

Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras

Luciana Cabrini Simões Calvo* e Maria Adelaide de Freitas

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
*Autor para correspondência. Email: cabrinisimoes@gmail.com

RESUMO. Este trabalho visa a investigar a compreensão de formadores de um curso de Letras sobre a prática como componente curricular e como ela, no dizer deles, é implementada em sala de aula. Um questionário com perguntas abertas respondido por esses profissionais foi o instrumento de pesquisa utilizado. Resultados apontam um avanço no sentido de os formadores pesquisados já reconhecerem a importância e a necessidade de se contemplar o componente prático desde o início do curso e de procurarem desenvolver atividades para que isso se efetue. Não foram observados, porém, exemplos de que é possível partir da própria prática para levantar questões a serem teorizadas nem propostas ou relatos de prática que sinalizem um trabalho colaborativo com o contexto da educação básica numa relação mais dialógica. Considerou-se, então, a importância de se ter clareza do conceito de transposição didática para o trabalho com a prática como componente curricular, bem como a necessidade e a relevância de ações coletivas entre os formadores para um maior envolvimento e comprometimento com a formação docente inicial.

Palavras-chave: prática como componente curricular, formadores, curso de letras.

ABSTRACT. Practice as a curricular component and its implementation in the classroom in the view of teacher educators from a Language Arts undergraduate course. The aim of this work is to investigate the understanding of teacher educators from a Language Arts undergraduate course about practice as a curricular component, and how it, in their view, is implemented in their classrooms. A questionnaire, with open questions, answered by those educators, was used for data collection. Results show a progress as the professors acknowledge the importance and the necessity to work with this component since the beginning of the course. However, examples of the possibility to start from practice to raise questions to be theorized or examples of a collaborative work with the context of basic education were not observed. Thus, it was considered the importance of the notion of “didactic transposition” for the work with practice as a curricular component as well as the relevance of collective actions among educators for a greater involvement and commitment with the pre-service teacher education.

Keywords: practice as a curricular component, teacher educators, Language Arts undergraduate course.

Introdução

Documentos oficiais decorrentes de políticas educacionais que visam orientar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores, apesar de muitas vezes gerarem controvérsias, geralmente apresentam em suas propostas inovações que podem promover transformações em sua respectiva área. Algumas das razões para tais inovações recaem no fato de que vários aspectos das propostas neles contidas são articulados com estudos, reflexões e orientações já sugeridos por especialistas da área, os quais, não raro, contribuem como (co) autores ou consultores dos referidos documentos (FREITAS; SIMÕES, 2005).

Uma das questões que se apresenta com nova roupagem no documento orientador para os cursos

de licenciatura, por exemplo, é a prática como componente curricular, a qual constitui o foco do presente estudo. Busca-se aqui relatar os resultados da investigação e a análise dos sentidos que formadores de um curso de Letras fazem desse componente e do modo como dizem implementá-lo em sala de aula.

Caracterizados como dados de crença (McKAY, 2003)¹, as respostas dos formadores do curso de Letras de uma universidade do Paraná a um questionário, contando com nove perguntas abertas,

¹McKay (2003) classifica os tipos de dados como de ação e de crenças. Dentre os primeiros se enquadram aqueles que podem oferecer informações daquilo que professores e alunos (ou sujeitos da pesquisa em geral) realmente fazem em sala de aula, como, por exemplo, escores dos testes e tarefas dos alunos. Dentre os últimos se incluem aqueles que oferecem informações daquilo que professores e alunos sentem ou em que acreditam: questionários e *journals* são exemplos.

enviado por correio eletrônico, constituem o corpus do estudo. Vale ressaltar que, de aproximadamente setenta formadores que receberam o questionário, somente onze o responderam. Dentre eles, quatro são da área de língua inglesa; dois da área de língua francesa; dois da área de língua portuguesa, um da área de linguística aplicada; um da área de literatura e um da área de literatura inglesa. Em seus depoimentos, alguns explicitam as respectivas áreas. As perguntas os interrogavam a respeito de seu entendimento sobre a prática como componente curricular e sobre o modo como a implementavam em sala de aula, solicitando, inclusive, que descrevessem atividades com tal fim. O instrumento também continha, além das perguntas, os artigos da Resolução CNE/CP1, 2002, Art. 12 e Art. 13 e o Art. 1º da Resolução CNE/CP2, 2002 (BRASIL, 2002b), específicos da questão em foco.

Baseando-se, portanto, em uma análise interpretativa dos dados, o relato do estudo está organizado da seguinte forma: além da presente introdução, encontra-se a discussão teórica sobre o foco de investigação, seguida das seções de apresentação e interpretação dos dados e das considerações finais.

Revisão de literatura

A prática como componente curricular² nos Documentos Oficiais

Considerando algumas problemáticas detectadas nos cursos de formação de professores, os documentos oficiais para as licenciaturas, mais especificamente o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), apresentam propostas e direcionamentos para tentar minimizar e superar algumas delas.

Um dos desafios mais discutidos, principalmente entre os especialistas da área (CLARKE, 1994; GIMENEZ, 1995, 2005; FREITAS et al., 2002; TELLES; OSÓRIO, 1999; VÁSQUEZ, 1977), refere-se à articulação entre teoria e prática, uma vez que elas são, geralmente, vistas como dicotômicas, segundo uma visão “antiga (para não dizer ‘velha’)”, como afirmam Telles e Osório (1999, p. 30) e como indicam as datas de algumas referências acima apontadas. Nos documentos oficiais, portanto, tal preocupação não poderia deixar de ser contemplada. Assim, no Parecer CNE/CP 9/2001, encontram-se algumas questões, principalmente referentes a tal articulação, as quais são enfrentadas na formação dos futuros profissionais. Uma delas diz respeito ao

“tratamento inadequado dos conteúdos” (BRASIL, 2001, p. 20), já que de acordo com o parecer,

Nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática (BRASIL, 2001, p. 20).

Assim, no documento indica-se como necessário que o aluno-professor estabeleça uma relação entre o que está aprendendo no curso de graduação com o que ensinará na escola básica.

Outra problemática anunciada pelo documento supracitado expõe a “concepção restrita de prática” (BRASIL, 2001, p. 22), segmentando os cursos de licenciatura em dois extremos: o primeiro, com ênfase na teoria, retratando o trabalho que é desenvolvido nas salas de aula dos cursos; o segundo, com ênfase na prática, explicitando o trabalho desenvolvido durante o estágio. O que se pretende superar, portanto, é exatamente a ideia exposta acima: a sala de aula como o lugar da teoria e o estágio, como o lugar da prática. Dessa forma, observa-se no Parecer (BRASIL, 2001, p. 23) o seguinte argumento:

[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Após a exposição de problemáticas³ mais comumente observadas nos cursos de formação, apontam-se alguns princípios orientadores para uma reforma nos cursos de licenciatura, como também algumas diretrizes para a formação de professores e para a organização da matriz curricular. Neste último item, são apresentados os eixos que articulam dimensões a serem contempladas na formação docente. Para o foco do presente estudo, interessamos dois deles: a) o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; b) o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

³Cabe esclarecer que, no Parecer CNE/CP 9/2001, são abordadas problemáticas outras referentes aos cursos de licenciatura, como por exemplo: falta de oportunidades para desenvolvimento cultural, inadequação do tratamento da pesquisa, ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, entre outras. No entanto, estamos dando um destaque especial, neste texto, para a questão da relação teoria e prática.

²Os termos prática como componente curricular, dimensão prática e componente prático são usados como sinônimos neste texto.

No que diz respeito ao primeiro, enaltece-se a responsabilidade de todos os formadores em auxiliar os alunos-professores na transposição didática.

Quanto ao segundo eixo, salienta-se que a prática não deve ficar restrita ao estágio, mas que todas as disciplinas do curso de licenciatura terão a sua dimensão prática. Assim, as atividades dessa dimensão objetivam a

[...] promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos (BRASIL, 2001, p. 57).

No excerto acima, notam-se algumas sugestões de como os professores podem abordar e problematizar atividades consideradas “práticas” em suas salas de aula bem como os meios que permitem “trazê-las contextualizadas” para dentro das salas de aula na academia. Todavia, pelo seu caráter normativo e, portanto, como instrumento de poder, vale salientar que não se deve entender que o documento esgota as possibilidades quanto aos procedimentos e meios indicados, como costuma acontecer quando se lançam diretrizes oficiais.

Diante das considerações tecidas acima, a próxima seção apresenta como a prática como componente curricular tem sido abordada ou problematizada na literatura da área.

A prática como componente curricular na literatura da área

Como foco de investigação de algumas apresentações em eventos⁴ e de publicações (ORTENZI, 2005; PERIN, 2005; ROMUALDO, 2009, 2010; SALEH, 2010; XAVIER; GIL, 2004), salienta-se a discussão sobre aspectos levantados pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, com especial atenção à articulação teoria e prática ou mais especificamente, o componente prático das disciplinas.

Na presente seção, portanto, apresentamos quatro trabalhos, com propostas distintas, que enfocam, de diferentes maneiras, a prática como componente curricular.

No primeiro trabalho, Ortenzi (2005) investiga o entendimento de formadores de professores de inglês sobre a prática como componente curricular, tomando como base os relatórios do 1º e 2º Enfopl (Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná), realizados em 2003 e 2004; no segundo, Perin (2005) apresenta algumas sugestões de como o referido componente pode ser implementado em aulas de língua inglesa; no terceiro, Romualdo (2009) descreve uma proposta de trabalho com o conteúdo de Fonética e Fonologia da língua portuguesa, levando em consideração o componente prático em aulas de Linguística; e no quarto, Xavier e Gil (2004) apresentam as interpretações e as reflexões sobre ‘prática’ no contexto que investigam.

Inicialmente, em seu estudo, Ortenzi (2005) trata dos significados da dimensão prática oferecidos pelos formadores de professores de língua inglesa entrevistados, dentre os quais cita os seguintes: prática como um componente do conteúdo das disciplinas do curso e prática como elemento que determina os conteúdos. Aponta, ainda, para o significado de prática como sinônimo de estágio supervisionado, o que permite inferir, segundo ela, “uma visão de que as disciplinas dariam conta dos aspectos teóricos e o estágio supervisionado daria conta da prática” (ORTENZI, 2005, p. 16).

No que concerne ao modo como abordar a dimensão prática, as repostas dos formadores deste estudo foram divididas, pela autora, em dois conjuntos: o primeiro, em atividades nas escolas (regências de aulas, participação em projetos de reforço escolar, projeto de recreação, projetos em instituições de caridade ou de serviço público) e, o segundo, em atividades nas instituições de ensino superior (grupos de estudos, análises de livro didático das aulas observadas, análises de provas de vestibular ou de outras avaliações de diferentes escolas, todas relacionadas ao período de observação).

Diante dos resultados, Ortenzi salienta várias interrogações ou dúvidas sobre a dimensão prática, indicando que seu significado ainda não está claro. Outro aspecto apontado pela autora é de que não se sabe ao certo como a prática é tratada dentro das disciplinas. Ela, então, enfatiza que, diante de tantas indagações, é imprescindível explicitar o que se faz nas salas de aula dos cursos de formação docente a fim de garantir que a referida prática esteja sendo realmente abordada.

⁴Mesa-redonda: “A prática pedagógica enquanto componente curricular na formação docente”, composta pelos professores Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG), Cleoni Maria Barboza Fernandes (UNISINOS), Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG), durante o CIEL - Ciclo de Estudos em Linguagem, realizado na UEPG, no período de 28 a 30 de abril de 2009; Fórum Licenciaturas, realizado na UEM, nos dias 7, 8, 27 de maio e 4 de junho de 2008, enfocando algumas temáticas trazidas pelas Diretrizes, como, por exemplo, a palestra: “Articulando teoria e prática na formação de professores”, proferida pela professora Menga Lüdke (PUC-RJ); entre outras.

Objetivando compreender as implicações sobre o componente prático em sala de aula de língua estrangeira, Perin (2005) se concentra em apresentar sugestões para sua implementação nas aulas de língua inglesa, conforme se pode depreender da citação.

A prática da língua em sala (o seu uso pelo próprio professor pode certamente encorajar alguns alunos que não encontram resistência ou dificuldade pessoal a fazer o mesmo); oferecimento de carga horária extra de reforço lingüístico, através de projeto de ensino contando com o trabalho colaborativo de alunos que apresentam conhecimento lingüístico mais avançado, além da vontade participativa (PERIN, 2003, 2004). Sugere-se também a leitura de textos em LE sobre metodologia e ensino, com posterior reflexão, discussão e aplicação prática em sala de aula de língua inglesa (PERIN, 2005, p. 24).

Já Romualdo (2009) descreve atividades que utiliza em suas aulas de Linguística para o ensino de fonética e fonologia que desenvolve junto aos professores de português em formação.

Visando a responder ao questionamento de *o que e como* ensinar fonética e fonologia, o autor, primeiramente, coletou depoimentos de professores de português da rede estadual de ensino sobre o trabalho que desenvolviam com tais conteúdos e também buscou subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio para preparar algumas atividades articulando teoria e prática a serem desenvolvidas em sua disciplina de lingüística.

Assim, elaborando atividades com base em situações-problema, um dos tipos de estratégias pedagógicas de que o autor se utiliza, ele permite aos graduandos refletirem sobre situações que possivelmente encontrarão em sua atividade docente futura. O objetivo do formador, portanto, não é somente expô-las hipoteticamente, “mas criar uma atividade que implicasse a análise da situação e tomadas de decisões pelos alunos, colocando-os no papel de professor” (ROMUALDO, 2009, p. 8).

De natureza mais próxima à pesquisa de Ortenzi (2005), a discussão de Xavier e Gil (2004) sobre ‘práticas’ se realiza em torno do modo como as trezentas horas de prática de ensino, estabelecidas pela LDB (Art. 65), estavam sendo implementadas no currículo do curso de licenciatura em Letras- Inglês da universidade em que trabalham, segundo a compreensão dos formadores de tal contexto. Portanto, antes mesmo da reformulação do MEC para que fossem previstas quatrocentas horas de ‘prática’ e quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado. Sobre tal reformulação, as autoras

apontam para as implicações que a substituição da expressão “prática de ensino” por “prática” pode acarretar em termos de seu dimensionamento, como se pode notar na citação.

Nestes documentos (Resolução CNE/CP1/2002 e Resolução CNE/CP2/2002), o termo ‘prática’, e não mais ‘prática de ensino’ é usado para ampliar a dimensão das propostas de prática na formação docente, podendo envolver não somente atividades no âmbito escolar, mas também atividades para o ensino, de reflexão sobre o ensino, até mesmo resumo de artigos, traduções de textos, enfim, qualquer forma de aplicação ou (re) construção de conhecimentos teóricos e/ou pedagógicos pode ser interpretada como atividade prática (XAVIER; GIL, 2004, p. 168).

As pesquisadoras ainda parecem demonstrar preocupação em relação a essa noção mais generalizada de prática no sentido de que ela “pode gerar ou, até mesmo, consolidar atividades voltadas para a produção de trabalhos escritos, com efeito protocolar [...] (XAVIER; GIL, 2004, p. 168)”, levando-as ao seguinte questionamento: “Será que a generalização da noção de “prática” bem como a carga horária assim redimensionada assegurarão a qualidade na formação inicial de professores?” (XAVIER; GIL, 2004, p. 169).

A revisão dos trabalhos discutidos apresenta diferentes momentos ou movimentos da leitura e interpretação da prática como componente curricular ao se enfocarem experiências e significados daqueles com ela envolvidos. Dessa forma, evidencia-se, no trabalho de Ortenzi, que a questão se apresenta, à época, de modo nebuloso e duvidoso para os formadores pesquisados, além de se apontar para a necessidade de uma maior explicitação do trabalho, caracterizado como prático, que se realiza nos cursos de licenciatura.

É, de certa forma, com a necessidade acima que os demais trabalhos revisados parecem ter se alinhado. O de Perin, como visto, sugere alternativas para o trabalho com a prática nas aulas de língua inglesa. As primeiras sugestões (uso da língua, reforço lingüístico) parecem se limitar ao contexto e ao público-alvo da academia como usuários da língua; nas últimas, embora sem maior detalhamento sobre o modo como seriam desenvolvidas, já se encontra evidência do papel do aluno como professor na elaboração de atividades para a sala de aula a partir de leituras, discussões e reflexões, visando a uma ação posterior no contexto extra-academia. Na verdade, tal encadeamento parece ir ao encontro do que argumenta Menegassi

(informação pessoal)⁵. O autor entende que o professor da área de Letras é primeiramente um usuário da linguagem. Apropriar-se de suas diversas modalidades como usuário, a seu ver, fará com que provavelmente se torne um bom professor.

O trabalho de Romualdo já mostra uma experiência mais concreta e detalhada de como a prática está sendo abordada por um formador. De uma maneira contextualizada, o docente trabalha com um dos recursos sugeridos pelas Resoluções e Parecer sobre orientações curriculares para os cursos de licenciatura, trazendo a “prática” para o contexto da academia, através da discussão de situações-problema. Considera-se, portanto, a relevância do uso desta estratégia pedagógica, pois pode permitir a transposição de diferentes tipos de conhecimento ou estratégias cognitivas e socioculturais do aprendiz ao pensar, sugerir e propor alternativas para a situação apresentada. No entanto, cabe ao formador utilizar também outros meios para se trabalhar tal componente, como já foi salientado anteriormente e conforme considera Romualdo (2009).

Por fim, são vistos como legítimos os apontamentos de Xavier e Gil (2004) quanto ao aumento das horas e a generalização do conceito de prática. Por essa razão, entende-se como extremamente importante que, tanto em nível local (em suas universidades) como geral (a comunidade de formadores), mais discussões e reflexões sejam realizadas sobre o modo como essas horas estão sendo implementadas nos cursos de formação docente inicial. De igual importância continua sendo a busca para compreender os significados atribuídos à prática como componente curricular, como se propõe o presente estudo, uma vez que, da mesma forma como aparece nos resultados dos estudos revisados, ainda não se tem muito claro o que ela representa e como pode ser implementada nos diferentes contextos, intra ou extra sala de aula, em que ela se fizer necessária.

A prática como componente curricular na visão e na ação dos formadores

A presente seção apresenta e discute as compreensões dos onze formadores⁶ do contexto pesquisado acerca das questões-foco do estudo.

Cabe ressaltar que não é nosso objetivo avaliar a pertinência ou não das atividades descritas em relação às referidas compreensões. Pretendemos, ao invés, levantar, descrever e apresentar entendimentos e

exemplos da materialização da questão em foco e, assim, quem sabe, propiciar insumo para uma possível discussão mais abrangente sobre ela pelos colegas do referido contexto de modo a se orientarem diante da questão a partir de pontos comuns ou convergentes, porém não necessariamente iguais ou homogêneos, o que poderia diminuir uma criatividade salutar que confere maior brilho à atividade docente. Não se desconsidera que os resultados discutidos também possam se prestar à generalização naturalística⁷ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que esse tipo de estudo permite quando lidos por outros leitores de outros contextos dos sujeitos pesquisados.

Assim, diante do exposto, para a realização da análise e interpretação dos dados, categorias foram delineadas, algumas das quais levantadas a partir da leitura da Resolução CNE/CP1 2002 (BRASIL, 2002a), que institui a prática como componente curricular. As categorias elencadas foram as seguintes: definição de prática como componente curricular; metodologia e recursos para o desenvolvimento da prática; o tempo da prática; o espaço da prática e a avaliação ou valoração desse componente.

Definição de prática como componente curricular

Pode-se entender que nas Resoluções CNE/CP1, 2002 e CNE/CP2, 2002, a definição de prática como componente curricular já está dada como tal, ou seja, como “componente”, ela é “parte” do currículo; não podendo, portanto, deixar de ser contemplada; ou melhor, não pode ser ignorada. Juntamente com a definição é apresentada sua função mediadora, interdisciplinar e articuladora das diferentes práticas assim como deve se articular com a teoria.

Já na análise das respostas dos formadores, foi possível categorizar as suas compreensões de prática em três eixos principais: 1) a prática sendo entendida como a transformação dos conteúdos teóricos em práticas ou em objetos de ensino, contemplando-se, assim, a noção de transposição didática. Vincula-se a este eixo a compreensão de que o desenvolvimento profissional do aluno em formação requer que ele se veja, desde o início do curso, como um futuro professor; 2) a prática sendo vislumbrada como aplicação da teoria; 3) a prática sendo compreendida como desenvolvimento linguístico ou vivência de determinado conteúdo teórico.

⁵Professor Renilson José Menegassi, coordenador do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita - CNPq (www.escrita.uem.br), por ocasião de discussões em encontros dos membros do grupo.

⁶Os nomes dos formadores são pseudônimos escolhidos por eles.

⁷Alinhando-se com as abordagens qualitativas de pesquisa em educação, Stake (1983 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), explica que a “generalização naturalística” ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, ou seja, quando ele procura associar dados encontrados no relato de uma pesquisa com aqueles que são frutos de suas experiências pessoais.

Assim, tomadas em seu conjunto, as repostas da maioria dos formadores se alinham com a concepção de prática do primeiro eixo: “transformação dos conteúdos teóricos em práticas” (Texto); “articulação com a base teórico-científica” (Letícia).

Nota-se, também, o entendimento dos formadores da necessidade de transformar o conhecimento teórico em objeto de ensino, não somente aplicando este conhecimento no contexto de sala de aula, mas refletindo com os alunos sobre as possíveis “transformações” ou “adaptações” que tal objeto de conhecimento necessita sofrer para ser transposto como objeto de ensino para outro contexto e público-alvo.

Coadunando a essa visão de prática, observam-se, portanto, as compreensões dos formadores a respeito da construção do profissional “professor”, a qual, embora preveja uma atuação futura, precisa contemplar procedimentos práticos desde o início do curso, através de processos reflexivos, os quais, de alguma forma, possam se concretizar. A fala de Helena citada abaixo constitui um bom exemplo de tal visão.

Entendo que, em um curso de licenciatura, que tem por objetivo formar professores, o aluno-professor em formação deverá receber preparo para esse fim. Assim, a prática deve ser diretamente relacionada à sua atuação profissional futura, como professor. Cada componente curricular do curso deverá promover, de algum modo, a reflexão acerca da prática profissional do professor, atrelada aos conteúdos específicos daquele componente curricular em questão (Helena).

Assim, neste primeiro eixo, é bastante saliente a concepção de que o aluno em formação necessita desenvolver uma atitude ou um olhar de “ser professor” desde o seu ingresso na graduação, sendo orientado a fazer sempre uma articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade com aqueles que serão transformados didaticamente para o ensino no contexto da educação básica.

No segundo eixo, encontra-se apenas um exemplo de que a prática possa ser a aplicação da teoria em um contexto específico. Observa-se aqui que, mesmo o formador denominando tal aplicação da teoria na prática como transposição didática, pode ser que tal processo não se realize se concebermos a transposição didática, de acordo com Machado (1997, p. 3), como “o conjunto de transformações que um determinado conteúdo sofre, com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente, deslocamentos, rupturas e transformações diversas”.

Acredito ser útil e extremamente benéfico aos acadêmicos levá-los à compreensão de como devem

aplicar os conteúdos aprendidos na academia ao contexto de ensino em que atuarão (transposição didática) (Liz).

Limitando-se apenas ao depoimento referente a tal aspecto que Liz oferece nesse momento, já que não houve oportunidade para a realização de uma coleta contínua de dados que permitisse esclarecer dúvidas, resta a impressão de que um determinado conhecimento pode ser aplicado em outro contexto sem sofrer tais transformações.

Por fim, no terceiro eixo, observa-se um exemplo caracterizando a prática como o desenvolvimento linguístico ou a vivência de um conteúdo teórico. Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, tal caracterização não foi observada na fala do formador, principalmente quando ele descreveu o que entendia por prática como componente curricular. No entanto, no desenvolvimento de suas outras respostas no questionário, tal entendimento foi sendo mais explicitado, como se pode observar na citação do dado.

Em turmas iniciais, procuro proporcionar interação entre os alunos, fazendo com que os mesmos tornem-se autores de seu próprio conhecimento e que tenham consciência do objeto de seu estudo que, no caso particular, trata-se da Língua Francesa, fazendo com que o aluno perceba que a língua faz parte de um sistema cultural maior e interinfluyente na cultura brasileira (Noturno).

[...] o aluno deva apresentar prática mesmo nas disciplinas que não a exigem enquanto conteúdo curricular na ementa. Deve mostrar-se capaz de lidar com textos escritos ou com registros de áudio, compreendendo-os adequadamente e comunicando-se de acordo com o proposto para cada estágio de aprendizado (Noturno).

Os depoimentos de Noturno parecem, então, denotar uma preocupação maior em desenvolver uma consciência ou competência linguística, sem que a parte de formação para a docência seja abordada.

Ainda sobre a questão da “vivência” de um conteúdo teórico, nota-se aqui, em um primeiro momento, na fala de Nara, que parecia evidente o entendimento dessa docente de que a prática como componente curricular seria apenas o desenvolvimento teórico de uma determinada disciplina ou uma compreensão da teoria por meio de exercícios:

Em sala, procuro sempre ministrar aulas partindo do conteúdo da Nomenclatura Gramatical Brasileira e ampliando para estudos de base funcionalista, que prevê a língua em situações de uso. A partir disso, as aulas são voltadas para exercícios que levem os alunos a pensar na gramática contextualizada,

buscando compreender o sentido atribuído aos elementos no contexto (Nara).

No entanto, como resposta a uma das outras questões, fica saliente a preocupação de Nara em também incluir, de certa forma, atividades com foco no ensino do conteúdo que levem os alunos a pensarem em sua prática futura em sala de aula, como professor, ao preparar determinados exercícios:

Os alunos, como forma de avaliação, têm de realizar um trabalho no qual conste a teoria (estudo comparando entre autores estritamente normativos e autores funcionalistas) seguida da prática (os alunos têm de elaborar, a partir de textos preferencialmente argumentativos/de opinião, exercícios para os quais formulem, também, as respostas). Essa prática os leva a aprender a ler e a elaborar questões com respostas, a fim de que se preparem para a prática em sala de aula (Nara).

No conjunto de respostas exposto acima, parece evidenciar-se a ocorrência de uma conscientização, pelo menos por parte dos formadores entrevistados, para se abordar a questão prático-formativa do professor nos cursos de licenciatura. Visto como positivo, julga-se que tal movimento busca superar o modelo da racionalidade técnica de formação docente. No entanto, percebe-se um desafio ainda a ser superado quando se discute teoria e prática na formação docente. É o de deixar de concebê-las como dicotômicas e opostas, já que são complementares e dialógicas, uma se alimentando e se reconstruindo a partir da outra.

Metodologia e recursos para o desenvolvimento da prática

Como já apontado anteriormente, a partir da Resolução CNE/CP1, 2002 (BRASIL, 2002a), podem-se identificar a metodologia e os recursos nela sugeridos para o desenvolvimento da prática como uma das categorias a serem usadas na presente análise. A metodologia, no caso do documento, refere-se ao “procedimento de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Art. 13, § 1º). No que tange aos recursos para a otimização da prática, o documento indica as “tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso” (Art. 13, § 2º).

Quanto aos dados examinados nesta seção, as respostas dos formadores também foram organizadas em três categorias referentes à metodologia e aos recursos para o desenvolvimento da prática: 1)

reflexão ou desenvolvimento de atividades, articulando o conhecimento teórico e / ou linguístico com o didático; 2) foco no formador discorrendo sobre a aplicabilidade ou a relação do conteúdo da academia com as aulas do ensino básico; 3) resolução de exercícios contextualizados dentro do conteúdo da disciplina.

A primeira categoria é a mais significativa em termos do número de respostas dos formadores: nove deles acreditam desenvolver a prática como componente curricular em suas disciplinas, refletindo com os alunos em formação sobre a transposição didática do conhecimento que estão aprendendo na academia e/ou já desenvolvendo atividades, através de micro-ensino ou oficinas, considerando determinados públicos-alvo e contextos de atuação similares aos que possivelmente encontrarão como futuros professores. Como exemplo de reflexão sobre a transposição didática, o depoimento de AG é ilustrativo.

[...] procuro, ao longo das aulas de língua, interrelacionar os conhecimentos linguístico-discursivos com os didáticos, dessa maneira, ao mesmo tempo em que os discentes estão inseridos no processo de ensino e de aprendizagem da língua eles também estão refletindo sobre as possíveis dificuldades de ensino e sobre os seus procedimentos didáticos direcionados ao ensino fundamental e médio (AG).

O próximo excerto demonstra que, mesmo algumas das disciplinas que os discentes cursam na universidade não fazendo parte do currículo do ensino fundamental e médio, como é o caso de literatura em língua estrangeira, há a preocupação, em especial por parte de uma formadora, de desenvolver um trabalho reflexivo sobre o modo como o material literário estrangeiro circula entre os futuros alunos dos professores em formação, para, a partir de tal trabalho, permitir-lhes pensar intervenções pedagógicas críticas.

Como professora de literaturas de língua inglesa, procuro discutir com meus alunos de que forma a literatura estrangeira está presente na vivência de seus futuros alunos, ou seja, como se dá o contato de crianças e adolescentes com a literatura estrangeira, independentemente de tais conteúdos estarem presentes ou não nos conteúdos específicos dos programas curriculares do ensino fundamental e ensino médio. Como desdobramento dessa observação, procuro discutir em sala maneiras de proporcionar um contato crítico com a literatura estrangeira com crianças e adolescentes (Helena).

Na segunda categoria, a resposta de um dos pesquisados parece sugerir uma ênfase mais

acentuada no papel do formador, o qual se responsabilizaria a evidenciar aos alunos como aquele conteúdo trabalhado em sua disciplina se articula com o contexto da educação básica. Não se nota, pelo menos nesta resposta, um papel de protagonismo do aluno em também tentar observar ou fazer esta articulação:

[...] Quando ministrei disciplina para o 1º ano do curso (antiga Oficina de Produção de Textos), também tinha essa preocupação: ao mesmo tempo em que repassava aos acadêmicos os conteúdos da disciplina, discorria sobre a sua aplicação em sala de aula (Liz).

A terceira categoria, por sua vez, é ilustrada com a resposta de um dos formadores a qual parece não indicar uma preocupação em se abordarem atividades de cunho formativo, mas atividades contextualizadas que se limitam a sua disciplina:

Com o uso de uma bola (pequena ou grande, de papel ou normal), estabeleça regras para os alunos, com questionário predeterminado. Aleatoriamente, os mesmos respondem as questões propostas pelo professor assim que estão com a bola (com a palavra, enfim). O resultado esperado da dinâmica é que o aluno desenvolva a oralidade, sem medo de aprender ou externar os conteúdos aprendidos (Noturno).

Por fim, não como um aspecto propriamente metodológico, mas como uma maneira ou um caminho para se otimizar o trabalho com o componente prático, parece bastante pertinente a sugestão de Helena para que o formador com interesses ou focos mais teóricos, e, possivelmente, com menor facilidade para lidar com a prática como componente curricular, faça parceria com aqueles que se encarregariam das devidas transposições didáticas.

[...] aqueles que preferem se dedicar a pontos específicos de suas pesquisas, investigar aspectos mais teóricos em relação à linguagem e literaturas, poderiam, de alguma forma, incluir em seus projetos de pesquisa, por exemplo, colegas ou alunos-pesquisadores que façam a ponte entre a pesquisa e o ensino. É necessário que haja abertura em todas as direções para que todos possam se “contaminar” com as reflexões dos colegas, sem que haja a necessidade de se abandonar suas preferências, inclinações acadêmicas (Helena).

Observa-se na fala de Helena um requisito importante para se consolidar a parceria entre colegas com inclinações mais teóricas e aqueles com inclinações mais práticas, o qual se constitui no desenvolvimento de uma atitude de abertura entre eles, reconhecendo a importância do “outro” para integrar conhecimentos, integração essa da qual o formador isolado não daria conta (FREITAS, 2004).

O “tempo” da prática como componente curricular

Voltando o olhar para o modo como a questão temporal da prática foi abordada na Resolução supracitada, evidencia-se a indicação de que ela “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Art. 12, § 2º).

Embora não houvesse uma pergunta explicitamente direcionada para esta categoria, notou-se na fala dos formadores uma forte marcação da questão temporal da prática como componente curricular.

Em todas estas marcações, foi possível observar de maneira bastante saliente a necessidade de este componente estar presente desde o início do curso de formação. Tal resultado coincide, portanto, com os direcionamentos da referida Resolução, cujos Art. 12 e Art. 13 foram, na verdade, integralmente disponibilizados aos formadores como parte informativa do questionário que responderam como também foi disponibilizado o Art. 1º da Resolução CNE/CP2, 2002, conforme já mencionamos, o que pode, bem provavelmente, ter afetado tal resultado.

Outro aspecto relevante de se notar é o contraste que se pode evidenciar entre as concepções de “desde o início”, “quanto mais cedo melhor” e as ideias de “prática futura”, seja esta prática referente à futura atuação docente destes acadêmicos no exercício da profissão, seja ela referente ao Estágio Curricular Supervisionado.

[...] prática como componente curricular vem sempre nas disciplinas antes do estágio supervisionado pois é com a prática como componente curricular que o aluno-professor já começa a construir ferramentas para colocar em prática no estágio curricular supervisionado (Letícia).

A prática como componente curricular permeia o curso desde o início e prepara o aluno para o estágio curricular supervisionado, o qual geralmente é realizado nos anos finais do curso (Cristina S.).

O “espaço” da prática como componente curricular

Nas resoluções de base utilizadas, estabelece-se que a prática “não deverá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulando do restante do curso” (Art. 12, § 1º); também é evidenciado que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (Art. 12, § 3º).

Como na categoria anterior, não havia perguntas que indagassem diretamente a questão do espaço na experiência dos formadores com a prática como componente curricular, embora os artigos disponibilizados tratassem tanto do “tempo” quanto

do “espaço” de tal componente. Entretanto, a saliência da questão espacial se fez notar nas repetidas leituras para a análise dos dados.

Assim, foram observadas três noções de espaço nas respostas dos formadores: 1) o espaço onde tal prática é ou deveria ser ou não contemplada; 2) o espaço de articulação ou relação com o contexto de ensino em que os graduandos atuarão (contexto da educação básica ou estágio curricular supervisionado); 3) a sugestão dos formadores para a criação de espaços alternativos de formação para uma maior conversa entre os docentes, a fim de “garantir” que a prática como componente curricular seja realmente contemplada no curso em que eles atuam.

Em relação ao primeiro item, pode-se vislumbrar nas falas de Laura e Helena, indo ao encontro do exposto pelas Resoluções, a concepção de que a prática deveria permear todos os outros componentes, com a finalidade de promover uma articulação e reflexão sobre a prática docente. Francisco também apresenta a mesma visão de que a prática esteja presente em qualquer disciplina do curso, não apenas no estágio:

Sendo novo na instituição, sempre me procuraram para dizer das diferenças entre a Licenciatura e o Bacharelado, da necessidade de não deixarmos toda a prática para o estágio, de tentar envolver a prática no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, em qualquer disciplina que se esteja trabalhando (Francisco).

No que diz respeito à presença da dimensão prática em todos os componentes curriculares, é ilustrativa a posição de Texto de que nem todas as disciplinas constituam um espaço privilegiado para a articulação da teoria com a prática. Já outra formadora opina que, na visão dela, as disciplinas de alguns formadores não seriam o lugar de abordar a parte prática por não a considerarem importante, permitindo inferir que a teoria ocuparia aí o lugar de destaque.

Pode-se também notar, implicitamente neste primeiro item da questão espacial e mais explicitamente ligada a questão temporal, a percepção de Liz sobre os diferentes graus de interesse de alunos dos primeiros e últimos anos acerca do trabalho com a prática como componente curricular:

Em minha experiência, percebi que os acadêmicos dos primeiros anos do curso não se interessam pela parte prática da disciplina, julgam-na totalmente dispensável, uma vez que a preocupação maior está em apreender os conteúdos repassados pelo docente. Já nos últimos anos, observo que os acadêmicos solicitam explicações sobre como trabalhar a parte prática com os alunos reais (Liz).

Ainda neste item, depara-se também com o contraste da noção de espaço entre prática como componente curricular e estágio, realizado por AG e Flor. O espaço ligado à primeira noção, na visão delas, seria o lugar para testes, primeiras experimentações e transposições (AG), e, por sua vez, o ligado à segunda (o espaço do estágio) seria o lugar daquilo que foi experimentado na dimensão prática das disciplinas (AG). Assim, a prática como componente curricular constituiria uma “simulação” e no estágio, uma experiência real (Flor).

Também sobre o espaço para a concretização da prática, é bastante significativo um depoimento de Flor de que “nada mudou” em relação à questão em foco. Indicando um “gap” (lacuna) entre o que se “idealiza” do curso e o que realmente acontece em sala de aula, Flor, primeiro, avalia, com base em disciplinas em que atua, como as aulas de língua e literatura inglesa, em geral, não constituem um espaço para o desenvolvimento da prática como componente curricular, por se manterem conteudistas.

As aulas de língua inglesa, a meu ver, são dadas, com raras exceções, da mesma forma que é ensinada nas escolas de idiomas, ou seja, com um livro didático da Oxford ou Cambridge, etc. Mesmo com a nova reestruturação do currículo, onde as disciplinas foram nomeadas de Oficina de Produção Oral e Oficina de Prod. Escrita, o que pude observar, por exemplo, é que o que realmente ocorre, é uma divisão do livro em atividades orais (listening e speaking) e atividades de leitura e escrita (reading e writing), isto é, nada mudou (Flor).

No que tange ao segundo item levantado, o do espaço de articulação ou relação com o contexto de ensino em que os graduandos atuarão (contexto da educação básica), Liz, AG e Flor levam em consideração dois espaços: (i) o da academia ou o da universidade, onde os alunos em formação “aprenderão” ou “assimilarão” conteúdos, refletirão sobre eles, sobre “as possíveis dificuldades de ensino e sobre os seus procedimentos didáticos” (AG), bem como sobre a “realidade de sala de aula” (Flor), e (ii) o da escola regular, onde “aplicarão”, “repassarão” estes conteúdos ou reflexões.

Vale notar uma avaliação de Flor sobre tal articulação espacial, apontando para a sua insuficiência, o que parece refletir o estado atual da relação universidade-escola no contexto investigado.

[...] acho que isso constitui apenas uma tentativa de aproximar os dois contextos: o universitário (do conhecimento) e o regular (da prática ou estágio de ensino), porém, ainda insuficiente (Flor).

Mesmo com a avaliação da insuficiência de aproximação dos dois contextos, não se concebe aqui

uma divisão dos dois contextos da forma como foi feita no depoimento acima, por se entender que o contexto regular é também um locus de geração de conhecimentos, os quais podem ser continuamente transformados, dependendo do modo como é encarado por aqueles que se envolvem com a atividade de ensino.

No entanto, com o intuito de sugerir uma prática que vá além “dos muros” da academia ou da universidade, Flor acredita no seguinte:

Uma possível tentativa de fusão da cultura escolar com a universitária, ou seja, um melhor entrosamento entre os dois contextos culturais que acredito ainda serem bastante conflitantes. Por exemplo, uma maior aproximação entre coordenadores de estágio de coordenadores ou diretores de escolas onde os estágios se realizam; uma discussão sobre a comunidade na qual a escola se situa com os alunos-professores em formação para que eles possam entender as perspectivas diferentes a serem encontradas na prática de sala de aula (Flor).

Nesta categoria, como também durante a análise da seção anterior, observou-se a visão de futuro que se tem quando se trabalha este componente curricular nas aulas da graduação, constituindo uma relação espaço-temporal. Há uma concepção de que o que se realiza na universidade atualmente terá efeitos ou benefícios futuros na atuação destes profissionais em formação. No entanto, não se vislumbra a ideia de “presente”, no sentido de que o que estão discutindo em suas aulas tenha certo efeito ou articulação com o momento de ensino atual em um determinado contexto. O que se quer dizer é que não se evidencia em nenhum momento dos dados um relato de prática que desenvolva uma parceria ou trabalhe colaborativamente com o contexto da educação básica.

Sobre o terceiro item, pode-se notar na fala de alguns dos formadores a sugestão de se criarem espaços “alternativos” para uma maior conversa, principalmente no que diz respeito à parte formativa do curso, entre os próprios formadores.

Laura, por exemplo, expõe a necessidade de grupos de estudos ou reflexões; AG enuncia a importância de “discussões, de fóruns entre os docentes que estão em um momento de compreensão das mudanças”. Texto, por sua vez, sugere curso para formadores para que eles compreendam “o que efetivamente é essa prática e a importância que ela tem na formação docente inicial”. Mesmo descrente da mudança de uma mentalidade arraigada por muito tempo entre alguns docentes, Liz expõe a sua dúvida “se reuniões para discutir o assunto resolveriam ou seriam perda de tempo”.

Por fim, a formadora que acredita já existir um espaço mais amplo na academia para abordar a questão da prática é Cristina S, enquanto AG descreve um processo inicial e lento para tal em sua área.

Sempre estamos em contato para discutir essa questão, seja nos projetos, nas reuniões, ou nas conversas informais. Na minha área, a prática como componente curricular é levada a sério (Cristina S.).

Iniciamos uma discussão no início de 2010, pois antes disso, não tocávamos no assunto. Diria que estamos caminhando lentamente porque o processo auto-avaliativo é lento e muitas vezes é resistente, isto é, o professor não concorda em mudar os seus métodos ou em fazer testes, ou mesmo em observar os resultados apresentados por novas abordagens. No entanto, acreditamos que essas reuniões para discussão são essenciais para que possamos caminhar para as mudanças necessárias (AG).

Vale aqui salientar que, enquanto formadores de uma determinada área afirmam haver espaços para discussão da prática, como o faz Cristina S no depoimento acima, outros, inclusive da mesma área, dizem que tal espaço inexistente (“Não é discutida.” – Flor). Entende-se que tal resultado sinaliza a desarticulação do corpo docente, o qual parece estar desenvolvendo iniciativas, porém, isoladas.

Portanto, é importante observar a sugestão de alguns formadores para que se desenvolvam espaços para diálogos entre eles próprios, sugestão essa que reforça a ideia de que o trabalho docente ainda permanece isolado. Por essa razão, percebe-se como relevante a sugestão de criação de comunidades de prática como espaço de educação continuada para os próprios formadores para que eles possam compartilhar dúvidas, ideias e conhecimentos sobre a formação docente, de uma forma mais coletiva, já que estas geralmente provocam um impacto mais forte nas transformações de práticas sociais e culturais (CALVO; FREITAS, 2010).

Na verdade, em seu Art. 7º Inciso V, a CNE/CP1, 2002 (BRASIL, 2002a) estabelece que “a organização institucional proverá a formação dos formadores, incluindo na *sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas* dos docentes do curso, estudos e investigações referentes ao aprendizado dos professores em formação” (BRASIL, 2002a, grifo nosso). Cabe agora aos formadores requererem tais direitos estabelecidos por lei.

Avaliação ou valoração da prática como componente curricular

Nesta categoria, observamos dois movimentos de avaliação da prática como componente curricular: 1)

um espontâneo, quando os formadores apresentam por si mesmos as suas avaliações sobre a questão em foco e 2) outro motivado, quando diretamente questionados sobre a atitude dos alunos frente às atividades desenvolvidas por eles para trabalharem o componente prático de suas disciplinas.

Assim, de uma maneira geral, analisando o primeiro movimento, observamos que a avaliação dos formadores é bastante positiva, pois usam os seguintes adjetivos para a caracterizarem: “útil e extremamente benéfico”, “muito importante”, “significativa”.

Tal valoração da prática é também expressa por Texto o qual, antecipando-se a sua oficialização como componente curricular, legitimava seu uso pelo menos em disciplinas nas quais tal uso se mostra mais pertinente.

Antes mesmo da implantação da prática como componente curricular eu já a realizava com meus alunos nas disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada. Portanto, acredito nela antes mesmo de seu surgimento como oficial (Texto).

O depoimento acima sugere, portanto, que o fato de o formador ministrar a disciplina citada já lhe tinha despertado a consciência da importância de abordar o componente prático, pois o percurso desta disciplina prevê que se parta de questões de uso (práticas) de linguagem, busque subsídios teóricos em vários campos e volte à prática para teorizá-la e sugerir possíveis soluções e/ou encaminhamentos.

Por sua vez, Helena também demonstra visão positiva quanto aos efeitos de tal conceito nos cursos de licenciatura, efeitos esses que poderiam parecer óbvios não fosse o conhecimento do histórico que temos das modalidades de formação que relegavam os aspectos formativos para um segundo plano (CALVO; FREITAS, 2010).

Eu vejo de forma extremamente positiva as mudanças que vêm ocorrendo nos cursos de licenciaturas a partir do conceito de prática como componente curricular. Apesar das divergências, necessárias a todo processo de construção de conhecimentos, os cursos de licenciaturas passam a ver seus alunos como futuros profissionais e a se preocupar com isso de forma mais sistematizada (Helena).

Mesmo acreditando na importância do trabalho com tal componente, Flor pensa que, da forma como ele está acontecendo ou sendo realizado nos cursos de formação, tal trabalho ainda se mostra bastante utópico. Para Flor, é necessário que, em vez de meros operadores de leis e diretrizes, os formadores participem mais ativamente no que diz respeito à elaboração e implementação de

documentos com orientações oficiais para que não se mantenham receptores passivos distanciados de decisões hierarquicamente tomadas, as quais afetam suas vidas profissionais.

No que diz respeito ao segundo movimento da categoria sob análise, referente à atitude dos alunos frente às atividades desenvolvidas pelos formadores para o trabalho com a dimensão prática, os relatos nos permitem deparar com reações bastante positivas da parte dos professores em formação. Tal atitude ou reação é expressa nas palavras: “importante”, “gostam”, “interessados”, “motivados”, “de extrema necessidade”, retiradas dos depoimentos dos formadores.

No entanto, apesar de positivas, algumas atitudes são apontadas, em alguns casos, inicialmente como de relutância (AG) ou são vistas como casos de dificuldade (Laura):

A primeira reação é sempre de resistência, mas, ao longo das diversas apresentações / participações eles compreendem o porquê de um curso de licenciatura e quais são seus nortes formadores essenciais (AG).

Alguns alunos não se sentiram à vontade quando estavam expondo a atividade por não dominarem a língua estrangeira em questão. A maioria disse que gostou da atividade, pois consideram importante fazer esse tipo de atividade antes de começarem o estágio IV (Laura).

Igualmente importante seria observar o efeito que tais atividades desempenham para uma modificação na visão que os alunos apresentam sobre uma determinada disciplina (Nara: “um momento de ampliação da visão que têm do ensino de gramática”) ou para um maior envolvimento com a disciplina ou para um modo melhor de apropriar-se dos conteúdos nela trabalhados.

O envolvimento deles, em geral, é maior do que se dava em aulas tradicionais de literatura estrangeira, apenas com a apreciação teórico-crítico literária (Helena).

Os alunos afirmam que compreendem e internalizam os conteúdos de maneira mais objetiva e prática do que se fosse apenas um estudo teórico (Texto).

Como se vê nesta seção, tanto formadores como alunos em formação revelam, em geral, uma visão positiva do trabalho que é realizado com o componente prático em sala de aula. Portanto, valeria à pena, como já sugerido anteriormente, promover mais ações coletivas entre os formadores do curso para que estas práticas e possíveis resultados delas “contaminassem” todos os envolvidos com o curso de Letras investigado, como nos sugere Helena.

Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se investigar e analisar, por meio das respostas a um questionário, a compreensão de formadores de um curso de Letras a respeito da prática como componente curricular e como ela, no dizer deles, é implementada ou vivenciada em sala de aula.

De um modo geral, limitando-se aos dados que se tem em mãos, os quais foram tão gentilmente disponibilizados pelos formadores pesquisados, nota-se que eles parecem mostrar um avanço significativo em relação à concepção de formação de professores como 3+1, no sentido de, por um lado, os formadores já reconhecerem a importância e a necessidade de se contemplar o componente prático desde o início da formação e, por outro, procurarem desenvolver atividades para que isso se efetue.

Todavia, nos dados de outra pesquisa que as autoras deste artigo realizaram no mesmo contexto sobre outras questões curriculares (CALVO; FREITAS, 2010), sendo outros os formadores investigados, foram ainda encontrados vestígios do modelo de formação segundo a racionalidade técnica em que se dá prioridade à teoria em detrimento da prática. Tal estudo também apontou para a falta de clareza que se mantém em torno do componente prático, conforme também revelado pelo trabalho de Ortenzi (2005), e para o fato de que este estaria sendo abordado por uma parcela pequena do corpo docente, segundo resposta da coordenadora, à época, do curso em questão. Tal resultado corrobora depoimentos de Flor aqui expostos. Talvez seja essa uma possível razão para que se obtivesse o retorno apenas dos onze formadores aqui representados.

Se, como apontado acima, os dados permitem notar o avanço mencionado, por outro lado, neles não se encontram, de um modo geral, exemplos de que é possível partir da prática para se levantarem questões que precisam ser teorizadas e só, então, decidir quais bases teóricas seriam necessárias buscar para entender e intervir na questão prática em estudo, caracterizando o procedimento metodológico sugerido na própria Resolução CNE/CP1, (BRASIL, 2002a), o da ação-reflexão-ação. Tal lacuna poderia sugerir que a teoria, de certa forma, é que ocupa o lugar de maior destaque.

Entende-se que procedimentos como o descrito demandariam que se deixassem planos e planejamentos em aberto, o que aumentaria, e muito, o trabalho do formador. Uma possível razão para que não sejam mais amplamente usados. Porém, poderiam, vez por outra, ser considerados, permitindo que os alunos-professores vivenciassem o processo de construção de conhecimento que pode partir igualmente da prática como se parte da teoria, adotando-se uma perspectiva de relação mais dialógica entre ambas.

Outro aspecto relevante a se considerar é o desafio de se contemplar uma formação prático-teórica ou teórico-prática que atingisse de modo mais eficaz o contexto extra universidade enquanto os alunos ainda estão no processo de formação. Ou seja, julga-se importante também pensar em propostas que articulem o que está sendo discutido no contexto universitário com uma possibilidade de inovação ou transformação imediata no contexto da educação básica. Pode-se observar tal sugestão na fala já citada de Flor e também em alguns projetos que são realizados em parceria ou colaboração entre os dois contextos, como o descrito por Mateus (2009). Cabe ressaltar, entretanto, que algumas dessas iniciativas ainda se restringem a projetos que incluem poucos privilegiados, deixando de fora a maior parcela dos alunos em formação.

Outra questão que também vale à pena retomar refere-se ao conceito de transposição didática no trabalho com a prática como componente curricular. Mesmo que a maioria dos formadores entrevistados afirme que a realizam em suas práticas, entende-se que tal noção também precisa ser cuidadosamente revisitada de acordo com o modo como ela é discutida na literatura da área (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002; MACHADO, 1997) para um trabalho coerente com aquilo que se orienta (CRISTOVÃO, 2005), a fim de que os envolvidos com o ensino não considerem a prática uma mera aplicação da teoria.

Por fim, apontam-se como necessárias iniciativas e ações coletivas entre os formadores para que haja um maior envolvimento e comprometimento na formação docente inicial, já que elas, geralmente, provocam um impacto maior do que iniciativas e ações individuais.

Na verdade, tais iniciativas podem surgir espontaneamente, como é o caso da formação de comunidades de prática (WENGER, 1998) ou podem ser motivadas, com a promoção, por exemplo, pelos colegiados dos cursos de Letras, de atividades do tipo indicado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://www.proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%202009_2001%20diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,**

- em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. A articulação teoria e prática em um curso de formação docente inicial em Letras: o que dizem os formadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPESUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-15.
- CLARKE, M. A. The disfunctions of the theory/practice discourse. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 9-25, 1994.
- CRISTOVÃO, V. L. L. A implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá, 2005. p. 105-119.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 127-137.
- FREITAS, M. A. **Ensino em time por professoras-formadoras (inglês).** Um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições. 2004. 370f. Tese (Doutorado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.
- FREITAS, M. A.; SIMÕES, L. C. Diretrizes curriculares e práticas de formação do professor de inglês: em foco a atuação em tempos e espaços diversificados. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFOPLI:** construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005. p. 5-7.
- FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 39, p. 47-67, 2002.
- GIMENEZ, T. Teoria e prática no ensino de inglês. **Boletim Apliepar**, n. 27, p. 3, 1995.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. R. A transposição didática do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: **Seminário:** Critérios de avaliação de livros didáticos 5 a 8 séries. Brasília: Ministério da Educação e de Desporto, 1997. (Mimeo).
- MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores:** rupturas e continuidades. Londrina: Eduel, 2009. p. 61-78.
- McKAY, S. L. **O professor reflexivo:** guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: SBS, 2003.
- ORTENZI, D. I. B. G. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFOPLI:** construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005. p. 15-18.
- PERIN, J. O. R. A articulação teoria / prática na formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFOPLI:** construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005. p. 23-27.
- ROMUALDO, E. C. Reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia nos cursos de licenciatura em Letras: situações-problema como proposta de prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 19., 2009, Cascavel. **Mesa Redonda...** Cascavel: Unioeste, 2009. (Estudos Linguísticos: Contribuições e Propostas).
- ROMUALDO, E. C. Situações-problema e formação de professores de letras: uma análise de proposta com o conteúdo de fonética e fonologia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2010. p. 1-13.
- SALEH, P. B. O. **Prática I:** subsídios para uma reflexão sobre a realidade escolar, a identidade do professor e o ensino de língua portuguesa. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- TELLES, J. A.; OSÓRIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e Ensino**, v. 2, n. 2, p. 29-54, 1999.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WENGER, E. **Communities of practice.** Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- XAVIER, R. P.; GIL, G. As práticas nos cursos de Licenciatura em Letras – inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas: Pontes; ArteLíngua, 2004. p. 153-169.

Received on June 24, 2011.

Accepted on August 2, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.