

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

**RESUMO:** Este trabalho é caracterizado como um estudo teórico complementado por uma análise documental. Proponho a assunção da pesquisa como uma atitude crítica constitutiva do trabalho do professor, contrapondo à representação desse profissional como consumidor ou reprodutor de conhecimentos gerados por cientistas vinculados a universidades. Nesse sentido, as licenciaturas deveriam se responsabilizar pela oferta de uma educação crítica, identificada pela formulação de perguntas e produção de conhecimentos para a prática de ensino na escola básica. Questiono, portanto, a responsabilização dos estágios supervisionados pela fragilidade na formação inicial de professores, que são instruídos em todos os componentes curriculares, incluindo as disciplinas de fundamentos ou teóricas.

**PALAVRAS-CHAVE:** professores pesquisadores; escola; universidade; letramentos.

### **1. Introdução**

O 1º ESTAGIAR (Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa), realizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), proporcionou-me uma oportunidade de diálogo com professores de escolas básicas, docentes de universidades e discentes de licenciaturas. Particularmente, acredito que transformações significativas possam ocorrer, no ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir da interação respeitosa entre os referidos atores sociais. Esforço-me, portanto, para desencadear algum diálogo a partir deste texto, podendo resultar numa escrita mais distanciada do registro da tradição acadêmica.

A formação de professores sempre marcou minhas atividades profissionais na universidade. Tenho atuado na docência de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Em algumas situações, esse último funciona como uma importante oportunidade de formação continuada de professores, a exemplo das atividades no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Meu envolvimento com a formação de professores não se restringe à atuação profissional como docente dos referidos cursos, compreende ainda atividades de pesquisa científica.

Ao ser provocado em sala de aula, pesquiso para produzir conhecimentos que me auxiliem na elaboração de respostas para situações desafiadoras em torno do ensino de LP e

da formação de professores para o referido componente curricular. No grupo de pesquisa sob minha coordenação, Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), o professor tem se tornado um importante parceiro na produção do conhecimento científico por duas principais razões: (a) a proximidade do professor revela como as teorias produzidas na universidade têm sido apreendidas na escola; e (b) a experiência do professor ajuda a calibrar encaminhamentos pedagógicos a serem compartilhados com a escola como produtos de pesquisas desenvolvidas (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016; SILVA; SILVA ET AL.; 2017; SOUSA; ARAÚJO, 2017; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018).

Esta pesquisa está situada no campo de estudos indisciplinares da Linguística Aplicada (LA), caracterizado pela investigação de fenômenos mediados pela linguagem e instaurados em situações interativas específicas. Neste artigo, sintetizo o desafio da formação de *professores pesquisadores* nas licenciaturas, tomando as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório como um componente curricular privilegiado para a compreensão do fenômeno focalizado. A inserção deste estudo na LA se justifica pelo enfoque da formação de professores de LP, a partir do diálogo com pressupostos teóricos originários de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento (DEMO; 2011; LATOUR; WOOLGAR, 1997; SANTOS, 1989).

Este artigo está organizado em duas principais partes, além desta introdução, dos encaminhamentos finais e das referências. Na primeira, mostro que o predomínio do consumo e da reprodução de teorias, nas atividades acadêmicas das licenciaturas e, até mesmo, nas práticas de ensino das escolas básicas, é herança do paradigma dominante de pesquisa, amplamente compartilhado na sociedade. Na segunda, exemplifico alguns desafios a serem enfrentados pelas licenciaturas diante do distanciamento existente entre universidade e escolas, mostrando que os estágios obrigatórios não podem ser responsabilizados pela frágil formação de inicial dos professores.

## **2. Há espaço para práticas de pesquisa em sala de aula?**

Algumas investigações a respeito da formação dos professores, desenvolvidas em diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, a exemplo da Ciência da Educação e da LA, mostram que, muitas vezes, a produção de teorias acadêmicas se encontra distante do

ensino básico (cf. CALDERANO, 2014; CELANI, 2016). Essa situação é reconhecida por alunos das licenciaturas e, inclusive, por professores da escola básica. Quando compartilham de um maior encorajamento, esses últimos também manifestam descontentamento com a posição em que são colocados, uma vez que são vistos como consumidores de teorias, previamente elaboradas por especialistas nas universidades.

Esse cenário revela uma concepção restrita de ciência, como prática acadêmica exercida por docentes que, mesmo distantes das salas de aula da escola básica, parecem acreditar que as teorias linguísticas, muitas vezes requentadas, garantam, por elas mesmas, os conhecimentos necessários à inovação das aulas de LP. Em outras palavras, a prática científica está acessível a alguns poucos iluminados e especialistas. Os conhecimentos linguísticos por eles produzidos são tão poderosos quanto seus próprios criadores. São apresentados como antídotos para problemas da prática pedagógica, mesmo, em alguns casos, não tendo sido previamente idealizados para os contextos de ensino.

Para não ser injusto com alguns pesquisadores atuantes no âmbito dos estudos da linguagem, destaco que, infelizmente, essa prática de *ciências para os cientistas* caracteriza as atividades de produção de conhecimentos em diferentes disciplinas. Como um desafio para a grande área das humanidades, onde está situada a Linguística Aplicada, alicerçada em abordagens interpretativas e qualitativas, a referida prática traz resquícios do denominado paradigma dominante de pesquisa, identificado, dentre inúmeros aspectos, por avanços “pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se veem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem” (SANTOS, 2012, p. 35).

A ciência inacessível ao cidadão comum pode ser evidenciada no excerto seguinte, reproduzido de uma etnografia de laboratório apresentada por Latour e Woolgar (1997, p. 25). É importante salientar que a necessidade de democratização científica não significa colocar decisões políticas, a exemplo das elaboradas em agências de fomento à pesquisa, nas mãos de representantes políticos com conhecimento limitado das práticas integrantes do universo das ciências.

Quem fala de ciências conhecendo-as em detalhe e de primeira mão? Os próprios cientistas. Também falam de ciência os professores, os jornalistas, o grande público, só que fala de longe, ou com a incontornável mediação dos cientistas. “Para falar das ciências é preciso ser especialista”, declara-se, de modo a bloquear de antemão qualquer pesquisa direta de campo. (...) Os próprios cientistas fazem suas ciências, seus discursos sobre a ciência, sua ética da ciência, suas políticas da ciência e, quando são de esquerda, suas críticas e autocríticas da ciência. Os outros ouvem. O ideal político e epistemológico é que não haja uma palavra da metalinguagem da ciência que não seja tomada dos próprios cientistas.

Devido ao apego teórico promovido na universidade, as teorias tendem a ser preservadas como amuletos sagrados, quando, na realidade, também poderiam ser compartilhadas com cidadãos comuns e deveriam ser questionadas diante dos problemas ou desafios que as pessoas se deparam diariamente (cf. DEMO, 2010). Esse fenômeno ilustra a distribuição desigual de mercadorias culturalmente valorizadas pelo seletivo grupo proprietário de ilhas de conhecimento. Esse grupo corresponde aos denominados especialistas, contrapostos aos dos ocupantes de grandes extensões territoriais populosas, caracterizados como não especialistas, aos quais, costumeiramente, são reservadas duas funções: a de aplicadores de teorias ou a de sujeitos de pesquisas/observações.

Infelizmente, até mesmo os professores fazem parte do grupo dos cidadãos distanciados da prática de produção de conhecimentos. Essa representação pode ser compreendida por essas pessoas ainda durante a formação inicial nas licenciaturas. A prática de pesquisa não é privilegiada nessa graduação, excetuando as situações em que alguns discentes participam de programas de iniciação científica, superando as adversidades impostas pela frágil cultura científica existente no território brasileiro, sobretudo no tocante à grande área das ciências humanas. Saliento a existência de docentes que ignoram o exercício da pesquisa como constitutivo da própria atuação acadêmica nas licenciaturas. No ensino superior, há quem se limite a consumir e repassar conhecimentos produzidos por terceiros, uma vez que as próprias pesquisas só foram experimentadas em função da obtenção de títulos em cursos de mestrado e de doutorado. Essa postura assumida por alguns docentes se contrapõe à caracterização profissional do professor universitário, descrita por Demo (2011, p. 50) e defendida neste artigo:

- a) em primeiro lugar, é *pesquisador*, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática;
- b) é, a seguir, *socializador* de conhecimento, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa;
- c) é, por fim, quem, a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em sim mesmo, torna-se capaz de *motivar o novo pesquisador* no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno. (itálico do original)

As situações adversas enfrentadas pelos professores em diferentes pontos do território brasileiro não podem servir de argumento para desobrigar das práticas de pesquisa os referidos profissionais<sup>1</sup>. Nesse sentido, compartilho da seguinte afirmativa de Demo (2011, p. 51), no tocante à compreensão da pesquisa: “não se trata de genialidade esotérica, nem de píncaros excepcionais, mas da atitude fundamental de participação construtiva, pelo menos ao nível da digestão própria, que aparece na capacidade de elaboração pessoal”. Talvez assumir a prática de pesquisa como uma atitude evite a compreensão dessa atividade como “genialidade esotérica”. Dos professores, como de todos os cidadãos críticos, espera-se uma atitude questionadora, desconfiada, criativa e responsável, o que depende da assunção da “autonomia”, nos termos de Freire (1999).

A título de ilustração do que denomino de atitude profissional questionadora e propositiva, reproduzo a expectativa apresentada por Demo (2010), no tocante ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor alfabetizador. O caso em tela serve como referência para qualquer educador, atuante nas distintas disciplinas escolares:

O apego teórico esconde, em geral, medo à liberdade, porque, para muitos, é mais cômodo viver sob tutela. Teoria como tutela é coisa infantil. No caso da alfabetização, espera-se que o alfabetizador cultive sua teoria própria sempre aberta, em função da alfabetização do aluno: a referência maior não é a teoria, mas o aluno. Se o aluno não se alfabetiza bem, há que desconstruir a teoria. O aluno não pode ser desconstruído, precisa ser bem alfabetizado! Não se enfia a teoria no aluno, como se fosse camisa de força. Ao contrário, há que modular a teoria em função do aluno. Relativismo, ecleticismo? Não. Apenas senso de abertura pela

---

<sup>1</sup> Sobre as adversidades na atuação do professor, compartilho as palavras de Freire (p. 1999, p. 73) ao tematizar a importância do professor oferecer a própria lucidez e engajamento “na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”.

validade relativa das teorias e práticas, e senso de aprendizagem permanente (DEMO, 2010, p. 51).

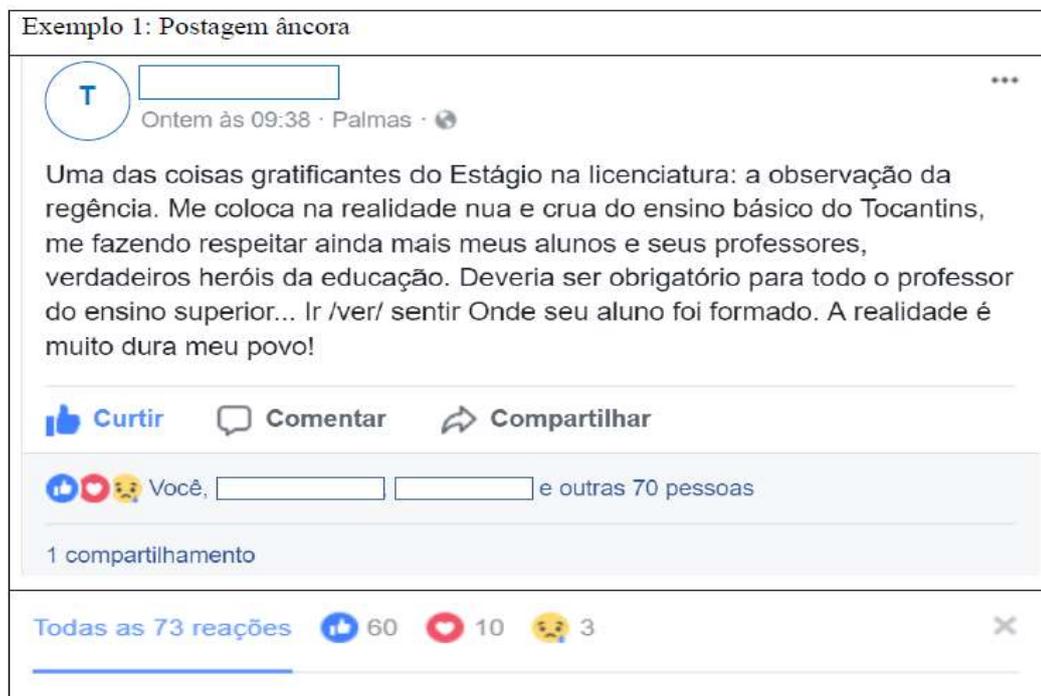
As atitudes questionadora e propositiva, a serem cultivadas nas licenciaturas, devem incidir sobre os docentes e discentes. Mas nem sempre os formadores de professores assumem a posição de pesquisadores. Conseqüentemente, esses profissionais deixam de cultivar a referida atitude nos discentes, os futuros professores da escola básica. Para evitar a reprodução inquestionável do consumo de teorias, os formadores precisam rever, primeiramente, a própria prática profissional. A produção de conhecimentos precisa ser garantida em contextos de ensino.

### **3. Seria o estágio obrigatório o grande desafio da licenciatura?**

Os estágios supervisionados obrigatórios para o ensino de LP se constituíram no meu principal espaço de atuação na Licenciatura em Letras por exatamente uma década, quando me deparei com quatro grandes conhecidos desafios interconectados na regência e na supervisão das atividades dessas disciplinas<sup>2</sup>: (1) desprestígio dos estágios obrigatórios entre os docentes responsáveis pelas denominadas disciplinas de fundamentos, também conhecidas como disciplinas teóricas; (2) desprestígio de pesquisas articulando conhecimentos de fundamentos e demandas do ensino na escola básica por parte dos docentes (certamente esse desafio também se justifique pela efetiva dificuldade desses profissionais em trabalhar algo desconhecido por eles mesmos); (3) desconhecimento pelos estagiários de contribuições das teorias das disciplinas de fundamentos para o trabalho pedagógico na escola de ensino básico; e (4) ausência de envolvimento das escolas nas atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários nas referidas instituições de ensino.

Esses desafios são frutos da atitude dicotômica que informa a cultura acadêmica. As *teorias* científicas e as *práticas* profissionais tendem a permanecer distanciadas pelos mesmos motivos que podem manter as *universidades* separadas das *escolas*, conforme discutido na seção anterior. O distanciamento entre as referidas agências educativas se encontra sinalizado no texto reproduzido no Exemplo 1. Trata-se de uma *postagem âncora* realizada em uma comunidade virtual (*Facebook*), por uma docente, identificada pela letra T, responsável pelo

estágio obrigatório na Licenciatura em Biologia<sup>3</sup>. Por *postagem âncora*, compreendo o primeiro comentário compartilhado, desencadeador de outros comentários, por sua vez, denominados de *postagens satélites*.



No Exemplo 1, a docente reconhece ganhos profissionais proporcionados pelo acompanhamento dos estagiários nas escolas básicas, durante as atividades de regência de aulas pelos discentes. Nos termos da docente, os ganhos são provocados pelo contato com a “realidade nua e crua do ensino básico do Tocantins”. Em outras palavras, é possível compreender que os estágios aproximam os docentes das escolas, o que justifica a afirmação de que esse contato “deveria ser obrigatório para todo o professor do ensino superior”. Apesar de trabalhar nas licenciaturas, os docentes são representados como desconhecedores do local de trabalho dos egressos do curso em que atuam como formadores. Desconhecem, portanto, os espaços de origem dos próprios discentes, onde foram educados e as efetivas condições disponibilizadas de ensino básico, o que, alguma vezes, resulta em reprovações desnecessárias

---

<sup>2</sup> Há dois anos, tenho lecionado disciplinas de ensino de língua na Licenciatura em Pedagogia, onde me deparo com outros desafios, os quais são pouco visibilizados por pesquisadores atuantes na LA.

<sup>3</sup> A docente responsável pela postagem âncora autorizou o uso da interação para este estudo a partir da captura das imagens na linha do tempo do próprio perfil. Optei por omitir a identificação dos interactantes para evitar exposições indesejadas com a leitura deste artigo.

e em massa na universidade. A última afirmação na postagem se configura como um esclarecimento aos interlocutores desinformados sobre a escola: “A realidade é muito dura meu povo”.

O texto do Exemplo 1 resultou em inúmeras e diferentes reações (setenta e três), nas primeiras 24 horas de postagem na rede social, quando capturei as imagens para este estudo<sup>4</sup>. Dentre as reações disponibilizadas pelo *Facebook*, foram identificados usos de *emoticons* e de comentários escritos. Ambos se configuram como respostas à postagem âncora. A maioria das reações (sessenta) corresponde à sinalização de pessoas que, simplesmente, concordaram ou curtiram a opinião compartilhada (*emoticon* da mãozinha sinalizando legal). Outras duas reações demonstram alguma singularidade: expressam, respectivamente, gostar muito (dez) e tristeza (três) diante do assunto tematizado (*emoticons* de coração e de carinha com lágrima, respectivamente).

Em toda a interação, foram compartilhados sete comentários escritos, denominados de postagens satélites. Algumas postagens são mais curtas, compreendendo a extensão da palavra ou frase e, ainda, uso de *emoticons*. Expressam concordância por parte dos interactantes, a exemplo das reações de R, C e F (*Tina ♥; Vdd; Essa é a triste realidade da educação*) reproduzidas no Exemplo 3. Outras postagens satélites mais longas são apresentadas para expressar concordância, sem acrescentar novos argumentos à interação. São exemplos desses últimos casos as postagens de J e M. A primeira concorda que a teoria e a prática na realidade educacional brasileira devem ser problematizadas no meio acadêmico. A segunda concorda com a realidade descrita das escolas públicas tocantinenses, sendo a chegada dela mesma à universidade caracterizada como *um milagre*, conforme as palavras utilizadas pela docente T. M foi uma das pessoas que explicitaram reação usando o *emoticon* de tristeza, com uma carinha chorando.

Das sete postagens satélites, cinco pertencem a pessoas que expressaram alguma singularidade com o uso de *emoticons*, fortalecendo, portanto, o significado das reações compartilhadas. Um exemplo dessa dupla reação é a postagem do discente K, vinculado à

---

<sup>4</sup> Durante a produção deste artigo, quase um mês após a instauração da interação escrita focalizada, foram identificadas 78 (setenta e oito) reações. Considerando que, frequentemente, a docente faz postagens na referida rede social, outros textos foram inseridos na linha do tempo, o que, de alguma forma, restringiu novos acessos à postagem âncora.

Licenciatura em História, no mesmo câmpus universitário da instituição focalizada, a qual ilustra o indesejado comportamento de muitas universidades diante das licenciaturas e das escolas. Segue o Exemplo 2 com a reprodução da interação entre T e K. A reação de K também traz quatro *emoticons* expressando aplausos, singularizando ainda mais a resposta do discente à opinião explicitada na postagem âncora.

**Exemplo 2 – Postagem satélite: interação longa**

**K** [redacted] Você é das pouca que ainda se dispõe em ir nas escolas e vivenciar essa realidade. Infelizmente muitos professores universitários não se preocupam ou não dão importância. Temos um Campus de licenciatura que muito pouco fala sobre esse ofício. A primeira coisa que ouvir ao chegar no curso de História é que "seríamos historiadores", não se falava em ser professor. É tão frustrante você chegar no mercado de trabalho, na escola, após formado, e se deparar com o abismo entre universidade e escolas da educação básica que afetam sua atuação. Ambas caminham separadamente. Bom saber que alguém nesta universidade ainda se importa e tem essas preocupações, que se propõe a estar na pele do outro, viver um espaço de formação tão importante para os alunos das licenciaturas. 🙌🙌🙌🙌

Curtir · Responder · 3 · 23 h · Editado

**T** [redacted] Pois é... É um abismo mesmo. Ainda mais aqui por essas bandas, onde nós, profes da universidade, em nossa grande maioria, viemos de grandes centros do Sul, sudeste... É outro mundo. Passamos tanto tempo nas universidades que esquecemos a escola de onde viemos. E mesmo assim, é um abismo de diferença - a escola do grande centro e as do Tocantins. Em minha primeira observação tive um choque de realidade tão grande que fiquei um dia trancafiada em casa. Sai de casa com outra visão de meu aluno de graduação. Só por ele estar sentado, em um ambiente relativamente calmo, me escutando e participando, já é um diferencial. Viva a UFT e os heróis que dão aula nos rincões do toca!

Curtir · Responder · 1 · 21 h

Considerando a reação escrita de K no Exemplo 2, elenco três representações construídas pelo discente no tocante a possíveis interações entre universidade e escola básica. No Quadro 1, ainda são reproduzidas algumas partes da postagem do discente em função da exemplificação das representações identificadas.

QUADRO 1

REPRESENTAÇÕES	PARTES EXEMPLIFICADAS
(1) muitos professores universitários não dão importância à vivência da escola básica.	“Você é das poucas que ainda se dispõe em ir nas escolas e vivenciar essa realidade. Infelizmente muitos professores universitário não se preocupam ou não dão importância.
(2) a universidade forma professores tomando os bacharelados como referência.	“Temos um Campus de licenciatura que muito pouco fala sobre esse ofício. A primeira coisa que ouvi ao chegar no curso de História é que ‘seríamos historiadores’, não se falava em ser professor.” <sup>5</sup>
(3) egressos das licenciaturas podem ser surpreendidos ao ingressarem no mercado de trabalho, escola básica.	“É tão frustrante você chegar no mercado de trabalho, na escola, após formado, e se deparar com o abismo entre universidade e escolas da educação básica que afetam sua atuação. Ambas caminham separadamente.”

Ao responder o comentário de K, a docente reforça o distanciamento entre as instituições de ensino (*É um abismo mesmo; Passamos tanto tempo nas universidades que esquecemos a escola de onde viemos*), porém salienta que a distância se torna maior quando os docentes desconhecem as especificidades das escolas públicas locais, haja vista que alguns profissionais só chegaram ao Estado do Tocantins em função da aprovação em concurso para docência universitária. A própria docente compartilha a surpresa então sofrida ao acompanhar os estagiários na escola pela primeira vez. Esse fato revela que não são apenas os egressos das licenciaturas que se surpreendem com a escola, conforme destacado por K. Em vista dos dados, posso afirmar que também há desafios a serem enfrentados na formação dos docentes para o ensino superior, especialmente dos atuantes nas licenciaturas.

No Exemplo 3, reproduzo a parte final da interação, composta por postagens satélites mais curtas. Essa parte da interação foi parcialmente comentada acima.

<sup>5</sup> O Curso de História focalizado possui habilitação única em Licenciatura em História, o bacharelado não é ofertado.

**Exemplo 3: Postagem satélite: interações curtas**

**S** [Redacted] Trabalhei 33 anos no ensino público de Santa Catarina (educação física ) infelizmente lá também não é diferente.  
Curtir · Responder · 1 · 23 h

**T** [Redacted] Pode apostar que é diferente pai. Problemas ... acredito que os mesmos. Mas a estrutura cultural faz bastante diferença!  
Curtir · Responder · 21 h

Escreva uma resposta...

**R** [Redacted] Tina ❤️  
Curtir · Responder · 1 · 22 h

**C** [Redacted] Vdd  
Curtir · Responder · 1 · 21 h

**J** [Redacted] É uma importante observação que deve ser debatida no meio acadêmico. Teoria e prática docente na realidade brasileira educacional.  
Curtir · Responder · 1 · 21 h

**F** [Redacted] Essa é a triste realidade da educação  
Curtir · Responder · 1 · 15 h

**M** [Redacted] Que bom que você tem essa sensibilidade, realmente ... essa é a realidade do meu Estado, eu mesmo tenho comigo que chegar na Universidade com a educação que recebe nas escolas que tive é realmente um milagre.

No Exemplo 3, as especificidades da cultura local são, novamente, destacadas pela docente (*Pode apostar que é diferente pai. Problemas ... acredito que os mesmos. Mas a estrutura cultural faz bastante diferença*), ao responder uma postagem satélite do próprio pai, professor aposentado de Educação Física com trinta e três anos de experiência no ensino público, no Estado de Santa Catarina (*Trabalhei 33 anos no ensino público de Santa Catarina (educação física) infelizmente lá também não é diferente*).

Ao retomar a pergunta intituladora desta seção, afirmo que os estágios obrigatórios não se configuram como o grande desafio das licenciaturas, mas trazem a oportunidade da construção cooperativa de saberes entre docentes, professores e discentes. Em outras palavras, contraponho-me ao propagado discurso de que o estágio obrigatório é o coração ou centro das licenciaturas, afinal os professores são formados em todas as etapas do curso, não apenas nos estágios supervisionados ou, até mesmo, nas denominadas disciplinas

pedagógicas<sup>6</sup>. Esses componentes curriculares deveriam apurar os pequenos excessos ou preencher alguns espaços vazios, deixados pelas disciplinas de fundamentos, as quais não deveriam perder de vista que os conteúdos nelas focalizados precisam estar atrelados à construção de objetos de ensino para as disciplinas integrantes dos currículos escolares. Nesse sentido, também seria viável se pensar num seminário para discutir a formação de professores de LP nas disciplinas de fundamentos das Licenciaturas em Letras.

#### **4. Alguns encaminhamentos finais**

Ao longo deste artigo, procurei destacar que as licenciaturas compartilham desafios comuns diante dos estágios supervisionados ofertados e que as pesquisas científicas precisam ser assumidas como aliadas das atividades de ensino. As pesquisas não podem invisibilizar o enfoque das práticas pedagógicas ou silenciar as vozes da comunidade escolar. Em outras palavras, os cientistas da linguagem não são os únicos produtores de conhecimento, os quais deveriam ser consumidos pelos professores, supostos responsáveis pela aplicação teórica em sala de aula. Como seletos especialistas podem assumir integralmente a responsabilidade pela produção de conhecimento para aulas de LP na escola básica, se esse grupo pouco conhece a dinâmica das aulas da referida disciplina? Sem envolver os professores na produção de conteúdos e materiais pedagógicos, a função da universidade será pouco proveitosa, conforme revelaram pesquisas realizadas por Silva, Lima e Moreira (2016), Silva, Sousa e Araújo (2017) e Silva, Moura, Rodrigues e Melo (2017).

A comunidade escolar ainda se comporta como receptora de saberes, mesmo manifestando incômodo diante do distanciamento das universidades. Como principal agência educativa, é função da escola contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar plenamente das inúmeras interações sociais nos mais diversos contextos. Para tanto, objetos de conhecimento precisam ser atualizados, ou seja, os conteúdos disciplinares demandam renovação, requerendo autonomia do professor para alterar as práticas pedagógicas.

A título de ilustração de uma situação que demandará autonomia do professor e, certamente, trabalho conjunto com a universidade, destaco a futura implementação da Base

---

<sup>6</sup> Uma das teses defendidas por mim em 2012 era a de que “os estágios supervisionados, nas licenciaturas, não podem ser as únicas disciplinas exclusivamente responsáveis pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional” (SILVA, 2012, p. 27).

Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Em vias de aprovação pelo governo federal, esse documento foi proposto para regulamentar os objetos de conhecimento a serem obrigatoriamente trabalhados nas disciplinas escolares, em escolas brasileiras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sejam elas públicas ou privadas.

Conforme mostram Silva, Guimarães e Medeiros (2018), o denominado eixo de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, apresentado na BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, configura-se como um grande desafio aos professores de LP, que lidarão com uma lista de conteúdos gramaticais apresentados de forma inadmissível há quase 20 anos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Evita-se, até mesmo, a nomenclatura *gramática* ou *ensino de gramática*. A esse último são contrapostas atividades de análise linguística, fundamentadas, preponderantemente, nas denominadas *atividades epilinguísticas*, distanciadas das práticas características do ensino prescritivo (cf. FRANCHI, 2006). Em síntese, o atual contexto experienciado leva os leitores atentos a compreenderem que os professores trabalharão com dois documentos oficiais com naturezas ou funções distintas e não excludentes, porém com encaminhamentos contraditórios.

Por fim, considerando a necessidade de elaboração de perguntas nos contextos de ensino, finalizo este artigo apresentando um questionamento final: como os professores podem lidar com situações do tipo descrito no parágrafo anterior, sem autonomia, desconhecendo as práticas características da produção de conhecimentos? A autonomia profissional é necessária para o enfrentamento das adversidades no local de trabalho.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CALDERANO, Maria da A. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. **Textos FCC**. São Paulo: FCC/SEP, 2014, v. 43, 104f.

CELANI, Maria Antonieta A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: PUC, v. 32, n. 2, 2016, p. 543-455.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: Sérgio Possenti (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Tradução de Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. Nature of science education for enhancing scientific literacy. **International Journal of Science Education**, 29(11), 1347-1362, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

SILVA, Wagner R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: Wagner R. Silva (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

\_\_\_\_\_; LIMA, Paulo da S.; MOREIRA, Tânia M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Waldeny Berson; ARAÚJO, Solange F. de C. Construção de saberes no Mestrado Profissional em Letras: uma experiência compartilhada. **Revista Leia Escola**. Campina Grande: UFCG, v. 17, n. 1, p. 32-44, 2017.

\_\_\_\_\_; MOURA, Andréia F.; RODRIGUES, Aline B.; MELO, Livia C. **Proposta de atividade interdisciplinar para o estudo da língua portuguesa e da língua inglesa: uma experiência mediada pela pesquisa no Mestrado Profissional para Professoras**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2017 (inédito).

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Elton; MEDEIROS, Ivanildo A. **Construção de objetos de conhecimento para aulas de Língua Portuguesa no Mestrado Profissional em Letras**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2018 (inédito).

**AGRADECIMENTO:**

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (PQ-2) concedida, contribuindo portanto para produção da pesquisa apresentada neste artigo (Processo 305094/2016-5).

Agradeço especialmente à docente que, gentilmente, cedeu-me os dados analisados neste estudo. A docente também contribuiu diretamente com uma leitura crítica deste artigo. Esclareço, porém, que as possíveis inconcistências restantes neste texto são de minha inteira responsabilidade.