



## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: metodologias e práticas docentes em escolas públicas de Anápolis.**

***Ludmilla Modesto Alves***

*(Bolsista de Iniciação Científica da UEG,  
Curso de Letras, UEG-CCSEH).*

***Silvair Félix dos Santos***

*(Docente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).*

**RESUMO:** esta pesquisa revisita algumas concepções metodológicas cultivadas pelos professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica em escolas públicas e alguns formandos em licenciatura da Cidade de Anápolis. A partir de alguns conceitos utilizados pela Análise do Discurso, verifica-se nos dados coletados, se os conhecimentos acadêmicos de formação docente orientam esses professores ou se a vivência em sala de aula passou a desencadear metodologias mais intuitivas e informais no processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se também os aspectos que se distanciam e os que se aproximam do embasamento teórico universitário recebido durante o processo de formação profissional. Para isso, foi feita a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada e de apontamentos informais em diário de campo. Com esses dados em mãos, foram levantadas questões acerca do fazer pedagógico do professor e a construção do sujeito desde a formação até a prática pedagógica em sala aula com a intenção de compreender as diversas atuações profissionais no cenário atual da formação do professor de língua materna. Enfim, esta pesquisa analisa a prática do professor de língua portuguesa, bem como suas concepções, métodos e abordagens de conteúdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Formação de professores. Metodologias de ensino. Ensino de língua materna.

### **INTRODUÇÃO**

A discussão envolvendo a docência e as teorias que norteiam a prática profissional se vê frequentemente interrompida por desafios e por complexidades que não são superados ainda no processo de formação de professores. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o cotidiano dos educadores parece estar atravessado por uma heterogeneidade de ações, justificadas tanto pela convencionalidade, pelas condições de trabalho, ou ainda, por razões pessoais.

Existe, atualmente, no âmbito das pesquisas acadêmicas, uma recorrente contestação analítica que se debruça sobre o exercício da docência, cujas práticas parecem



descompassadas com a orientação teórico-metodológica e reflexão crítica recebida na academia. E no que diz respeito às abordagens de língua, a Análise Crítica do Discurso observa o desajuste com relação ao próprio conceito de língua - que é viva, mutável e ajustável - de acordo com sua própria necessidade.

Portanto, algumas pesquisas parecem tomar como objeto de estudo um ensino de língua que ainda privilegia e prescreve uma aprendizagem apegada a uma metalinguagem isolada, puramente de termos gramaticais. Como questiona Neves (2002):

Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (p. 266)

É certo que, quando se exclui abordagens que induzem para práticas significativas, teremos alunos com dificuldades em assimilar e em relacionar os conteúdos estudados por ele, enquanto sujeito, com o mundo ao seu redor. Desta forma, é correto dizer que o aprendizado não proporcionou emancipação ou formação linguística. E, se aquilo que é previsto e esperado do professor de língua materna é ofuscado por práticas desatualizadas e insuficientes, entra em pauta a questão entre a metodologia adotada e as percepções criadas após sua formação e experiência profissional em sala de aula.

Em vista de esclarecer essa questão, esta pesquisa revisita algumas concepções cultivadas pelo professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica associada às divergências, ou convergências, entre o que documentam na elaboração de suas práticas e daquilo que, de fato, é colocado em ação.

A partir da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e de apontamentos em diário de campo, nesta análise verificam-se os conhecimentos acadêmicos ainda orientam esses professores, se eles mantêm atualizados metodologicamente ou se a vivência em sala de aula passou a desencadear metodologias mais intuitivas e informais que se distanciam do embasamento teórico protocolar.

Esta pesquisa verifica a pertinência da crítica que prevaleceu até agora nas pesquisas acadêmicas, buscando no discurso dos atuais professores, evidências de transformações e sinais de onde a fragilidade os atinge de maneira mais categórica. Afinal, por pesquisas, entende-se a constante atualização e sondagem de determinados cenários e objetos, bem como examinar a origem, superação e/ou surgimento de novos problemas.



Além disso, leva-se em consideração nesta pesquisa que a problematização da formação de professores pressupõe lidar com momentos diferenciados, porém complementares de um mesmo sujeito, pois se refere ao exercício de professor em um determinado contexto que exerce livremente sua docência e como sujeito em formação em outro contexto. A especificidade da pesquisa também tem o interesse em investigar os elementos e práticas que convergem nesses dois momentos, para edificar o sujeito decorrente desses processos.

Para a realização desta análise, foram coletados em Anápolis - Goiás, os dados de uma professora licenciada e de professores em formação, ambos sujeitos responsáveis por turmas de ensino de língua portuguesa na rede pública do Ensino Fundamental da Educação Básica e do Programa de Educação para Jovens e Adultos. Partindo do que foi declarado nos discursos coletados, foram delineados os problemas entre a orientação teórica e a prática.

A pesquisa apresenta uma perspectiva metodológica qualitativa que pode ser vista como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17). Isso porque esse gênero de pesquisa é em si um campo de investigação que envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra.

### **Análise do Discurso e as metodologias como práticas docentes**

No que diz respeito às práticas e métodos eleitos pelos professores de língua portuguesa, é interessante associar o discurso a suas práticas para tentarmos entender como se dá as divergências, ou convergências, do que é documentado no planejamento daquilo que é posto em ação em sala de aula.

Afinal, ao nos lançarmos em analisar a formação do professor de língua portuguesa, percebemos que no discurso que ele emite a partir de normas, surgem métodos, abordagens, atuações que compõem o contorno de um sujeito discursivo conectado às narrativas e concepções determinadas em diversos outros contextos.

De acordo com Fairclough (2001), a ideologia é como uma forma de significação da realidade que tem sua materialização nas práticas discursivas. Portanto, segundo esse autor, as ideologias formam sujeitos, fornecem suporte para que as relações de dominação entre as camadas sociais sejam transformadas, produzidas ou reproduzidas. A ideologia, porém, é



superada a partir do momento em que os sujeitos se tornam capazes de superarem a própria sociedade.

### **Análise do Discurso e a prática docente**

Para a obtenção dos dados desta pesquisa, foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um com enfoque no sujeito professor já licenciado; e outro contemplando o sujeito professor em formação. Em ambas as entrevistas foi traçado um perfil inicial, em vista de obter informações básicas para situar o contexto acadêmico e profissional desses sujeitos. Depois disso, foram especificados tópicos de discussão que nortearam as perguntas que deram sequência à entrevista. Esses tópicos foram divididos em: conteúdos de língua portuguesa; metodologias e recursos metodológicos; normas e leis; e sujeitos. No total, foram respondidas entre 25 e 37 questões. Os entrevistados serão identificados por codinomes alfanuméricos: P01, P02 E P03.

A professora P01 concluiu seus estudos acadêmicos do curso de Letras em 2012, em uma faculdade privada e atualmente participa de um curso de extensão em Pedagogia. Neste ano (2015), começou a ministrar aulas de Língua Portuguesa para turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) numa escola estadual na cidade de Anápolis. Durante seu período de formação, em instituição privada, a professora P01 declarou não ter tido a oportunidade de participar de projetos ou de pesquisas, pois não eram oferecidos em sua universidade, com exceção do trabalho final do curso.

As entrevistadas P02 e P03 são formandas do curso de Letras de uma universidade pública, ambas ingressadas em 2012. A participante P02 afirmou ter participado como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, embora tenha pedido para sair do projeto devido a muitas atividades realizadas no último ano letivo. A entrevistada P03 declarou não ter participado de projetos e de pesquisas, embora tenha demonstrado interesse em projeto na área da Sociolinguística.

Feitas as contextualizações metodológicas básicas, a investigação procurou extrair da professora P01 a sua motivação inicial ao decidir-se pela graduação em Letras:

P01: “O que me motivou... eu sempre quis fazer direito, mas o que aconteceu? A gente morava numa cidade pequena e tinha um senhor que não sabia ler. E aí ele vinha para a cidade e tinha muita dificuldade, pegava ônibus errado (...). Daí, eu ensinei para ele, ler, essas coisas básicas. Eu tinha dez anos de idade (...) fazia quarta ou quinta-série. Foi aí que me apaixonei por essa área. Mas assim, Letras, Inglês, Literatura, veio da admiração que eu tinha pelo meu professor



de Português. Mas eu já queria fazer qualquer coisa na área da educação.”

Nesse fragmento, é possível detectar um aspecto emergente da formação do sujeito-professor, que remonta sua experiência e história pessoais. Como afirma HOFF-ECKERT (2008, p.25), “O sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação – pessoal e profissional – e deve entender que (re)significar a formação significa “apropriar-se do estranho”, do outro (...).” Portanto, ao confrontar a “voz” implícita na representação social do senhor analfabeto, é possível identificar nesse discurso o gene propulsor da formação do sujeito-professor da entrevistada P01.

Observa-se também, nesse mesmo fragmento, a presença da dicotomia estudos linguísticos e estudos didático-pedagógicos. Se o interesse pela educação surgiu a partir do confronto de realidades destoantes, o interesse pela língua como ferramenta artística e objeto científico foi desenvolvido em ambiente formal, oriundo da relação aluno-professor. Em ambos os casos, nota-se a pertinência da concepção bakhtiniana de sujeito, pois para Bakhtin (1988), o homem não pode ser pensado fora de suas relações sociais, pois é nesse espaço que os sujeitos agem, interagem e desencadeiam efeitos sobre os outros. Os efeitos desencadeados em P01 convergiram na concretização de sua formação acadêmica e na construção de um sujeito socialmente situado.

Ainda, ao pedir para que a professora P01 fizesse um paralelo com a situação inicial que a motivou no passado e o contexto real das orientações teórico-metodológicas recebidas na academia, à declaração foi a seguinte:

P01: “eu esperava um pouquinho mais em relação à didática (...) acho que didática fica a desejar. Se eu fizesse um curso de pedagogia, estaria dentro do que eu mais esperava.”

Retomando o fragmento “eu já queria fazer qualquer coisa na área da educação” e associando-o com a declaração acima, percebe-se o interdiscurso profundamente articulado com a formação discursiva de P01.

Isso se dá na medida em que, dadas as conjunturas experimentadas e descritas anteriormente, foi construído subjetivamente o significado daquilo que representa o papel do docente em sociedade, ou seja, aquele que, utilizando-se de técnicas de ensino (didática), é capaz de emancipar socialmente os sujeitos de determinada comunidade.

No entanto, ao confessar que suas expectativas seriam mais bem atendidas caso se voltasse mais para a Pedagogia do que Letras, evidencia-se aí também, uma brecha, uma ruptura nesse sentido construído. Ora, por sua natureza didática, devemos estranhar que curso



de licenciatura em Língua Portuguesa deixe a desejar justamente em um de seus aspectos fundamentais, dando vazão para que P01 se sinta mais realizada na possibilidade de envolver-se com um curso de enfoque didático abrangente, como é o caso da Pedagogia.

A crítica implícita aí não é nova. Em uma pesquisa de 2008, a Fundação Carlos Chagas (FCC) investigou 94 currículos de cursos de licenciatura. Nos cursos de Letras, as disciplinas correspondentes à didática e metodologias de ensino, correspondiam a apenas 5,7% da grade curricular. Confirma-se, portanto, a manutenção de um currículo de formação que continua a alargar a distância entre conteúdos específicos e orientações didático-pedagógicas.

Ainda, segundo a entrevistada P01, a abordagem de didática

P01: “foi muito geral... o curso dá habilidade para você trabalhar inglês e português... a didática que nós vimos foi geral (...) não tinha foco para inglês, é completamente diferente as duas áreas, não dá para trabalhar do mesmo jeito... (...) não tem uma especificação... (...) você precisava de um suporte maior... para desenvolver um interesse maior com os alunos... isso deixou a desejar.”

O debate em torno da dupla habilitação no curso de Letras (língua materna e língua estrangeira) tem se tornado tema recorrente dentro das academias. Segundo Paiva:

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira (LE) com pouquíssimo espaço na grade curricular. (...) Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. (PAIVA, 2005.)

A questão, no entanto, não afeta somente a licenciatura do professor de língua estrangeira (LE), que, dentro dos padrões de formação atual, pode seguramente ser considerada incompleta. Na corrida por encaixar disciplinas que atendam a ambas habilitações, a grade acaba imprensada em propostas generalistas ou “dois em um”, tornando-se incapaz de fornecer suporte adequado a ambas as áreas, como é possível confirmar a partir do que a professora P01 enuncia, com base em suas experiências docentes.

Além disso, o espaço que a LE ocupa no currículo disciplinar de Letras, ofusca, talvez, a possibilidade de aprofundamento em temas específicos da área de Língua Portuguesa (LP) ou abordagens didático-pedagógicas com enfoque exclusivo no ensino da LP.

Dando sequência às entrevistas, na tentativa de sondar as metodologias usadas nas



diferentes instâncias do processo planejamento-sala de aula-avaliação, foi observado uma multiplicidade de práticas, apesar de as mesmas convergirem em alguns aspectos. Por exemplo, todas as entrevistadas deram privilégio ao uso do planejamento no formato de roteiro, em vista da maior flexibilidade e liberdade de programação dos conteúdos, estratégias e tempo estipulado para cada momento da aula.

Duas participantes, P01 e P02, declararam priorizar o ensino da gramática contextualizada, a partir de textos. Essa é, aliás, uma proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), em que reforçam que

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (Brasil, 1998, p.23).

No entanto, observa-se nos fragmentos a seguir, algumas divergências e convergências metodológicas e de abordagens propostas pelas professoras entrevistadas

P03: “É muito mais fácil planejar uma aula de gramática do que uma de produção de texto, do que uma aula de redação, de gêneros textuais... pela facilidade que eu tenho de mexer com a gramática... planejar a aula fica mais fácil, porque eu já sei o que eu vou falar, eu já sei como ela vai desenrolar, eu vou levar tantos minutos explicar, passar isso aqui no quadro... e conversar um pouco mais com os alunos, tendo discussão com as atividades. (...) eu tenho mais facilidade de trabalhar gramática (...) eu tenho mais afinidade com as regras (...) do que trabalhar textos, interpretações, gêneros textuais... mas eu me desdubro para fazer o melhor para eles...”

P02: “Não tem que haver divisão, tem que ensinar a gramática, a literatura, a produção de texto, elas têm que caminhar juntas. Porque acaba que tudo se mistura, né, por que como você vai explicar a gramática separada do texto?... tem que haver uma conexão entre esses três eixos... não tem como você explicar só uma coisa de cada vez.... isso eu acho que é um pouco do que é prejudicial...”

P01: “Eu costumo fazer assim... isso eu aprendi na faculdade... então, eu planejo, vejo o conteúdo... aqui tenho que escolher gramáticas mais fáceis, exercícios mais fáceis, escolho o material que vou usar... já penso “esse processo não vai dar certo com determinado conteúdo” (...) escolho os textos, porque não gosto de trabalhar a gramática e exercícios soltos, pesquiso em gramáticas (...)”

É interessante observar que, nos casos das professoras P01 e P02, uma superação dos modelos tradicionais de ensino de língua/gramática já se mostra em ação. O professor já assume, em primeira pessoa, a voz dessa transformação, ou seja, incorpora em sua



enunciação, como sujeito-professor, o discurso doutrinário das orientações didático-pedagógicas. Esses sujeitos não se enunciam como se subservientes a uma figura de poder, mas como detentores legítimos do ato representativo dessa autoridade.

Assim, entendemos, segundo Bakhtin (2010), que esse é o ato ético e responsável, pois a partir do momento em que o sujeito enuncia-se, da sua posição concreta e situada, o seu pensamento vence a abstração - neste caso, as teorias de formação - e passa a significar uma identidade, um ato autêntico, verdadeiro.

Nesse processo de internalização do saber didático-pedagógico, vemos, portanto, o docente se autoconferindo o poder do conhecimento e dos meios metodológicos para viabilizá-lo. E se, como afirma Foucault, “poder e saber estão mutuamente implicados, o conhecimento que o sujeito-professor tem não é exterior ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder.” (HOFF-ECKERT, 2008, p. 92).

Já no que se refere à fala de P03, é importante pontuar a presença de uma descontinuidade no processo de assimilação dos pressupostos teóricos-metodológicos de sua formação e o seu contexto real de prática.

Por que, afinal, P03 se sente mais confortável, mais segura, fazendo uso de uma abordagem gramatical tradicional, enquanto que em P02 há a concepção de que o isolamento dos eixos linguísticos em ilhas de conteúdo seria parte do que é hoje prejudicial ao aprendizado?

Levando em consideração que P02 frequentou o mesmo curso, na mesma instituição e recebeu as mesmas orientações didático-pedagógicas que P03, onde, então, reside o ponto crucial de ruptura desse sujeito com sua formação?

Para tentarmos responder de maneira crítica essa questão, faz-se necessário inserir o discurso de P03 no que diz respeito à sua auto avaliação como professora:

P03: “Em termos de nota posso me dar um 70... porque eu ainda... por estar no quarto ano de Letras, já no estágio do Ensino Médio... eu ainda não me vejo como professora... (...) Parece que meu lugar não é dentro da sala de aula com aquele tanto de menino pequeno... gente... não... eu não me vejo nesse contexto.”

No entanto, ao avaliar atualmente o papel do sujeito-professor da Educação Básica, P03 faz a seguinte declaração:

P03: “Ele [professor] é desmotivado, ele mesmo se desmotiva (...) eles não são reconhecidos, eles mesmos desfazem da própria profissão, mas eu não quero ser assim... eu mesmo que assumo uma sala de aula... eu quero sim fazer a diferença.”



Voltamos ao início dessa análise, quando vimos a construção do sujeito-professor começar a tomar forma na trajetória de experiências pessoais de P01. No entanto, quando P03 afirma “eu não me vejo nesse contexto”, parece haver aí uma força desestabilizadora que deveria agir como motor sincronizador entre o sujeito formando e a identidade do sujeito-professor de Língua Portuguesa.

No entanto, P03 mobiliza-se, de maneira conflituosa quando diz “mesmo que eu assuma uma sala de aula... eu quero sim fazer a diferença”. Ao enunciar a possibilidade implícita no fragmento “mesmo que”, ou seja, se houver, para P03, a necessidade de assumir o posto de docente, percebemos estar defrontando com um sujeito retalhado, descentralizado, não-linear, que mesmo em formação, cogita a chance do não-exercício da sua profissão. Afinal, o sujeito-professor é “por natureza incompleto, esfacelado, múltiplo (e está) em constante movimento.” (ECKERT-HOOF, 2008, p.19)

Para entendermos essa descontinuidade na constituição formadora desse sujeito, recorremos a Foucault, nas palavras de Mesquita (2008):

Os fenômenos não se originam em algum lugar que seria como o lugar próprio da sua verdade e nem são reflexos dos atos de um único sujeito. O tempo é uma sucessão de descontinuidades, e é essa fragmentação da temporalidade da história (...). (MESQUITA, 2008, p. 68).

Portanto os discursos, como práticas sociais, fornecem aos diferentes sujeitos caminhos diversos e situações contextuais distintas. No entanto, por qual caminho seguir e quais metodologias utilizar não são apenas aquelas recebidas durante a formação e nem tão pouco as intuições desenvolvidas nos ambientes de docências. Mas, o que realmente pode fazer a diferença entre a formação e atuação são os olhares únicos e específicos que cada professor faz de sua profissão e de suas escolhas em relação ao outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos aqui analisados refletem as experiências e práticas de professores inseridos num contexto recente (2012-2015). Pela sua atualidade, não deve parecer surpresa que existe, nos dados analisados, a presença do gene transformador, impulsionador, responsável por incorporar o espírito revolucionário que culmina na mudança, ou na manutenção, de velhos paradigmas metodológicos.

Seja esse um efeito ou sintoma das mudanças curriculares, legislativas ou institucionais, o fato é que, segundo o que foi exposto aqui, todos os discursos revelaram uma



postura de inconformidade com relação a algum aspecto basilar na trajetória de sua formação/carreira. No entanto, todos são conscientes de seu lugar e de seu papel nos processos de que eles fazem parte discursivamente.

Com isso, não é a intenção provocar um entusiasmo ingênuo, pois as críticas com relação à formação de professores e o exercício da docência e suas metodologias ainda permanecem válidas, pertinentes e verdadeiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Nélio Martins. “A Noção de Sujeito e a Constituição Identitária do Professor de Línguas”. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio; MUSSALIM, Fernanda (Org.): **Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora: Hucitec. 12ª Edição. 2006.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v

HOFF-ECKERT, Beatriz M. **Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Breves Incursões sobre o influxo de Michel Foucault na episteme da análise do discurso**. Interdisciplinar v. 6, 2008. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_6/INTER6\\_Pg\\_57\\_71.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_57_71.pdf)>. Acesso em 23/06/2015.

NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP.