

**NARRATIVAS DE ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM LETRAS:
EVIDÊNCIAS DA PLURALIDADE DO SABER DOCENTE**

Lívia Suassuna (UFPE)

RESUMO: Neste texto, com base em três paradigmas distintos estabelecidos na discussão sobre a formação docente – racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica –, e no debate sobre a natureza do saber professoral, analisamos relatos de estágio produzidos por alunos do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco, procurando tornar evidente a diversidade de saberes mobilizados por eles em situações de regência de turma. Procuramos também sustentar a tese de que a docência tem especificidades e de que os saberes disciplinares por si mesmos não são suficientes para dar sustentação à prática de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: licenciatura; estágio; saber docente.

O professor
(Carlos Drummond de Andrade)

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

1 Introdução

O campo de estudos sobre a formação de professores já se encontra bem estabelecido no Brasil, mas, conforme indicação de André (2009), ainda demanda investigações, sobretudo em se tratando de certas temáticas, como a formação inicial em cursos de licenciatura, de modo a contemplar, por exemplo, metas, conteúdos e estratégias de ensino efetivas levadas a efeito ao longo da graduação. Diz a autora: “Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial.” (ANDRÉ, 2009, p. 51-52).

Nessa perspectiva, fazemos, neste estudo, uma reflexão acerca da pluralidade do saber docente, motivada pela nossa experiência como professora formadora do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. As narrativas de estágio de nossos alunos – tanto na forma oral, quanto em relatórios escritos – nos fizeram perceber que, sobretudo em situações de regência de turma, os estagiários mobilizam permanentemente saberes de diversas ordens para agir e justificar suas escolhas e decisões (TARDIF, 2014).

Tivemos, então, a intenção de analisar e debater alguns desses relatos e, para isso, organizamos o texto da seguinte forma. Começaremos por expor brevemente três grandes paradigmas configurados no debate teórico sobre a formação de professores, tal como propostos por Silvestre e Placco (2011) – a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o estágio curricular da licenciatura, apontando sua natureza teórico-prática e seu potencial formativo. Sustentada por esses pressupostos teóricos, partimos para a análise de relatos de estágio de alunos nossos, objetivando destacar neles indícios da pluralidade do saber docente. Por último, tecemos algumas conclusões a que se pode chegar após a análise empreendida.

2 Formação docente – a racionalidade técnica

O paradigma da racionalidade técnica tem suas origens na primeira metade do século XX. Trata-se de um modelo formativo centrado no princípio de que o domínio do saber disciplinar asseguraria ao professor, de forma quase que automática, uma preparação para ele saber como trabalhar na sala de aula. Conforme essa concepção, os cursos de licenciatura assumiram um formato que ficou conhecido como “3 + 1”: licenciandos e bacharelados tinham três anos de uma formação disciplinar comum e, no último ano, os que fossem seguir a carreira docente cursavam as disciplinas da formação pedagógica de forma concentrada.

O estágio, alocado no último ano do curso, era concebido como a “parte prática” do curso, um momento de “aplicação” de teorias, que dependia fortemente da capacidade individual do licenciando de resolver as questões empíricas com as quais se defrontava na escola e/ou na sala de aula. Por se basear na concepção de prática docente como solução de

problemas, esse paradigma também é chamado de racionalidade instrumental e tem estreita relação com o tecnicismo e com a ideia de que ensinar é transmitir saberes.

A hegemonia da racionalidade técnica durou até as duas últimas décadas do século XX, quando o paradigma passou por questionamentos diversos. Silvestre e Placco (2011) citam Contreras (2002) como um dos críticos do paradigma, mostrando que, para esse autor, as situações de ensino não podem ser consideradas como “problemas”, na forma como a racionalidade técnica pressupõe, pois o processo de ensino e aprendizagem se dá em contextos específicos e, portanto, os professores devem compreender as situações de ensino em sua singularidade. Com efeito, não há saberes, conhecimentos, técnicas ou metodologias preestabelecidos que possam servir aos professores em qualquer espaço-tempo em que sua prática se realize. Além do mais, como lembram Silvestre e Placco (2011),

O grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que a teoria na prática é outra (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 34).

A partir desses e de outros questionamentos do paradigma instrumental, o debate sobre a formação docente assume novo rumo, na direção da valorização da dimensão prática da ação docente, conforme se verá a seguir.

3 Formação docente – a racionalidade prática

Silvestre e Placco (2011) identificam duas grandes vertentes na constituição do paradigma da racionalidade prática: a do professor como prático reflexivo, cujo grande inspirador é Donald Schön, e a do professor pesquisador, proposta por Lawrence Stenhouse. Guardadas as especificidades de cada uma, pode-se dizer que ambas objetivam superar os modelos de formação centrados na racionalidade técnica e recuperar as “competências legítimas e necessárias da prática de ensino que ficaram subordinadas ao conhecimento científico ou simplesmente foram desconsideradas” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 35).

No caso da teorização de Donald Schön, a valorização da prática e da reflexão sobre ela é um pressuposto fundamental. Isso porque, para esse estudioso, as situações do processo ensino-aprendizagem não se resolvem simplesmente por meio de decisões ou conhecimentos técnicos. Na verdade, o professor deve saber atuar nas “zonas indeterminadas da prática” (situações incertas, singulares, conflitantes, não planejadas). Assim, é pela prática e pela reflexão sobre a prática que o conhecimento profissional é construído. Schön também considerava que há dois níveis distintos de reflexão – reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – e que a relação entre teoria e prática é dialética, pois ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam.

Com relação a Lawrence Stenhouse, ainda de acordo com Silvestre e Placco (2011), ele acreditava haver habilidades e maneiras de agir que são assimiladas de tal forma, que o professor não necessita direcionar a prática de um modo consciente para realizá-la com domínio e corretamente (trata-se de uma construção pessoal e de conhecimentos tácitos). Na medida em que o professor traz à consciência esse conjunto de hábitos construídos por meio da experiência profissional e os questiona, consegue aperfeiçoar a sua prática. É assim, portanto, que se forja o professor pesquisador, aquele que transforma sua prática em objeto de investigação.

A noção do professor pesquisador se amplia bastante a partir da proposição de Stenhouse, chegando a abarcar a pesquisa não apenas como investigação da própria prática, mas enquanto vivência dos processos de produção de conhecimento, o que levou Soares (2001) a afirmar:

A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais do que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar (SOARES, 2001, p. 144).

Seja como for, Pimenta (2002), citada por Silvestre e Placco (2011), julga que a instituição do paradigma da racionalidade prática decorreu da valorização de estudos e

pesquisas sobre a ação dos professores, os quais passaram a ser reconhecidos como produtores de saberes e peças fundamentais para o sucesso da implantação de mudanças no campo educacional.

4 Formação docente – a racionalidade crítica

Como dito, no contexto da racionalidade prática, buscava-se formar o professor no sentido de que este desenvolvesse um espírito investigativo sobre a sua prática, transformando-a em objeto de estudo, o que, sem dúvida, constituiu um avanço em relação à racionalidade técnica. Entretanto, não se previu a expansão desse espírito investigativo para questões que extrapolam a própria atividade docente no sentido estrito e que poderiam fazê-lo compreender o fenômeno educativo em sua amplitude e complexidade (SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Na apreciação crítica que fez do paradigma da racionalidade prática, Contreras (2002), citado por Silvestre e Placco (2011), afirmou que em tal paradigma não há uma posição em relação ao compromisso social do professor, nem se leva em conta a forma como os professores se identificam em seu ofício. Segundo Contreras (2002), se esses fatores não forem levados em consideração no processo reflexivo, podem levar a práticas pedagógicas que reproduzem a dominação.

Silvestre e Placco (2011) registram que essa lacuna do segundo paradigma vai levar à constituição do paradigma da racionalidade crítica, no âmbito do qual se busca fortalecer o conhecimento profissional dos professores, formando-os para: compreender a docência como atividade teórico-prática; contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, perceber que sua prática é sempre situada e envolve sujeitos e subjetividades; intervir intencionalmente na realidade.

As referidas autoras também mencionam o ponto de vista de Diniz-Pereira (2002) acerca dessa questão. Para ele, o modelo de formação pautado na racionalidade crítica é aquele que compreende que a educação é: a) historicamente localizada, pois acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que esperamos construir; b) uma atividade social, com consequências sociais (não se tratando, portanto, apenas de uma questão de desenvolvimento individual); c) intrinsecamente política, na

medida em que afeta as escolhas de vida dos envolvidos no processo; d) uma prática complexa e problematizadora.

Roldão (2007) foi outra autora convocada por Silvestre e Placco (2011) em sua exposição sobre a racionalidade crítica. Diz ela que o caminho para a profissionalização docente depende de dois processos sociais distintos e complementares: o primeiro seria a afirmação social da escola, para consolidar os professores como grupo profissional socialmente identificável; já o segundo corresponde à legitimação desse grupo, por meio da afirmação de um conhecimento profissional específico, valorizado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da docência.

Nessa perspectiva, a formação de professores requer uma discussão permanente sobre a natureza do trabalho docente, superando-se a ideia de que ensinar é apenas transmitir um saber. Para muito além disso, a docência é uma forma de trabalho intelectual, compreendido à luz das relações sociais estabelecidas pela estrutura social na qual se insere o processo educativo, e que possui a ciência como referencial (GIROUX, 1997; SILVESTRE, PLACCO, 2011).

5 Resignificando o estágio

Tendo em vista a ampliação da concepção de docência e de formação de professores posta pelo paradigma da racionalidade crítica, tornou-se imperioso ressignificar o estágio da licenciatura como locus de articulação entre teoria e prática, espaço-tempo privilegiado de construção da identidade e da profissionalidade docente (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020). Os estágios curriculares seriam, então,

uma etapa de formação em que o futuro professor poderia compreender com mais profundidade a natureza socioprática do ofício docente, pois, ao estar em uma situação real, a sala de aula, precisaria estabelecer com mais eficiência uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos, não só relacionados a esse espaço específico de aprendizagem, mas àqueles que compõem o contexto mais amplo dos processos educativos. (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p. 40-41).

Na condição de experiência formativa supervisionada, o estágio exige também do formador clareza de como deve se dar a mediação desse processo, que é dotado certas

especificidades. Assim, o professor formador precisa fazer com que o licenciando, na vivência do estágio, consiga pensar de uma forma mais elaborada sobre o que o levou a agir dessa ou daquela forma, ou quais conhecimentos, princípios e valores foram mobilizados para orientar sua prática pedagógica na escola.

Dizem ainda Silvestre e Placco (2011):

um modelo de formação que tem como referência a racionalidade crítica exige que a formação inicial de professores promova aprendizagens sobre a docência que capacitem o formando de tal maneira que este consiga, ao interpretar com amplitude o fenômeno educativo, perceber os condicionantes da realidade situada que incidem sobre sua prática pedagógica; compreenda que o seu trabalho, que é uma atividade social, interfere decisivamente no processo de formação do outro; e, finalmente, na perspectiva da construção de sua autoria e autonomia, tenha domínio sobre os princípios, valores e pressupostos teóricos que regem suas escolhas, explicitados no momento em que desenvolve sua prática. (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p. 42).

Alinhadas com esse pensamento de Silvestre e Placco e também almejando traçar uma concepção ampla de estágio, Pimenta e Lima (2006) o entendem como aproximação da realidade da escola, e não como a parte estritamente prática do curso. Assim, a formação pelo estágio converge para a capacidade de compreender/problematizar as situações observadas/vividas, buscando estabelecer relações entre as teorias existentes e os dados novos/singulares da realidade, percebidos a partir da postura investigativa. Nesse caso, as teorias têm um grande poder formativo, não por serem verdades absolutas, transplantáveis para um contexto específico, mas porque dotam o docente em formação de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.

Pimenta e Lima (2006) entendem o estágio, para além de uma atividade prática instrumental, como campo de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental auxiliar o estagiário a desenvolver uma atitude investigativa, de reflexão e de ação na vida da escola, sem perder de vista o significado social, cultural e humano da ação do professor. Para tanto, impõe-se que o conjunto dos saberes trabalhados ao longo da formação favoreça a análise, a crítica e a proposição de maneiras renovadas de fazer educação.

6 Narrativas de estágio – evidências da pluralidade do saber docente

Sustentadas no referencial teórico desenvolvido nos itens 2, 3, 4 e 5 deste estudo, procederemos agora à análise de alguns relatos de estágio produzidos em diferentes momentos por três estagiárias do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE.

Estagiária 1

No caso da primeira aluna, a narrativa foi extraída de seu relatório final escrito, que funcionou como um dos instrumentos avaliativos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 4 (regência de turma de ensino médio).

A estagiária 1 (doravante E1) atuou numa turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Pernambuco, na qual desenvolveu um projeto didático temático intitulado “O condicionamento da figura feminina: o olhar sobre a mulher em poemas românticos”, a partir da indicação da professora supervisora de que seria preciso trabalhar o romantismo enquanto escola literária. E1 definiu os poemas românticos como conteúdos específicos da área de leitura/literatura, além de outros que foram distribuídos entre os diferentes eixos organizadores do ensino de língua portuguesa e literatura. Assim sendo, no eixo análise linguística, o conteúdo privilegiado foram os processos de adjetivação; na produção textual, considerando que a turma já teria lido e interpretado poemas diversos, E1 procurou trabalhar com a escrita de poemas pelos alunos; quanto à oralidade, o gênero escolhido foi o recital, como culminância dos estudos sobre a poesia romântica.

No trecho a seguir, E1 narra um momento da aula de literatura, quando oferece dois poemas à turma e, após a leitura pelos alunos, realiza alguns questionamentos.

Em outra aula, pedi que os alunos realizassem a leitura de dois poemas que copiei no quadro (a cópia era sempre necessária, pois era difícil reservar o único “datashow” existente, e imprimir o poema para todos também se tornou inviável): “O ‘Adeus’ de Teresa”, de Castro Alves, e “Amor e Medo”, de Casimiro de Abreu. A seguir, perguntei-lhes sobre como a figura feminina era retratada em cada texto e como eram as relações entre os eus líricos e as suas amadas. Nesse momento, deixei o 2º B livre para reler os poemas e refletir a fundo acerca de suas percepções sobre estes, uma vez que, como indica Jouve (2013, p. 53), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”, processo que demanda espontaneidade e que não pode ser forçado, ou apressado.

Verificamos que, no trecho acima, E1 revela suas escolhas e faz comentários, inclusive, sobre as condições de trabalho na escola, quando opta por copiar os poemas no quadro por não poder dispor de um projetor no momento da aula. Vemos também como ela aciona saberes oriundos dos estudos literários (poesia romântica, autores românticos, conceito de eu lírico), que direcionaram não apenas a seleção textual, mas também a pergunta que formulou para os alunos responderem (analisar os poemas levando em conta a relação entre o eu lírico e sua amada). É também com base num saber disciplinar (perspectiva de Vincent Jouve sobre a leitura literária) que E1 justifica sua decisão de deixar os alunos à vontade para reler os poemas e refletir sobre eles, sem pressioná-los, de forma que eles pudessem fazer os movimentos de “sair de si” e “voltar a si”.

Prosseguindo em seu relato, E1 diz:

Nesse contexto, a turma reagiu de forma bastante positiva, na minha opinião, já que muitos conseguiram perceber aquilo que eu mais almejava: que a mulher nem sempre é totalmente idealizada e intocável no Romantismo, visto que o dilema amor carnal x amor ideal se torna presente nessa estética literária, como é mostrado em ambos os poemas, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, o amor carnal chega a se concretizar, conforme visto no texto de Castro Alves. Uma discente chegou a afirmar, inclusive, que nunca lhe tinham dito que a materialização do desejo poderia acontecer na poesia romântica; desse modo, fiquei feliz em poder trazer algo totalmente novo para a turma e desmentir ideias preestabelecidas sobre o Romantismo.

Percebe-se, nesse trecho, que a seleção de dois poemas específicos para tratar da estética romântica não é casual, mas intencional. E1 havia julgado, por já conhecê-los, que seus alunos teriam uma visão preestabelecida de amor romântico, segundo a qual o amor

carnal não se concretiza. Em vez de apenas informá-los de que isso não é verdade, conduziu a turma a ler e interpretar dois poemas românticos que se distinguiam um do outro exatamente por esse ponto. Essa interpretação dos alunos nasceu da questão posta por E1, que cumpriu o seu papel de mediadora da relação entre os aprendizes e o conhecimento, direcionando a discussão do tema. E1 ainda expressa seu contentamento diante da fala de uma de suas alunas, por considerar que essa fala revelava a concretização da aprendizagem. Trata-se, aqui, da mobilização de um saber relativo à reelaboração didática dos conhecimentos no espaço escolar, processo que, sem dúvida, requereu da docente em formação a capacidade de planejar o ensino.

Em outro trecho do relatório, encontramos a seguinte passagem:

No tocante às atividades avaliativas, realizei duas, uma para averiguar a aprendizagem do 2º B do conteúdo linguístico da adjetivação em “O ‘Adeus’ de Teresa” e “Teresa”, e outra para que a turma identificasse as características fundamentais com relação ao tratamento da figura feminina no Romantismo (pureza/impureza, sensualidade e visão de mundo do eu lírico sobre a mulher). No início, tive um problema no que se refere à entrega dessas atividades, mas, como eu precisava avaliar os alunos mais calados de alguma maneira, estendi o prazo para que mais pessoas pudessem fazer os exercícios. Uma discente disse que ficou surpresa com a minha flexibilidade nessa questão, porque “se fosse outro professor, a gente não ia ter uma segunda chance”. Comentei, então, que o importante, para mim, era ter certeza de que eles tinham compreendido os assuntos e não apenas “dar ponto” a quem fez.

Dois pontos nos chamam atenção aqui. O primeiro é que E1 consegue idealizar duas tarefas distintas para avaliar a aprendizagem dos alunos, cada qual para um conteúdo específico e com uma finalidade específica, estabelecendo relações entre ensino, aprendizagem, currículo, instrumentos e critérios de avaliação. O segundo é a flexibilidade que ela revela ao lidar com o fato de que nem todos os alunos entregaram as tarefas no prazo previsto, levando-a a negociar com eles uma nova data. Essa reconstrução do pacto com a turma, longe de significar que E1 não tem autoridade ou negligencia a avaliação, indicia que ela tenta intervir na cultura avaliativa instalada na escola e toma o compromisso com a aprendizagem dos alunos como uma diretriz de sua prática.

Exemplo 2

A experiência da estagiária 2 (doravante E2) foi vivenciada no Colégio de Aplicação da UFPE e relatada oralmente, no seminário de encerramento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3, que corresponde à regência de uma turma dos anos finais do ensino fundamental (no caso, um grupo do 7º ano). Após autorização de todos os participantes, o referido seminário foi gravado em gravador digital e depois foi feita a transcrição simples das falas. Segue o primeiro trecho do relato que selecionamos para análise.

Nós determinamos que o trabalho com reportagem abrangeria o estudo dos advérbios; por que a gente pensou em advérbios? Porque a gente acha que os advérbios iam permitir que eles entendessem, lendo os textos, como as escolhas lexicais do autor revelam seus pensamentos ideológicos, como a mídia influencia sem a gente perceber, a gente achou que os advérbios iam nos ajudar nesse ponto de vista. Eles iam visualizar mais facilmente como somos ou não influenciados, como o texto é guiado pela posição ideológica do autor. O trabalho com cartas envolveria os estudos dos pronomes, já que o gênero permite perceber os efeitos de sentido que os pronomes provocam como recurso coesivo de retomada.

Em seu relato, E2 justifica a decisão por trabalhar, no ensino de análise linguística, os advérbios em correlação com o gênero textual reportagem e os pronomes em correlação com o gênero textual carta. Os conteúdos advérbio e pronome são bem presentes na gramática tradicional e na tradição escolar, e certamente foi por essa razão que constavam na programação curricular da turma em questão. No entanto, E2 opera algumas mudanças na abordagem desses conceitos, trazendo noções das teorias do discurso e do texto, ao propor o estudo dos efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios em função das intenções do autor do discurso, bem como do funcionamento dos pronomes como recurso coesivo.

No excerto a seguir, E2 narra uma situação de impasse que enfrentou em sala de aula logo no primeiro dia de sua regência. Ela daria início ao estudo do discurso midiático, explorando os gêneros textuais notícia, reportagem e publicidade, com foco nos valores ideológicos veiculados em diferentes textos. No caso da publicidade, o propósito era mostrar os modos de construção de diversas imagens da mulher.

Foi interessante que no dia que a gente começou tinham acontecido aqueles ataques terroristas na França e eles [os alunos] só queriam falar disso, eu estava querendo chamar atenção para a gente falar do tema [do projeto didático], mas eles não estavam nem aí para isso. Eles queriam falar das bombas e eu disse que iríamos falar. Na verdade, foi uma coisa muito assim... agora eu acho que fiz certo, mas na hora eu disse: “meu deus, eu não posso mandar eles se calarem, é um assunto importante e eu preciso dar a minha aula”... Eu fiquei... sabe aquele segundo que você não sabe o que fazer? E eu disse: “Tá, vamos falar”... Aí eles falaram rapidamente sobre: “Eu acho isso e aquilo, professora”... Eles queriam falar, então a gente deixou eles falarem sobre o que tinham visto.

Eu precisei arranjar um gancho para começar a falar do nosso tema, eu disse: “Estou vendo que vocês são muito informados, vocês leem notícias onde?”. “Eu não leio, só assisto”... Aí começamos a falar sobre a mídia e eles mesmos começaram a falar de comercial de cerveja, foi ótimo porque eu pensei: “Ah, é agora, vou falar da mulher”... E a gente começou com a dinâmica. Eu disse: “Quero dois alunos”... Eles são muito participativos, era briga para saber quem iria lá para a frente. Os alunos diziam: “Eu quero, eu quero, eu quero”.

Conforme nos conta E2, ela foi surpreendida pelo desejo dos alunos de falarem acerca dos atentados terroristas que tinham ocorrido na França na véspera da aula, mais precisamente em 13 de novembro de 2015, e que deixaram mais de 100 mortos e cerca de 350 feridos. Ao mesmo tempo em que procurou entender o sentimento dos alunos e acolher o seu desejo de falarem de um tema tão sensível e candente, E2 considerou que tinha feito um planejamento para aquela aula e, de certo modo, ficou receosa de perder o rumo do trabalho. Esse dilema se revela principalmente quando ela afirma: “é um assunto importante e eu preciso dar a minha aula”. Na sequência da narrativa, E2 demonstra que encontrou um caminho intermediário: deu espaço para as falas dos estudantes e, à medida que foi sentindo que eles estavam mais tranquilos, achou o “gancho” entre aquele assunto inicial e o tema do projeto. A transição parece ter se dado sem resistência por parte dos alunos, pois E2 lhes propôs uma dinâmica e eles aderiram imediatamente, a ponto de até disputarem a chance de participar.

Exemplo 3

A estagiária 3 (doravante E3) regeu uma turma de 7º ano do ensino fundamental numa escola da rede estadual de ensino, e sua narrativa também foi feita no formato oral. E3

nos conta o que levou em conta para definir o tema geral do projeto didático executado na escola, que foi a variação linguística, explorada por meio do gênero textual tirinha.

E aí um dos alunos levantou um questionamento, quando ele falou assim: se depender dele aprender português, saber português para entrar numa faculdade, ele realmente vai ficar sem entrar na faculdade. E aí foi essa frase que me impactou na hora. Quando ele falou isso, eu perguntei: “Pera aí, tem alguma coisa errada, porque, a partir do momento que um falante da língua materna diz que se for depender da língua que ele fala pra entrar numa faculdade, ele não vai entrar”...

E aí foi quando eu decidi fazer um projeto que envolvesse a variação linguística, e aí foi muito bom pra mim porque eu já pretendia trabalhar com o gênero textual tirinha e eu acho que variação linguística e tirinha combinam muito bem, porque a tirinha é um gênero que tem a representação da oralidade, então a gente consegue “lincar” com essas variantes.

Eles conversavam entre eles, mas para conversar com diretora, com professora, com pessoas que eles vissem como autoridade, eles ficavam tímidos e constrangidos, porque eles tinham uma ideia de que o falar deles era errado. E aí eu fui tentando trabalhar isso ao longo do projeto.

Destacamos, nessa fala de E3, o fato de ela ter se sensibilizado com a autoimagem negativa que os alunos tinham de si em termos do uso da língua portuguesa. Isso a fez eleger a variação linguística como tema condutor de seu projeto didático e explorar as relações entre fala e escrita utilizando um tipo de texto em que essas duas modalidades da língua se entrecruzam. Para isso, certamente, ela agenciou saberes oriundos da sociolinguística, mas somou a eles o reconhecimento da dimensão ética e política do fazer docente, na medida em que buscou intervir na compreensão da variação linguística pelos alunos, tematizando-a como um fenômeno atravessado por relações de poder.

Em outro momento, E3 fala de uma situação em que se viu desafiada por um aluno que não se mostrou disposto a fazer uma tarefa que ela havia proposto.

A maior dificuldade que eu encontrei foi incentivar os alunos a participarem das atividades, era muito difícil porque eles não participavam. Alguns estavam bem interessados, assim, participavam, se empolgavam, ficavam contando logo os dias para as coisas acontecerem. Ficavam perguntando: – Professora, qual é o próximo que a gente vai fazer? Mas outros criavam muita resistência e até gostavam de me desafiar de certa forma.

Por exemplo: teve uma parte do projeto em que eu solicitei uma pesquisa, para eles

pesquisarem quadrinhos e avaliar personagens e a linguagem do personagem, de acordo com os fatores regionais, sociais, culturais... E esse aluno, quando eu passei essa atividade de pesquisa, ele olhou para mim e disse: – E se eu não fizer? Como querendo ver: qual é a consequência que eu vou ter se eu não fizer isso?

E aí eu procurei manter a calma, não entrei no jogo dele, ele estava me desafiando, queria que eu comprasse o desafio. Eu disse que ficava a critério dele, se ele quisesse pesquisar ou não, a decisão era dele, que ele já tinha idade e maturidade pra tomar essa decisão. Gente, eu acreditava que ele não iria fazer. No outro dia, ele chegou com a pesquisa, me surpreendendo. Me surpreendeu porque eu não ameacei, eu não entrei na briga, eu justamente deixei a decisão com ele e ele fez o que tinha sido pedido.

Confirmando que o saber docente é constitutivamente relacional, E3 explorou positivamente a relação hierárquica entre ela e seu aluno: não “comprou o desafio” e, inversamente, deu-lhe um crédito de confiança e responsabilidade, que foi correspondido quando, no dia seguinte, o aluno chegou com a tarefa realizada. E3 também parece ter sido orientada pelo princípio de que a avaliação tem tanto mais valor quanto mais promova a aprendizagem dos alunos e levou isso às últimas consequências.

7 Conclusão

Em sua clássica obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2014, p. 256) aponta para a necessidade da construção de um campo epistêmico que dê conta da prática e dos saberes dos professores, e cuja finalidade seria “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. Seria finalidade ainda dessa epistemologia “compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores”.

Discorrendo especificamente sobre as características dos saberes docentes, Tardif (2014) salienta que eles: a) são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, nas dimensões da história de vida escolar, dos primeiros anos de prática profissional e da carreira profissional enquanto trajetória de longa duração; b) são plurais e heterogêneos, em três sentidos – provêm de diversas fontes; são ecléticos e sincréticos; atendem a objetivos diversos; c) são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados,

subjetivados, estando fortemente associados às experiências e situações de trabalho dos professores; d) carregam as marcas do humano, pois têm seres humanos como objeto de trabalho.

Por meio das narrativas de estágio aqui apresentadas e analisadas, tivemos o propósito de exemplificar e validar esses pressupostos acerca dos saberes docentes, bem como de sustentar que o exercício da profissão de professor/professora requer uma formação sólida, plural e específica, na perspectiva da racionalidade crítica. Assumindo a responsabilidade que lhes cabe no tocante a essa formação, as instituições universitárias não podem prescindir de dialogar com professores e professoras e seus saberes e práticas, valendo esse imperativo também para o contexto do estágio da licenciatura.

Referências:

- ANDRÉ, Marli Elisa A. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. & ZEICHNER, Kenneth M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002, p. 11-42.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS : Artmed, 1997.
- NASCIMENTO, Gislainy J. S.; SUASSUNA, Livia. Estágio supervisionado na licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan./dez. 2020.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*. Catalão, v. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.
- SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.