

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E(M) FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Maria Rosa Petroni¹

De fato, por um lado, na interação social que se estende pela história, é que se ‘dicionariza’ o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões ... Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores (FRANCHI, 2006, p. 48).

RESUMO: A questão que se coloca nesse momento é a busca de alternativas para solucionar a “crise da e na linguagem” que tem ocupado a mídia, com estardalhaço, e as discussões de lingüistas e educadores, com reais preocupações sociais. Teoricamente, todos parecem saber quais são essas alternativas e não faltam propostas e parâmetros para a oferta de um ensino de qualidade. Cursos são oferecidos pelas secretarias. É paradoxal, entretanto, que poucas mudanças sejam constatadas. Nesse panorama, torna-se ainda mais relevante o papel dos cursos de formação docente, especialmente daqueles destinados aos responsáveis pelo ensino de leitura e escrita. Neste artigo, discuto brevemente o “espaço” e os objetos destinados às práticas lingüísticas, bem como as implicações de tais atividades no processo de habilitação do profissional de Letras. Se a sala de aula deve ser o laboratório do professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo. As atividades de atualização, aperfeiçoamento e acompanhamento se impõem como condição para capacitá-lo a oferecer um ensino que transforme pessoas em cidadãos.

¹ Professora do Curso de Letras e do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Leitura e Escrita, Práticas Linguísticas

**LANGUAGE PRACTICES AND/IN THE TEACHER
EDUCATION OF THE BRAZILIAN PORTUGUESE
TEACHER**

ABSTRACT: An issue at the present time is the search for alternatives to solve “the crisis of and in the language” that has kept the media busy and raising uproar and that has involved discussions of linguists and educators worried about real social issues. Theoretically, all seem to know what the alternatives are and there is no lack of proposals and parameters towards the offer of quality education. Courses are offered by city governments. It is paradoxical, however, that only few changes are found. In this view, it becomes even more relevant the role of the courses of teacher education, particularly those intended for whom are responsible for the teaching of reading and writing. In this paper, I examine the “space” and the objects intended for the language practices as well as their implications in the process of the qualification of the professional of Letters. If the classroom should be the teacher laboratory, he/she needs theoretical and practical knowledge to take on his role in this process. The activities of continuing education become a condition to provide the teacher with the necessary competencies to offer an education to transform people into citizens.

KEYWORDS: Teacher Education, Reading and Writing, Language Practices

Introdução

A formação docente é um processo contínuo de construção de conhecimentos teóricos e metodológicos, que se implicam mutuamente. Tal formação se realiza tanto nos cursos de licenciatura e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, quanto nas formações continuadas (atualização e aperfeiçoamento). No momento atual, sentimos o descompasso entre a proposta de ensino de leitura e produção escrita com base nos gêneros do discurso e a formação ainda calcada em outros conceitos, que não se fundamentam no processo da interação social como uma das vias de acesso à aprendizagem.

Os objetivos e ações estabelecidos para a oferta de um ensino de qualidade – aliados a reformas educacionais, elaboração de documentos oficiais (PCN, PCN+, OCEM), criação de órgãos responsáveis pela avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e instituição de agências de controle, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – não podem ser alcançados nem efetivados sem uma adequada formação do professores. A qualidade da educação é uma questão enfrentada não só pelo Brasil, como evidenciado no Fórum das Américas, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado no Brasil, em junho de 2005, cujo tema central foi “qualidade da educação”. É, sem dúvida, uma questão complexa que envolve fatores sociais, políticos e econômicos, com implicações diretas no processo de implementação da formação docente.

O discurso da escola para todos, que antes parecia retórico, tornou-se realidade. A escola tem alcançado os lugares mais inacessíveis e todas as camadas da sociedade; porém, tal ação não resultou em uma educação de qualidade e os índices de avaliação do ensino apresentados pelo governo por meio de avaliações oficiais (SAEB e ENEM) refletem a fragilidade do sistema e direcionam a atenção para o professor e, conseqüentemente, para sua formação. Os investimentos aplicados na educação foram desproporcionais em relação à ampliação da rede de ensino.

O aumento crescente da população escolar resultou em um aumento significativo no número de professores, promo-

vendo, indiscriminadamente, a expansão e criação de cursos de licenciatura, principalmente, no ensino superior privado. Como reflexo dessa situação, iniciou-se um processo de desvalorização do magistério, redução de salários, sobrecarga de trabalho e queda na qualidade de ensino. Nesse cenário, encontramos o professor da educação básica, sob constante pressão, frente a uma instabilidade desconcertante e perdendo, progressivamente, sua autonomia intelectual e profissional. Para Apple e Jung (*apud* NÓVOA, 1992, p. 24):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos, obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, à espera que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

Os cursos de formação inicial necessitam não apenas expor os futuros professores às disciplinas teóricas, mas levá-los a realizar a transposição desses conhecimentos para a situação didática. Ampliam-se, nessa perspectiva, as possibilidades de rompimento com o tradicional modelo dos cursos de formação, com ênfase na transmissão do conhecimento, na desarticulação entre a teoria e a prática, sem oportunizar aos alunos a discussão e a reflexão sobre a sua própria construção do conhecimento e sobre o processo de ensino que vivenciaram.

Além do aspecto pedagógico envolvido nessa discussão, podemos nos basear em um aspecto legal, para discutir a formação docente. Trata-se do disposto no Artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que no tocante à formação dos profissionais da educação estabelece: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

A importância dessa relação teoria-prática é reiterada no Decreto nº 3.276, de dezembro de 1999, artigo 4º, inciso

II, § 2º: “Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação”. O mesmo Decreto prevê no artigo 5º, § 1º, a necessidade de que, durante a formação, sejam desenvolvidas determinadas competências pelos professores, a saber:

- I – comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II – compreensão do papel social da escola;
- III – domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV – domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Como podemos observar, as diretrizes que regem a formação docente, assim como os PCN, apontam para uma formação por competência, o que nos faz refletir acerca da “homologia dos processos”, ou seja, a construção das competências em situações sociais envolvendo a prática e a teoria, e não pela transmissão de saberes científicos, que a maioria dos professores reproduz em sala de aula. Conforme Grellet (s/d, p. 02),

O professor, enquanto aprendiz de sua profissão, é um aluno e essa condição traz algumas implicações. Sua experiência como aluno (...) é constitutiva do papel que exercerá como docente. É necessário, portanto, que o futuro professor experiencie enquanto aluno, o que se pretende que venha a desempenhar nas suas práticas pedagógicas.

1. Formação do professor de língua portuguesa: PCNLP e gêneros do discurso

A atuação do professor de Língua Portuguesa (LP), que, juntamente com a dos profissionais das demais áreas de ensino, tem sido questionada e criticada, é representada, quase sempre, pelo discurso do fracasso e da necessidade de reformulação do ensino e das práticas pedagógicas. Esse professor, em tal contexto, parece atravessar uma crise de identidade. A ele não cabe mais o papel de “guardião” da língua, sempre à caça de “erros” por parte daqueles que não utilizam o modelo padrão de língua, a norma culta, única e “correta”, instituída em um passado marcado pelo poder econômico. Como esse professor também não fala essa língua, coube-lhe repetir o tradicional ensino recebido em sua formação, pautado na metalinguagem.

Diante das críticas a esse ensino descontextualizado, centrado na norma, na gramática, foram propostas mudanças que resultaram, na década de 1990, na adoção do atual paradigma para o ensino de Língua Portuguesa, oficializado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNLP, 1998). Esse documento, instituído pelo governo e elaborado por um grupo de pesquisadores da área, traz orientações sobre esse ensino, partindo do pressuposto de que deva se dar a partir de dois eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (PCNLP, 1998, p. 34). Os PCNLP propõem um trabalho no qual o ponto de partida e chegada do ensino de leitura e escrita seja o uso da linguagem, privilegiando, para tanto, o trabalho com os gêneros.

Sem desconsiderar as críticas cabíveis aos PCNLP (1998), é preciso reconhecer que trazem avanços consideráveis para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, destacando-se o estudo da língua a partir do uso e não mais da metalinguagem, o respeito às variedades lingüísticas, o estímulo ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, o que consideramos fundamental, a adoção dos gêneros como objeto de ensino. A concepção sócio-histórica da linguagem, apontada no documento, privilegia o desenvolvimento de competências discursivas que um ensino descontextualizado, prescritivo e normativo não consegue alcançar. O ensino

de Língua Portuguesa, proposto nos parâmetros, articula-se a partir de dois eixos: o eixo “uso”, que compreende a língua oral e escrita, e o eixo “reflexão”, que envolve a língua e a linguagem. Cabe ressaltar a importância dada pelo documento à língua oral, o que caracteriza uma inovação, uma vez que há uma certa resistência ao ensino do oral, dada a supremacia atribuída à língua escrita na esfera escolar.

Barbosa (2000, p. 149-50) reconhece que a elaboração dos PCN, assim como outras ações que vêm sendo realizadas, a exemplo da implantação de sistemas de avaliação de ensino (SAEB) e sistemas de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD), representam uma possibilidade de mudança do atual quadro de ensino de leitura e escrita, porém destaca: “... para que seus efeitos possam ser potencializados a médio e a longo prazos, fazem-se necessárias outras modalidades de intervenção”, dentre as quais se destaca a formação continuada de professores e demais educadores.

Diante da adoção dos gêneros como objeto de ensino, é imprescindível compreender o significado dessa escolha na tentativa de relacioná-la aos fundamentos teóricos que subjazem aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Para esse trabalho é importante identificar, inicialmente, o conceito de linguagem apresentado nos PCNLP (BRASIL, 1998, p. 20): “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. No mesmo documento, lê-se: “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa concepção, podemos observar a base dialógica e a preocupação com o contexto sócio-histórico, que refletem a perspectiva enunciativa proposta por Bakhtin e, ainda, a referência aos diversos gêneros do discurso, teoria também elaborada pelo referido autor.

2. Entre o real e o oficial

Esse paradigma supõe que o professor seja preparado para as mudanças propostas e que as compreenda, crítica e teoricamente. Entretanto, acompanhando o desenvolvimento de projetos de pesquisa calcados na formação docente e na prática de ensino de leitura e escrita, constatamos que, seja pela ausência do conteúdo na formação inicial, seja pela qualidade dos cursos de formação continuada e dos materiais usados para tal fim, ainda não se implementou um processo formativo suficiente para o ensino na perspectiva discursiva, em que se fundamenta o trabalho com os gêneros do discurso.

Nos limites deste artigo, atentos exclusivamente ao objeto de nossa discussão, observando rapidamente ementas de algumas universidades, públicas e particulares, locais e nacionais, podemos verificar o espaço destinado ao trabalho com a linguagem na formação docente.

Universidade 1 (local, particular)
Língua Portuguesa I: Concepções de língua, de linguagem, de texto, de leitura, de variação lingüística (sociolingüística); Produção de texto nas mais variadas condições de produção; Aspectos da gramática normativa – norma padrão – a serem observadas nas produções.
Língua Portuguesa V: Relações externas do texto: condições de produção, análise do discurso, pragmática.
Língua Portuguesa VI: Tipologia discursiva: descrição, narração, dissertação; prática da produção de textos (do aluno de Letras); Prática de análise lingüística e epilingüística (correção de acordo com a norma padrão e com as condições de produção) dos textos de alunos de 1º e 2º Graus.
Didática: A didática e a formação do educador; Planejamento (importância, fases níveis, elementos). A questão da metodologia de ensino e da prática do professor. Avaliação enquanto “termômetro” que reinventa a ação educativa. A prática pedagógica do professor.
Prática no Ensino na Escola de 1º Grau sob Forma de Estágio Supervisionado (Língua Portuguesa): Unidades básicas do ensino/ a prática de leitura; A prática de produção de textos / a prática da análise lingüística; coesão e coerência; Paráfrase e polissemia; Intertextualidade; Contexto; Portadores de Textos; Análise de estruturas; notícias e reportagens; Relatório Técnico; Relatório científico e polissêmico; Diversidade de produção; Originalidade; Criatividade; Diversidade de Textos; Atividades teoria versus práxis/metodologia do ensino da gramática.
Prática de Ensino na Escola de 2º Grau sob Forma de Estágio Supervisionado (Língua Portuguesa): A prática pedagógica do professor.; Atividade teórico prática de elaboração de um planejamento de ensino (fases); Estudo do conteúdo por série; O ensino da Literatura Brasileira; A literatura infanto-juvenil; Análise do material didático; Regência.

Embora possamos identificar vários termos relativos ao trabalho com os gêneros do discurso, não há nenhuma referência explícita a ele ou aos PCNLP. Observamos o trabalho com a tradicional tipologia discursiva - descrição, narração e dissertação - e a preocupação com a diversidade de textos. Na disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, encontramos a referência aos gêneros notícia e reportagem; porém, ela aparece logo após o item “análise de estruturas”, o que nos leva pensar que pode até haver um trabalho com gêneros específicos, mas privilegiando a perspectiva da lingüística textual, hipótese reforçada pelos outros elementos presentes na ementa, como “coesão e coerência; paráfrase e polissemia; intertextualidade”.

Universidade 2 (local, pública)
Língua Portuguesa I: Reflexão sobre linguagem, heterogeneidade dialetal. Leitura e prática de produção de textos acadêmicos. Caracterização e organização do texto dissertativo-argumentativo. Estudo de tópicos da gramática da norma culta. Trabalho com as normas da ABNT.
Língua Portuguesa IV: Textualidade. Teorias textuais: percurso e momentos. Coesão. Coerência. Os fatores de textualidades externas ao texto. O estudo da textualidade e o ensino de língua portuguesa.
Didática: Reflexões teórico-práticas sobre os fundamentos do processo de ensino/aprendizagem subjacentes às tendências pedagógicas da educação brasileira; o planejamento de ensino e suas principais perspectivas, as implicações deste na organização e implementação do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula; a compreensão da avaliação escolar como elemento de democratização do ensino.

Ao analisarmos essa grade, não observamos nenhuma menção à teoria dos gêneros discursivos nem aos PCN. Encontramos na disciplina Língua Portuguesa IV, a exemplo do ocorrido com a grade anterior, as marcas características do trabalho com textos a partir de elementos da Lingüística Textual. Elementos como “textualidade”, “teorias textuais”, “fatores de textualidade” reforçam a ênfase que parece estar no texto. Notamos, ainda, a presença das tipologias textuais na disciplina Língua Portuguesa I, fazendo referência ao “texto dissertativo-argumentativo”.

Universidade 3 (local, particular)
Língua Portuguesa I: Produção de leitura de textos de diferentes modalidades discursivas, tanto de gêneros primários quanto de secundários, numa perspectiva da análise do discurso.
Prática de Ensino II: Análise das teorias métodos e/ou abordagens que sustentam o ensino de Línguas (materna e estrangeira). Teorias de aquisição da língua. A avaliação. Reflexão da prática pedagógica. O professor pesquisador: dimensões da teoria e prática.
Prática de Ensino III: Reflexão sobre os gêneros discursivos e a progressão, funcionalidade e circulação dos gêneros textuais nas esferas sociais. Condição de produção: adequação conceitual e formal da língua e os critérios de correção. A formação do professor (competência implícita e aplicada). Habilidades integradas.
Prática de Ensino IV: Abordagem dos instrumentos e perspectivas institucionais da educação nos espaços escolares: DCN's, PCN's, Programas Governamentais e Sistemas de Ensino. Projetos Político-pedagógico e Projeto de Ensino disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. Análise da estrutura teórico-metodológica dos livros didáticos. Elaboração de projeto de investigação e observação na escola.

Na disciplina Língua Portuguesa I, notamos a presença dos gêneros e a referência aos gêneros primários e secundários nos remete a Bakhtin (1952-1953/2003) e sua teoria enunciativo-discursiva. A referência ao trabalho com gêneros aparece, também, na Prática de Ensino III, revelando a preocupação com os novos parâmetros apresentados para o ensino de LP; porém, observamos um aspecto que deve ser destacado: a confusão estabelecida entre gêneros discursivos e gêneros textuais, cujos termos são tomados, muitas vezes, pelo mesmo significado, mas que, de acordo com Rojo (2005), Brait (2000), Figueiredo (2005), representam duas vertentes da teoria dos gêneros. Tomar um termo pelo outro não implica apenas em uma escolha lexical, pois são olhares diferentes sobre o mesmo objeto de ensino e a opção por uma ou outra vertente se reflete na prática docente. É preciso observar que, se tal confusão está presente no curso de formação, conseqüentemente entre os professores formadores, é de se esperar que ela esteja presente também entre os graduandos, futuros professores, que tiveram acesso a essas informações. Na disciplina Prática de Ensino IV, encontramos a referência aos discursos oficiais sobre o ensino, PCN e, ainda, ao trabalho com projetos.

Universidade 4 (nacional, pública) -

Prática de Textos: Análise de textos de diversas naturezas. Produção de textos para diversos interlocutores, em diferentes situações e com diversos objetivos. Desenvolvimento de estratégias individuais de planejamento; processamento; seleção; hierarquização e organização de idéias; produção de rascunhos; avaliação; reestruturação e revisão de textos de diversas naturezas; com ênfase no texto dissertativo-argumentativo.

Leitura Crítica de Textos: Teoria da leitura; teoria da recepção; semiótica de textos; codificação e decodificação. Exercícios de leitura. Resolução de problemas de codificação obscura ou inadequada: ambigüidade, imprecisão, etc. Interpretação de mensagens e hierarquização de elementos estilísticos.

Língua Portuguesa 1: Língua padrão e variação regional, social e funcional/dissertação e elaboração de monografia. Modalidade oral e escrita. Estrutura morfosintática do período e do parágrafo. Desenvolvimento de habilidades de leitura. Técnicas de pesquisa bibliográfica. Prática de expressão escrita: narração, descrição.

Políticas Públicas de Educação: Sociedade, Estado e Educação. A política educacional no contexto das políticas públicas. Perspectivas e tendências contemporâneas das políticas educacionais expressas nas reformas educacionais, na legislação de ensino e nos projetos educacionais. Políticas públicas de educação com ênfase na educação básica.

Processos de leitura e escrita: natureza da leitura e escrita. Teorias lingüísticas sobre leitura. Relação leitor-texto. O processo da escrita: análise lingüística e retórica. Planejamento. Prática de elaboração de textos científicos.

Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa-Literatura 1: Articulação entre os conceitos de educação, linguagem e ensino. Integração das práticas de leitura, gramática e produção de textos no 1. grau. Análise crítica de documentos currículos de 1. grau. O planejamento das práticas de ensino no 1. grau. Atividades de observação, participação e regência.

Na disciplina Prática de Textos, podemos observar um trabalho voltado para a diversidade de textos e que faz menção às condições de produção, o que poderia sugerir o trabalho com gêneros; porém, isso não fica claro, principalmente porque logo a seguir encontramos a expressão “com ênfase no texto dissertativo-argumentativo”, fazendo referência ao trabalho com tipologias textuais, prática também sugerida na disciplina Língua Portuguesa I, “Prática de expressão escrita: narração, descrição”. Chamou-nos a atenção nessa mesma disciplina o trabalho com as modalidades oral e escrita, necessidade apontada pelos PCN, mas incipiente nas práticas escolares e na formação dos educadores. Em relação às discussões propostas pelos documentos oficiais, é possível que essa questão esteja presente no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa-Literatura.

Universidade 5 (nacional)
<p>Teorias de Leitura e Produção Escrita: As concepções teórico-metodológicas sobre os processos de leitura e de produção textual, em suas dimensões sociais, cognitivas e discursivas. A leitura e a escrita como processos de produção: suas condições de produção e os expedientes para a (re)construção da significação. Conseqüências da adoção dos construtos teóricos para a prática (de ensino ou de pesquisa).</p>
<p>Gêneros do Discurso: Ensino e Pesquisa: Introdução à pesquisa e ao trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.</p>
<p>Currículos de Língua Portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino: Leitura crítica de leis, documentos oficiais e propostas curriculares de língua portuguesa para apreensão das diferentes concepções de língua e perspectivas metodológicas e reflexão sobre suas decorrências para o ensino. Subsídios para a elaboração de planos de ensino com base na leitura crítica dos documentos analisados.</p>

Encontramos, em nossa análise, duas disciplinas que tratam dos quesitos que estamos colocando em discussão, Gêneros do Discurso: Ensino e Pesquisa, contemplando o trabalho com gêneros, especificamente com os gêneros do discurso, e Currículos de Língua Portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino, abrangendo a leitura crítica das novas propostas curriculares presentes nos documentos oficiais que tratam do ensino de LP. Esse trabalho sinaliza que as mudanças estão acontecendo, que professores e pesquisadores têm se empenhado em adequar a formação inicial do professor ao atual paradigma apontado para ensino de LP, reforçado, ainda, como observamos na disciplina Teorias de Leitura e Produção Escrita, pela preocupação com as dimensões sociais, cognitivas e discursivas.

Pela brevíssima observação das grades, podemos considerar que, apesar de algumas mudanças se projetarem no cenário pedagógico, ainda há muito a ser feito, especialmente pelos cursos de Letras oferecidos pelas instituições de nossa região. No entanto, é preciso observar que, nos outros cursos, as disciplinas selecionadas privilegiam o trabalho com textos a partir de sua materialidade lingüística, nos moldes da Lingüística Textual. É, inegavelmente, um trabalho importante, mas acreditamos ser essencial, na formação do professor de LP, aliar a esse trabalho a valorização das dimensões sócio-históricas no estudo da linguagem. Por essa razão, defendemos o trabalho com gê-

neros discursivos, pois acreditamos que, pelo seu caráter social, cultural e histórico, essa prática pode amenizar a lacuna existente entre as práticas de letramento propostas na esfera escolar e as específicas de outras esferas sociais, das quais os alunos fazem parte.

À guisa de conclusão

A adequada formação do professor de Língua Portuguesa é um desafio tanto para as universidades, especificamente para os cursos de Licenciatura em Letras, responsáveis por essa formação inicial, quanto para os especialistas, formadores de professores e pesquisadores que, por meio de cursos de extensão, atuam na formação continuada. É um desafio, também, para o professor, que precisa não apenas refletir sobre sua prática, mas agir em busca da superação de eventuais dificuldades na tentativa de garantir qualidade ao seu trabalho.

Não há como negar a necessidade de reformulação dos cursos e programas de formação docente, pois se alteraram os paradigmas da ciência, da tecnologia e das fronteiras do saber, bem como o público que ocorre às licenciaturas. No entanto, esses cursos ainda permanecem presos às suas “grades curriculares”, com a reprodução do saber. Na perspectiva de Castro e Romero (2006, p. 127), essa abordagem reprodutivista “não é conducente à construção da criticidade, nem de um sujeito capaz de lidar com um mundo em constante transformação, em que – marca de novo milênio – tudo não tem a característica estável do *ser*, mas se equilibra na dinâmica do *estar*”.

Para Miranda (2001, p. 203), o perfil dos alunos mudou, mas os cursos de Letras não acompanharam tal mudança, uma vez que “nossos paradigmas de formação são os mesmos e caracterizam-se pela rigidez estrutural da grade ou ‘cadeia’ curricular, pela perspectiva da reprodução e acumulação do saber”. A autora destaca, também, a “fragmentação dos conteúdos (apesar da “cadeia” de pré-requisitos)” como traço evidente do descompasso entre o real e o necessário na formação docente.

A reformulação deve estar fundamentada na análise da prática docente, tendo em vista as exigências decorrentes da experiência em sala de aula. O professor que irá cobrar de seus alunos a competência na leitura e na produção textual,

necessariamente, precisa tê-la desenvolvido. Se as pesquisas acadêmicas buscam contribuir para a melhoria da formação desse profissional, é essencial que suas necessidades de conhecimento sejam consideradas e atendidas.

Referências

BAKHTIN, M. (1952-1953) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas (SP): Mercado de Letras, 2000.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf.> Acesso em 10 mar.2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, S. T. R., ROMERO, T. R. S. A linguagem na formação do educador. In: _____. (orgs.) **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

GRELLET, Vera. **Formação de professores: diretrizes gerais, histórico e fundamentação legal**. Disponível em

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/em1/em1txt1.htm>> Acesso em 24 mar.2009.

FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros Discursivos/Textuais e Cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação de Mestrado, PUC – SP/LAEL, 2005.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Na ponta da língua, 15).

MIRANDA, N. S. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. In: ABRALIN: **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Nº 25. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.