplas facetas que juntas constroem o fazer pedagógico. São discursos, atitudes, comportamentos e intervenções que resultam não apenas de uma formação teórico universitária, mas de um conjunto de experiências que foram se somando, desde a infância à vida adulta, e se refazendo na soma dos conhecimentos acadêmicos.

A incorporação desse olhar sobre a investigação foi importante para auxiliar nas discussões que se destinaram a investigar a prática docente assumida pelas professoras com formação em Língua Portuguesa, com atenção para o desenvolvimento das atividades em sala

de aula e interesse em conhecer de que modo essas professoras com formação no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar se apropriam do conhecimento adquirido para realizar a Transposição Didática.

Para atender a este objetivo, foi necessário percorrer um caminho de estudos que me levou a acompanhar quatro professoras que lecionam a disciplina Língua Portuguesa em escolas do Ensino Fundamental, todas com habilitação na área específica com formação no Programa Gestar e ainda atuando no Programa. A pesquisa foi feita a partir de dados coletados na observação de aulas e entrevistas semiestruturadas.

Para a efetivação da pesquisa foram adotadas três perguntas que nortearam todo percurso a ser realizado para chegar as atuais conclusões. Primeiro foi necessário esclarecer se as professoras investigadas têm sua prática alicerçada nos princípios epistemológicos orientadores do Gestar, depois qual a concepção de linguagem que permeia as atividades de ensino de Língua Portuguesa dessas professoras e, por fim, de que modo elas se apropriam do conhecimento adquirido e realizam a Transposição Didática. Deste modo, considerando a importância de cada uma das questões, apresentaremos nossas conclusões relativas a cada um dos pontos mencionados.

No que diz respeito aos princípios epistemológicos do Programa Gestar, a averiguação constatou que há uma certeza entre as docentes de que o Programa exerce uma influência significativa na sua formação, visto que contribui para o esclarecimento de dificuldades no trato de informações na sala de aula. Segundo o relato de uma das professoras investigadas, o Gestar a ensinou a trabalhar, já que mostrou de que modo poderia transformar o conhecimento em saber a ser ensinado. Outra professora afirma que depois que começou a frequentar a formação sua prática em sala de aula melhorou já que passou a seguir a metodologia sugerida pelo Programa.

Considerando o panorama real das observações realizadas, minha constatação ruma em caminho inverso ao das professoras, uma vez que, pude acompanhar no exercício das aulas que o Gestar aparece como um curso que subsidia o professor para a prática, e que no exercício profissional há uma tentativa de reprodução do material do Gestar sem a devida apropriação do conhecimento teórico que orienta aquela prática. É importante ressaltar que o subsidio é, em minha compreensão, metodológico, já que o Programa prima por oferecer aos professores material, recursos, atividades, cadernos e sequências didáticas devidamente prontos para uso.

É verdade que nos encontros de formação há uma orientação constante para que o professor realize um estudo do material recebido e faça as devidas adequações à realidade dos seus alunos, no entanto pude perceber que esta adaptação se não acontecer no próprio encontro de formação não será feita, pois o tempo de lidar com aquele material é apenas o momento do encontro.

O professor para adequar um material, melhorar ou fazer mudança necessita de um domínio teórico sobre o tema tratado no material oferecido e isso nem sempre é possível. Por vezes se considera que o profissional, por ter formação em Letras e especialização na área de linguagens, tem conhecimento sobre todo e qualquer saber a tratar em suas aulas. Contudo, isto não é verdade e em alguns casos o conhecimento é superficial a ponto de não permitir uma incursão segura sobre o material.

Nesse sentido, considere que falta ao Gestar uma proposta que prime mais pela formação intelectual do professor do que pelo exercício da prática que promova resultados imediatos em sala de aula. Talvez, uma mudança nos pressupostos do Programa possa ser o melhor caminho para trilhar o percurso de apropriação do conhecimento e posterior realização prática desse mesmo conhecimento.

No que diz respeito a minha segunda pergunta de pesquisa, que trata sobre a concepção de linguagem que permeia as atividades de ensino de Língua Portuguesa dessas professoras, chegamos à conclusão de que há uma compreensão sobre a importância do tratamento da linguagem dentro da perspectiva bakhtiniana de que o ensino deve estar voltado para a prática de uso social da língua.

Para as professoras não resta dúvida de que a interação é o melhor caminho para o tratamento da língua e que o Gestar carrega em seu pressuposto as características de um trabalho voltado para o fenômeno social da interação verbal que, como bem afirma Bakhtin, vai além do subjetivismo individualista. Na entrevista e na conversa diária com as professoras ficou claro que todas entendem a importância de tratar a linguagem como instrumento para o aluno viver em sociedade podendo refletir criticamente sobre as variadas situações do cotidiano.

No entanto, a observação nos fez perceber que a escolha, no momento de escrever o planejamento, para as quatro professoras comunga com o conteúdo a ser tratado, mas, na prática, as professoras Hortênsia e Vitorina transitam de uma aula expositiva a interativa sem qualquer dificuldade, levadas pelos acontecimentos da aula, enquanto Alberta e Filomena, independentemente de planejar uma aula mais ou menos interativa, não avançam além da

concepção tradicional de detentoras do saber a ser ensinado, assumindo uma postura prescritiva, quase monologal de dizer o que é e como fazer. Me pareceu, inclusive, que para alguns conteúdos é mais fácil planejar a interação, o diálogo, a socialização como se esta fosse parte do planejamento da aula e não uma ação cotidiana necessária ao ensino-aprendizagem.

Nossa terceira e última pergunta foi a que mais contribui para chegarmos ao resultado final. Ela questionava como as professoras se apropriavam do conhecimento adquirido e realizavam a Transposição Didática. Para esta resposta, considero importante frisar que não analisei a competência das professoras para dar aula, inclusive porque todas são muito bem preparadas, tem formação acima da média, são preocupadas com a própria formação. Meu olhar foi sobre o modo como a transposição era realizada no tratamento da linguagem e para isso foi preciso considerar todo o contexto que envolve o fazer pedagógico das professoras na disciplina Língua Portuguesa.

No acompanhamento das aulas observei que não houve uma relação direta entre ter domínio de conteúdo e realizar a transposição. O fato das professoras terem boa formação acadêmica não garantiu, para todas, que as aulas fossem sempre produtivas para a aprendizagem dos alunos. Na atuação de Alberta e Filomena ficou claro que, embora tenham bastante conhecimento, não interagem bem com os estudantes e esta dificuldade acaba por fragilizar o momento da transposição. Além disso, foi possível notar que as duas professoras não se sentem à vontade no papel de quem precisa transformar um saber que já foi adquirido por elas em saber a ser ensinado a outro.

As professoras Hortênsia e Vitorina revelaram que a maneira como estabelecem interação com os alunos é extremamente importante para que a aprendizagem aconteça com mais motivação, mas ter conhecimento teórico sobre os temas a tratar em sala de aula é essencial. Ambas mostraram que não há como realizar a tarefa de transpor saber ao estudante sem investimento em planejamento das ações. A atuação de ambas evidencia que a formação acadêmica quando conta com as experiências pessoais, com as vivências das professoras resulta em melhor aprendizagem dos alunos.

Apesar destas considerações, minha análise mostrou que as professoras não têm a consciência do que seja o trabalho de Transposição Didática. Em nenhum momento de observação notei uma intenção ou o propósito no planejamento ou durante a execução da aula de repensar um conteúdo para colocar ao estudante. Alberta e Filomena, pelo que foi observado na análise das aulas, independentemente da habilidade a desenvolver, trabalham

com o conhecimento legitimado tradicionalmente pela disciplina Língua Portuguesa, ou seja, a gramática.

Meu resultado de pesquisa sinaliza que falta ao estudante compromisso com sua formação, que ele precisa expressar o desejo de ser ouvido, de partilhar o compromisso em aprender, de permitir que os professores possam desenvolver ações educativas que melhorem a qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, entendendo que esta consideração pode abrir novas perspectivas de estudo sobre a Transposição Didática me ocorre que não há porque estudar apenas a perspectiva do professor, mas buscar compreender de que modo o aluno compreende a transposição da qual toma parte, o que ele quer e de que modo pode contribuir para que sua própria aprendizagem ganhe um significado maior.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Valéria Rios Oliveira. **A abordagem dos Gêneros textuais pelo gestar II e suas implicações para o ensino de língua portuguesa**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de FSA.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. O estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educ. Pesqui. [online]. v.27, n.2, pp. 211-227, 2001.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARRUECO, Sônia Maria Ferreira. **Avaliando a experiência da formação continuada em língua portuguesa do GESTAR**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Proto, 1994.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. **Lei de 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 20 fev. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II**. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola / MEC, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II**. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola / MEC, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar** Campinas, SP 2012. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- BRONCKART, J-P; GIGER, I.P. La transpositiondidctique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, Paris, n.97-98, p.35-38, juin, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Du savoirsavantausavoireenseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto.1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 26 junho 2014.

GERALDI, J. Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCHHANN, Maria Elizabete Rambo. **Gestar: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria 2007**. Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

LISBOA, Waldiney Jorge de. **Aprendizagem docente no programa gestar II: análises de conteúdo dos enunciados dos professores 2010**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens Qualitativa de Pesquisa: A Pesquisa Etnográfica e o Estudo de Caso. In: **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. V., 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal, 1999.

MARTINELLI, Elidio Luiz. **O impacto do gestar II de matemática na atividade docente, no estado de Tocantins inserido na região amazônica**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

- _____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 31ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 2011
- NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores.** Porto – Portugal: Porto, 2007.
- OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** Tese de doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas - SP, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elisa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor. In: Marin, Alda Junqueira (org. **Formação Continuada.** Campinas, Papyrus, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.
- RAFAEL, L. E. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Linguística à sala de aula.** Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas -SP, 2001.
- ROJO, R. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade, In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula Praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio et. al. (Orgs.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1995.
- SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos Santos. **A Formação Continuada e a Linguagem na escola: estudo sobre o Programa GESTAR e os impactos na prática docente no município de Guajará-Mirim (RO).** Dissertação de mestrado, 2009.
- SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos Santos. **A Formação Continuada e a Linguagem na escola: estudo sobre o Programa GESTAR e os impactos na prática docente no município de Guajará-Mirim (RO).** 2009. Dissertação de Mestrado. Unir/RO/GM
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Censo Comum à Consciência Filosófica.** 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio, (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SILVA Filho, Analdino Pinheiro. **Formação continuada de professores de matemática: um estudo sobre a práxis docente no Programa Gestar II na Bahia**. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana, 2013.

SILVA, A.M.C. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas e reflexão em formação**. Educação e Sociedade, Campinas, 2000.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.

SILVA, Simone Bueno Borges. Os parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do professor: Quais as contribuições possíveis. In: KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras.2001.

SOCORRO, Adriana. **Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: um olhar enunciativo-discursivo (im)possível 2009**.Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais**.4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Graciete Maria.**A formação continuada de professores a distância em MT: o programa gestar e sua influência na prática docente**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**.

WITTKE, Cleide Inês. **Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso**. Santa Cruz do Sul:EDUNISC, 2007.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideais práticas**. Lisboa: Educa 1993.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ITENS PARA ENTREVISTA

Entrevista realizada com objetivo de produzir dados para a pesquisa de Tânia Maria Nunes Nascimento, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, intitulada Formação continuada em serviço e o Programa Gestar: Um estudo sobre a prática de professores de Língua Portuguesa, cujo objetivo é investigar a prática docente assumida pelos professores com formação em Língua Portuguesa, com atenção específica para o desenvolvimento de atividades em sala de aula e interesse em conhecer de que modo esse professor com formação no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar se apropria do conhecimento adquirido para realizar a Transposição Didática.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome Completo:

Colégio em que atua:

Série (s) em que atua:..... Tempo de experiência docente:

Carga Horária de trabalho na Rede Estadual em horas semanais:

Trabalha em outra instituição fora da rede estadual?

Idade:_____ Casada? Quantos filhos: Cidade em que reside:

Cidade em que trabalha:

Formação na Graduação: Formação na Pós graduação

ITENS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
01.	Formação inicial e contribuição para a profissionalidade docente.
02.	Formação continuada e contribuição para a profissionalidade docente.
03.	O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar.
04.	Formação inicial e continuada: reflexos sobre a atividade pedagógica.
05.	Transposição Didática dos conhecimentos transmitidos pelo Gestar.
06.	Reflexos do trabalho do Gestar na aprendizagem do estudante.
07.	O ensino da disciplina Língua Portuguesa.
08.	O professor e a concepção de linguagem.
09.	O exercício da profissão e as mudanças no modo de ensinar a disciplina LP
10.	O papel de professor

11.	Investimentos na formação profissional.
-----	---