

Transposição didática no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa: o lugar dos saberes disciplinares

Didactic transposition in the Portuguese teachers initial formation process: the place of disciplinary knowledge

Aparecida Fatima Peres¹
Eliana Alves Greco²

RESUMO: Este trabalho aborda contextos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, em eventos de transposição didática de saberes disciplinares para o ensino dessa língua, particularmente os gramaticais. Para tanto, serão apresentadas situações de interação entre a professora-formadora e seus alunos-professores em momentos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, de um Curso de Letras oferecido por uma universidade pública do Paraná. Essas situações, registradas em diário reflexivo da professora-formadora, envolvem atividades de microensino, elaboração de planos de aulas, aulas ministradas pelos alunos-professores no estágio e conversas reflexivas entre eles e a professora-formadora após essas aulas. Ao analisar os dados, fundamentada em DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004), CHEVALLARD (2005), SAVIANI (1991), SHULMAN (1986, 1987), TARDIF (2002), entre outros, as autoras constataram que os alunos-professores apresentam conceitos equivocados sobre conteúdos gramaticais básicos de Língua Portuguesa e que, às vezes, até desconhecem alguns conteúdos. Isso acarretou angústias na professora-formadora, por temer que seus alunos-professores ensinassem erroneamente os conteúdos, e nos alunos-professores, que se mostraram inseguros ao planejar e ao ministrar aulas sem o devido conhecimento. Essa conjuntura evidencia problemas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, os quais, conseqüentemente, trarão dificuldades para esse profissional no exercício de seu ofício. Ante o exposto, este trabalho defende que se reveja o lugar que os saberes disciplinares devem ocupar no processo formativo do professor de Língua Portuguesa. É claro que esses saberes não bastam para perfazer a identidade desse profissional, porém eles são fundamentais para a realização de um ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores; saberes disciplinares; transposição didática.

¹ Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá desde 2002. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

² Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá desde 1996. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

ABSTRACT: This research deals with contexts of Portuguese teachers initial formation, in events involving didactic transposition of disciplinary knowledge regarding the teaching of this language, particularly grammar knowledge. Situations of interaction between the teacher (tutor) and her students-teachers will be presented. These situations refer to moments of a discipline called *Estágio Curricular Supervisionado III* (Supervised Curricular Internship III) of a Language Course, offered by a public university in the state of Paraná, Brazil. The situations mentioned above are registered by the teacher in a reflective diary and they involve microteaching activities, lesson plans elaboration, classes run by the students-teachers during their internship and reflective discussions between them and the tutor after those classes. By analyzing the data, based on DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004), CHEVALLARD (2005), SAVIANI (1991), SHULMAN (1986, 1987), TARDIF (2002), among others, the authors ascertained that the students-teachers demonstrate flawed concepts regarding Portuguese basic grammar contents and in some cases they do not even know some of the contents. This caused the tutor to feel distressed for being afraid that her students-teachers may end up teaching the contents in a wrong way. This feeling of distress was also detected in the students. They demonstrated to be insecure when planning and running their classes without the knowledge required. This juncture evidences problems related to the initial formation of Portuguese teachers. Such problems will consequently bring those professionals difficulties in doing their job. Given the above, this research defends revising the place where disciplinary knowledge should be in the formation of Portuguese teachers. Obviously, this knowledge is not enough to define the identity of this professional. However it is essential for the accomplishment of good quality teaching.

KEYWORDS: teachers initial formation; disciplinary knowledge; didactic transposition.

Introdução

Este trabalho pretende contribuir com as discussões sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa (doravante LP). Nele, serão abordados episódios ocorridos no contexto de formação inicial de professores de LP, durante a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, de um Curso de Letras oferecido por uma universidade pública do noroeste do Paraná. Esses episódios referem-se a circunstâncias de transposição didática de saberes disciplinares fundamentais para o ensino de LP, particularmente os saberes gramaticais.

Neste texto, serão analisadas atividades de microensino³, de elaboração

³ Pequenas aulas, cujo tempo varia de quinze a trinta minutos, nas quais os estagiários simulam uma situação de ensino para a professora e para os demais colegas. A partir dessas pequenas aulas, o grupo realiza conversas reflexivas sobre os pontos positivos e negativos do desempenho dos ministrantes e discutem como isso interfere no processo de formação docente.

de planos de aulas, de aulas ministradas pelos alunos-professores durante o estágio e conversas reflexivas entre eles e a professora-formadora sobre situações ocorridas durante o estágio. Tais atividades foram gravadas em vídeo, com prévia autorização dos participantes; depois, trechos das gravações foram transcritos e registrados no diário reflexivo da professora-formadora.

Cabe esclarecer que os eventos concernentes às aulas ministradas pelos alunos-professores não foram registrados da mesma forma, pois isso implicaria conseguir consentimento da escola, dos professores dessa escola e dos pais dos alunos das turmas em que o Estágio foi realizado. Por essa razão, em tais circunstâncias, a professora-formadora tomou nota de tudo o quanto pôde em seu diário, da maneira mais próxima possível ao ocorrido.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos neste estudo, a referência a eles se dará da seguinte forma: professora-formadora (para a professora responsável pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado III), Estagiário(a) 1, Estagiário(a) 2, Estagiário(a) 3... (para professores em formação inicial) e Aluno(a) 1, Aluno(a) 2, Aluno(a) 3... (para alunos da escola em que o estágio foi realizado).

Saberes disciplinares e transposição didática

De acordo com Nóvoa (2012, p. 33), os professores constroem suas identidades pelas referências aos saberes teóricos e práticos a que são expostos e também pela adesão a valores com que se identificam. Por conseguinte, é fundamental compreender quais são esses saberes e essas referências, pois serão eles que os professores mobilizarão para desempenhar seu ofício.

Para Shulman (1987, p. 8), se as categorias da base de conhecimentos para o professor fossem organizadas, elas deveriam incluir, no mínimo:

- conhecimento do conteúdo;

- conhecimento pedagógico geral, especialmente dos princípios amplos e da estratégia de direção e de organização da sala de aula, os quais parecem ultrapassar o assunto conteudístico;
- conhecimento do currículo, com particular compreensão dos materiais e dos programas que servem como "ferramentas de ofício" para os professores;
- conhecimento do conteúdo pedagógico: aquele amálgama especial de conteúdo específico e pedagogia, ligado somente à função do professor, a sua própria forma de conhecimento profissional;
- conhecimento de alunos e suas características;
- conhecimento do contexto educacional, abrangendo desde os trabalhos do grupo da sala de aula até a administração das escolas, as características gerais e culturais das comunidades;
- conhecimento dos fins educacionais, propostas, valores, filosofia e fundamentos históricos (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa).

Não obstante a relevância de todos os conhecimentos arrolados pelo autor, nesta discussão, destacaremos dois deles.

O primeiro é o "conhecimento do conteúdo", que relacionaremos aos "saberes disciplinares" (TARDIF, 2002) adquiridos pelos professores no âmbito de sua formação – inicial ou continuada. Esses saberes referem-se aos diversos campos do conhecimento (história, geografia, literatura, línguas etc.) e são dispostos na forma de disciplinas em cursos distintos nas universidades. Estão, portanto, situados no âmbito do saber acumulado pela humanidade ao longo do tempo, categorizado pela Epistemologia como conhecimentos científicos "estruturados sob a forma de conceitos, conteúdos e proposições" (PENIN, 1996, p. 15).

O segundo é o "conhecimento do conteúdo pedagógico", que relacionaremos ao que Chevallard (2005)⁴ chama de "transposição didática". Ao discutir esse conceito, o autor observa que o sistema didático é constituído por três elementos – o professor, o saber escolarizado e o aluno. Para que esse sistema funcione, Chevallard (2005) adverte que tais elementos precisam satisfazer algumas condições impostas pela prática pedagógica. Em suas reflexões, o autor parte das condições impostas ao elemento "saber escolarizado" e propõe a "teoria da transposição didática" ou "processo de

⁴ O matemático Yves Chevallard publicou, em 1985, o livro "La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné". Neste trabalho, valemo-nos da tradução em espanhol "La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado", publicada em 2005.

transposição didática”, cujo cerne encontra-se na transformação do elemento *saber* para que ele possa ser ensinado. Vale ressaltar que o processo de transformação (dar nova forma) está imbricado no conceito de “transposição didática” – esse destaque é pertinente para que o termo “transposição didática” não seja reduzido a uma ação pedagógica em que o professor “pega” um saber científico de um determinado lugar (das teorias, dos livros etc.) e o “transporte” para outro lugar (a cabeça do aluno, no caso).

Foge ao escopo deste texto uma abordagem extensa a respeito dos saberes selecionados. Por essa razão, discorreremos sobre eles, ao longo do texto, à medida que for preciso, a fim de elucidar questões que surgirem no decorrer da discussão.

A concepção do saber disciplinar como conhecimento categorizado, construído a partir do método científico, envolvendo, portanto, estruturação, proposições e teorias (PENIN, 1996, p. 15), contribuiu para que fosse construída, ao longo do tempo, a imagem do professor como um sujeito transmissor de conteúdos – no caso do professor de LP, como um transmissor de gramática normativa descontextualizada. Isso, de certo modo, contribuiu também para que atividades gramaticais que envolvem a metalinguagem não fossem vistas com bons olhos. Todavia é preciso admitir que a escola é o lugar onde se deve ensinar o saber elaborado (SAVIANI, 1991), o que implica reconhecer que sem saber e sem compreender a adequadamente a metalinguagem é impossível ao professor de LP fazer o aluno “compreender as ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem” (GERALDI, 1998, p 20). Dentre tais ações, estão *atividades metalinguísticas*, que, segundo o autor,

são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente *constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua*. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1998, p. 25, grifo nosso).

Isso não significa, de forma alguma, defender um ensino descontextualizado de gramática normativa. Significa, isto sim, defender que o professor seja mais bem preparado para ensinar LP – e ensinar LP significa, também, em muitas situações, realizar atividades estruturais para aperfeiçoar o aprendizado dos alunos, como bem observam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. *Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível.* Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. *Para tanto, é essencial reservar um tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.* A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas seqüências. Em contrapartida, as seqüências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116, grifos nossos).

Por sua vez, também Mazzeu (1998) observa que, para que os alunos se apropriem do saber escolar e se tornem autônomos e críticos, o professor precisa apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomo e crítico. Portanto, sem essa autonomia e sem essa criticidade, entendemos ser impossível que o professor realize a transposição didática de conteúdos gramaticais de LP.

Ainda Shulman (1986) respalda nosso posicionamento, quando, ao abordar a transformação de conteúdo (saber científico) em produto de ensino (saber escolarizado), observa a necessidade de os professores compreenderem o conteúdo que ensinam. Para nós, isso implica dar aos saberes disciplinares de LP (inclusive os gramaticais) lugar de destaque na formação docente.

Não se trata de “regressar a uma definição de professores como meros transmissores de saber, mas sim de sublinhar que o *saber de referência* da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas” (NÓVOA, 2012, p. 35, grifos do autor). Esse saber também não pode, no nosso entendimento, ser construído em contextos que não levam

o professor a (além de compreender o saber que deve ensinar) entender o porquê da necessidade de conhecer profundamente esse saber, a fim de propiciar a seus alunos o conhecimento a que eles têm direito ao frequentar o espaço escolar.

A esse respeito, Shulman (1987) observa que a meta da formação do professor não é doutriná-lo ou treiná-lo para se comportar de modos prescritos, mas educá-lo para pensar, raciocinar profundamente sobre o seu ensino e desempenhá-lo de forma consciente. Esse raciocínio requer tanto um processo de pensar no que o professor faz, quanto um conjunto adequado de fatos, princípios e experiências que lhe fundamente. O professor deve, então, usar sua base de conhecimentos para prover suas escolhas e suas ações. Sua formação, portanto, tem de trabalhar com as convicções que guiam as ações do professor, com os princípios e com as evidências que estão sob suas escolhas. Tais escolhas podem ser predominantemente arbitrárias ou idiossincráticas, ou podem fundamentar-se em princípios éticos, empíricos, teóricos ou práticos que tenham apoio significativo entre membros da comunidade docente.

O autor observa que, quando se examina o ato de ensinar, é comum enfatizar as características do raciocínio dos professores, as quais podem explicar suas decisões para a ação. Todavia é preciso cautela para não colocar ênfase imprópria nesses profissionais, pois suas decisões são selecionadas conforme os fins que pretendem alcançar. Ensinar, portanto, é um ato efetivo e normativo – está relacionado aos meios e aos fins –, e os processos de raciocínio estão sob ambos. Consequentemente, a base de conhecimentos do professor tem de tratar não apenas dos propósitos da educação, mas também dos métodos e das estratégias da educação.

As considerações de Shulman (1987) envolvem o que ele chama de *processo do raciocínio e da ação pedagógicos* – processo que envolve um ciclo de atividades de *compreensão*, de *transformação*, de *instrução*, de *avaliação* e de *reflexão*.

A *compreensão*, de acordo com Shulman (1987), respeita ao fato de que ensinar é primeiro entender. Assim, antes de ensinar, o professor precisa

compreender criticamente o que vai ensinar, ou seja, espera-se que ele entenda o que ensina e, se possível, que o entenda de modos diversos (por exemplo, tem de saber como determinado assunto se relaciona com outros dentro de uma mesma área e como tais relações ocorrem). Compreender os propósitos da educação também é fundamental no processo do raciocínio e da ação pedagógicos. Isso envolve os resultados da aprendizagem dos alunos, as suas ações na sociedade, a criação de oportunidades para alunos vindos de contextos culturais diferentes etc. O processo do raciocínio e da ação pedagógicos toma, por conseguinte, o rumo da transformação que os professores realizam pelo desempenho do seu trabalho.

Quanto à atividade da *transformação*, o autor observa que os conteúdos a serem ensinados devem ser transformados de alguma maneira, a fim de motivar o aprendizado dos alunos. As transformações requerem uma combinação dos seguintes passos: (1) *preparação do material, interpretado de forma crítica para o uso* – essa preparação envolve a interpretação e o exame críticos dos materiais de instrução em termos do entender do professor sobre o assunto, ou seja, ele examina o material pedagógico, levando em conta a própria compreensão, e pergunta se é adequado para o ensino; (2) *representação das ideias na forma de analogias e de metáforas* – pensamento sobre as ideias fundamentais do conteúdo da lição e sobre os modos alternativos de representar os alunos; (3) *seleções instrutivas a partir de métodos e de modelos de ensino*, as quais acontecem quando o professor tiver de mover ou de reformular o conteúdo para efetivar a instrução ou desenvolver uma metodologia; (4) *adaptação da representação para as características gerais de alunos específicos e de contextos específicos* – processo em que se ajusta o material às características dos alunos (especificidades que podem afetar suas respostas – gênero, idioma, cultura, motivações, conhecimento prévio, diferentes formas de representação, concepções, expectativas, motivos, dificuldades ou estratégias que poderiam influenciar os modos como os alunos interpretam o conteúdo), isto é, desempenho do ensino pensado e planejado, explícita ou implicitamente.

Quanto à atividade *instrução*, ela envolve o desempenho observável da variedade do ato de ensinar e inclui muitos aspectos cruciais à pedagogia: organização e administração da sala de aula; discussão do conteúdo; explicações claras, apresentando descrições vividas, nomeando e conferindo trabalhos, interagindo efetivamente com os alunos, por meio de perguntas e de sondagens das respostas, das reações, dos elogios e das críticas.

A *avaliação* se refere à verificação da compreensão dos alunos no processo pedagógico. Ela também é dirigida ao próprio ensino do professor, às lições e aos materiais empregados em suas atividades. Neste sentido, ela conduz diretamente à reflexão e, portanto, requer todas as formas de compreensão e de transformação já abordadas.

O momento da *reflexão* se dá quando o professor "olha" para o ensino e observa como ele ocorreu, reconstruindo reordenando e/ou recapturando os eventos, as emoções e as realizações. É como se fosse um processo pelo qual um profissional aprende pela experiência. A reflexão não é somente uma questão de disposição ou um jogo de estratégias: ela é também o uso de tipos particulares de conhecimentos analíticos que afetam o trabalho do professor. Isso significa que o cerne desse processo deve estar em consonância com os fins almejados.

Enfim, a *compreensão nova* é o resultado da conclusão do ciclo do processo do raciocínio e da ação pedagógicos, o qual leva o professor a uma compreensão aperfeiçoada sobre os propósitos e os assuntos relativos ao ensino, aos alunos e até a sua ação pedagógica. A compreensão nova não acontece automaticamente: mesmo depois da avaliação e da reflexão, ela leva o professor sempre ao ponto de partida, formando um círculo.

Shulman (1987) adverte que esses processos podem acontecer em uma ordem diferente. Alguns podem até mesmo não ocorrer em determinadas situações de ensino. Uns podem ser confusos; outros, elaborados. Porém, a fim de controlar sua prática e de proporcionar a aprendizagem aos alunos, os professores precisam ser hábeis em lidar com tais processos. Portanto entendemos que, para haver a realização desse raciocínio, é fundamental que

os professores compreendam os conteúdos que vão ensinar – e, no caso da LP, insistimos que isso inclui os saberes gramaticais.

Análise dos dados

Pelo exposto no item anterior, defendemos como requisito básico a necessidade de o professor compreender os saberes disciplinares que vai ensinar, a fim de que ele consiga proceder à transposição didática. Nosso posicionamento se justifica porque concebemos que, no trabalho de transposição didática, está imbricado o processo do raciocínio e da ação pedagógicas, o qual envolve um ciclo de ações de compreensão, de transformação, de instrução, de avaliação e de reflexão (SHULMAN, 1987).

Em contextos de formação inicial de professores de LP, quando os futuros professores realizam o estágio de docência, espera-se que eles já compreendam o conteúdo que vão ensinar e que, por conseguinte, sejam capazes de proceder à transposição didática de modo crítico e reflexivo, uma vez que se encontram no último ano do curso de Letras. Porém, ao analisar episódios⁵ ocorridos em tais contextos, percebemos que os futuros professores esbarram já na primeira ação do processo do raciocínio e da ação pedagógicas, ou seja, na compreensão do conteúdo, como mostra o Episódio 1.

Episódio 1 – Microensino sobre locuções adverbiais

Estagiária 1: Então, pessoal, as locuções adverbiais fazem o *papel* do advérbio e são *sempre* formadas com preposições. [...]

Professora-formadora: Você deu essa explicação para as locuções adverbiais. Mas e no caso de *todo dia*, onde está a preposição?

Estagiária 1: É mesmo, profe!

Professora-formadora: Então, gente, vocês precisam ficar atentas a essas questões para não ensinar conceitos equivocados aos alunos. Vocês precisam resgatar os conteúdos aprendidos nas outras disciplinas, pensar em como fazer a transposição didática desses conteúdos, como

⁵ Neste texto, são apresentados recortes de cinco episódios ocorridos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, os quais envolvem um microensino, duas aulas ministradas pelos estagiários na escola e duas conversas reflexivas entre eles e a professora-formadora.

vocês viram na disciplina *Prática de Formação de Professores*, elaborar hipóteses sobre perguntas que os alunos podem fazer a vocês. Vocês precisam estar preparadas para situações inesperadas, porque os alunos não vão perguntar só o que vocês sabem. Eles vão perguntar o que eles não sabem e que eles esperam que vocês saibam ensinar para eles.

Estagiária 1: Tá bom, profe.

Ao afirmar que as locuções adverbiais *são sempre formadas com preposições*, a Estagiária 1 evidencia que não compreendeu ainda o conteúdo em tela e só percebe essa lacuna na sua base de conhecimento depois que a professora-formadora lhe apresenta uma locução adverbial em que não há *preposição*, ao dizer “É mesmo, profe”. Durante a conversa reflexiva, a professora-formadora observa a necessidade de os estagiários resgatarem conteúdos vistos em outras disciplinas do curso, a fim de estarem preparados para situações não previstas na elaboração dos planos de aula. Pela afirmação “Tá bom, profe.”, esperava-se que essas estagiárias estivessem mais bem preparadas quando fossem ensinar o conteúdo *advérbios* na escola. Porém o Episódio 2 mostra algo diferente.

Episódio 2 – Aula sobre os advérbios

Estagiária 1: Hoje nós vamos estudar os efeitos de sentido dos advérbios. Vocês sabem o que é um advérbio?

Aluno 1: Tem alguma coisa a ver com verbo, professora?

Estagiária 1: Isso mesmo!

Aluno 2: Professora, é a palavra que completa o sentido do verbo?

Estagiária 1: Isso mesmo!

Antes de os estagiários iniciarem a docência, ficou acordado que, quando eles não conseguissem ensinar o conteúdo de modo adequado, a professora-formadora assumiria a aula nos momentos de dificuldade, para que os alunos da escola não fossem expostos a conceitos equivocados sobre o conteúdo ministrado. Foi o que ocorreu na aula referente ao Episódio 2. Depois do ocorrido, houve uma conversa reflexiva para discutir o caso, como mostra o Episódio 3.

Episódio 3 – Conversa reflexiva sobre a aula referente aos advérbios

Professora-formadora: Gente, eu já falei tantas vezes, eu já estou cansada de falar, já perdi até a noção de quantas, durante os microensinos, que não é pra ensinar gramática descontextualizada, que é pra partir do texto, mostrar no texto! Como é que vocês começam a aula falando em “efeitos de sentido dos advérbios” para os alunos, gente? Sinceramente, vocês acham que eles entendem essa linguagem?

Estagiária 2: Ai, professora, a gente ficou nervosa.

Professora-formadora: Não, gente, pelo amor de Deus, nervosismo não! Isso não é justificativa! Gente, e que história é essa de o advérbio completar o sentido do verbo. Gente, o que é isso? Vocês precisam prestar mais atenção nas respostas dos alunos e não irem concordando com tudo o que eles respondem para vocês.

Estagiária 1: Ai, profe, é mesmo. É que, como ele tinha falado que o advérbio tinha alguma coisa a ver com verbo, eu *fui no embalo*.

Professora: Mas, meninas, vocês não podem “*ir no embalo*”. Como é que vocês vão ensinar “os efeitos de sentido dos advérbios” se vocês nem compreenderam direito o que são os advérbios? No microensino sobre as locuções adverbiais vocês também estavam confusas. Lembram?

Estagiária 1: Ai, profe, o duro é que é verdade. Eu vou me preparar melhor.

A conversa reflexiva apresentada no Episódio 3 mostra que a professora-formadora parece desanimada diante das circunstâncias, uma vez que menciona que sempre alerta os alunos sobre a necessidade de eles ensinarem os conteúdos gramaticais de modo contextualizado: “...eu já falei tantas vezes, eu já estou cansada de falar, já perdi até a noção de quantas...”. Isso nos leva a refletir sobre a conduta que está sendo tomada pelos professores nos cursos de formação: se a professora já falou tantas vezes que até perdeu a conta, isso pode significar que apenas falar não basta. Talvez esteja faltando, também, *mostrar* aos professores em formação como é que se deve proceder para ensinar gramática contextualizada.

Essa questão toca em um ponto muito polêmico nos meios acadêmicos: o de que não se deve dar modelos ou receitas aos professores (em formação inicial ou em formação continuada), porque eles é que devem ser autônomos em sua

prática, a partir do que lhes é ensinado. Mas se eles já tiveram o conteúdo e já lhes fora explicado que não se pode ensinar gramática descontextualizada e mesmo assim eles continuam fazendo isso, talvez seja a hora de a academia rever seus conceitos sobre as receitas e os modelos – não para que esses sejam reproduzidos sem reflexão alguma, mas para que os professores tenham ao menos uma referência do que se espera que eles façam.

Ainda no Episódio 3, é interessante notar que o fato de a Estagiária 2 tentar justificar o engano da colega por causa do nervosismo sugere que ela não admite que a falha ocorrida durante a docência esteja relacionada à falta de compreensão do conteúdo a ser ensinado. Isso sugere que, talvez, para os professores em formação, as questões emocionais é o fator que os impede de ministrar aulas de modo consciente do que estão fazendo. Não podemos negar, evidentemente, que a realidade da sala de aula pode sim alterar as emoções dos estagiários. Contudo acreditamos que, se eles compreendessem melhor o conteúdo a ser ensinado, eles conseguiriam ensiná-lo de modo adequado e mais seguro, mesmo estando ansiosos pela novidade que é assumir o posto de professor.

Nervosismo algum faria um professor de LP que compreende o que são os advérbios e suas funções “*ir no embalo*” de uma afirmação que diz que o advérbio serve para completar o sentido de um verbo. O despreparo para o ensino parece ter sido mais bem aceito pela Estagiária 1, uma vez que ela concordou com a professora que a dificuldade com os advérbios e com as locuções adverbiais não havia surgido durante a docência, mas já havia se manifestado no contexto de microensino: “Ai, profe, o duro é que é verdade. Eu vou me preparar melhor”.

O episódio 3 mostra a relevância das conversas reflexivas durante o estágio, porque, muitas vezes, os estagiários vão para a escola, ministram as aulas e pensam que está tudo bem. Mas é durante os momentos de reflexão sobre a ação que muitos problemas concernentes à formação vêm à tona e conscientizam os estagiários sobre a importância de eles terem sólida formação do conteúdo que vão ensinar. Essa relevância ficou evidente em outro contexto

em que os estagiários também apresentaram problemas ao ministrarem o conteúdo gramatical proposto pela escola. Antes, porém, de discutirmos a conversa reflexiva a seu respeito, vejamos, no Episódio 4, o contexto que precedeu tal conversa.

Episódio 4 – Aula sobre transitividade verbal

Estagiária 3: Pessoal, vamos pegar uma frase que está no texto: "O pai gostava de trabalhar." (a estagiária escreve a frase na lousa). Vejam, nós só temos uma palavra com significação *mesmo* depois do verbo, que é a palavra "trabalhar". Então o verbo gostar é transitivo direto. Agora, se a frase fosse assim: "O pai gostava de trabalhar em casa." (a estagiária escreve a frase na lousa), nós temos duas palavras com significação *mesmo* depois do verbo gostar, "trabalhar" e "casa". Não é? Então, como nós temos duas palavras depois do verbo, ele fica transitivo indireto. Entenderam?

No Episódio 4, fica evidente que a Estagiária 3 não sabe e nem compreende o que é transitividade verbal e o que são os complementos verbais; também não sabe que todas as palavras têm significação, tendo em vista os aspectos semânticos de todas as classes gramaticais. Nessa aula, a professora-formadora também teve de assumir o lugar da estagiária para explicar o conteúdo aos alunos. Vale observar que a outra estagiária que estava presente durante a aula (pois os estagiários trabalham em duplas) não esboçou qualquer reação diante da explicação da colega. Isso permite inferir que ou ela estava de acordo com a explicação apresentada ou que não estava atenta ao que se passava naquele contexto.

No Episódio 5, segue a conversa reflexiva entre a professora-formadora e as estagiárias sobre o ocorrido durante a aula sobre transitividade verbal.

Episódio 5 – Conversa reflexiva sobre a aula referente ao conteúdo transitividade verbal

Professora-formadora: Meninas, o que foi *aquilo* na explicação sobre a transitividade do verbo gostar?

Estagiária 3: Ai, professora, agora é que eu tô vendo que eu não sei o conteúdo mesmo. Quando eu tava estudando pra dar a aula, eu pensei que estava por dentro do assunto, mas na hora foi aquilo lá. Ainda bem que a senhora tava lá pra me ajudar.

Professora-formadora: Então, eu tive de interferir porque os alunos não podem ser prejudicados.

Estagiária 3: Não, professora, tá certo, a senhora tinha que explicar mesmo. Mas eu tô com muita vergonha. Eu estudei, mas eu não decorei o suficiente. Eu vou, eu tenho que estudar mais.

Professora-formadora: Mas não é pra decorar. É preciso compreender como a língua funciona para explicar para os alunos. Vocês não estudaram isso nas disciplinas específicas, nas disciplinas teóricas?

Estagiária 4: Nós estudamos, mas a gente não sabe tudo pra ensinar na prática. Sabe, professora, é difícil.

Professora-formadora: Pois é, mas vocês precisam saber. Caso contrário, gente, acontecem essas situações desagradáveis, pra vocês e pra mim também, porque eu sou a professora de Estágio. Eu estou até pensando em conversar com o Colegiado, ver se a coordenadora tem alguma ideia sobre o que fazer para melhorar essa situação da falta de diálogo entre a teoria e a prática.

Como podemos observar nessa conversa reflexiva, muitas vezes, os estagiários só se dão conta de que não compreendem o conteúdo que devem ensinar no momento em que vão para a sala de aula. Além desse problema, há ainda o fato de eles pensarem que, para dar aula, basta estudar o conteúdo a ser ensinado um pouco antes da aula, o que não procede, uma vez que a compreensão do saber disciplinar é algo que já deveria ser uma realidade, e a preparação da aula, ou a elaboração de um plano de aula ser o momento em que o professor (ou o estagiário, no caso) transforma o saber científico em saber escolarizado – transformação a que Chevallard (2005) chama de transposição didática, cuja realização, no nosso entendimento, passa pelo processo do raciocínio e da ação pedagógicos abordado por Shulman (1987).

O fato de a Estagiária 3 revelar que estudou o conteúdo que deveria ensinar (em vez de elaborar métodos de transposição didática) e que pensava estar “por dentro” do conteúdo (assunto) comprova o que ela mesma concluiu na conversa reflexiva: “agora é que eu tô vendo que eu não sei o conteúdo mesmo”. Vale observar também o excerto em que ela afirma “Eu estudei, mas eu não decorei o suficiente”. Nesse enunciado, evidencia-se outro equívoco de muitos estagiários quanto ao que eles entendem por planejar uma aula:

estudar o conteúdo por não dominá-lo e decorá-lo para repeti-lo nas aulas.

A situação é tão constrangedora que tanto a professora-formadora quanto a Estagiária 3 ficaram angustiadas. No início da conversa, a professora-formadora indaga “Meninas, o que foi *aquilo* na explicação sobre a transitividade do verbo gostar?” (destaque-se a palavra “aquilo” para remeter à explicação da estagiária); depois ela observa: “acontecem essas situações desagradáveis, pra vocês e pra mim também, porque eu sou a professora de Estágio”. A Estagiária 3, por sua vez, lamenta o ocorrido: “Mas eu tô com muita vergonha”. Nota-se ainda o constrangimento da Estagiária 4, ao tentar justificar o corrido: “Nós estudamos, mas a gente não sabe tudo pra ensinar na prática. Sabe, professora, é difícil”.

As circunstâncias, de modo geral, mostram-se tão difíceis para a professora-formadora que ela manifesta sua intenção de recorrer a uma instância superior para tentar resolver o problema do despreparo dos estagiários: “Eu estou até pensando em conversar com o Colegiado, ver se a coordenadora tem alguma ideia sobre o que fazer para melhorar essa situação da falta de diálogo entre a teoria e a prática”.

Para nós, o cerne do problema está na falta de compreensão do conteúdo a ser ensinado; fato que, conseqüentemente, desencadeia a inabilidade de se proceder à prática pedagógica de modo consciente, crítico e reflexivo, uma vez que a falta de compreensão do conteúdo barra o desenvolvimento do processo de transposição didática e impede qualquer transformação do conteúdo e qualquer avanço no processo do raciocínio e da ação pedagógicos.

Considerações finais

A análise dos dados mostra que os professores em formação inicial apresentam conceitos equivocados quanto a conteúdos gramaticais básicos de LP e que, em alguns casos, eles até mesmo desconhecem esses conteúdos. Essa situação trouxe angústia para a professora-formadora, que temia pela

possibilidade de os alunos-professores ensinarem erroneamente tais conteúdos; trouxe angústia também para os alunos-professores, que se mostraram muito inseguros por terem de planejar aulas e ministrá-las, apesar de não se sentirem suficientemente preparados para isso.

Esta conjuntura evidencia problemas na formação inicial do professor de LP e, conseqüentemente, trará dificuldades a esse profissional no exercício de sua profissão; evidencia ainda carência de aprofundamento teórico dos conteúdos gramaticais no processo de formação de professores de LP.

Ante o exposto, este trabalho espera fomentar discussões sobre o lugar que os saberes disciplinares devem ocupar no processo formativo do professor de LP. É óbvio que esses saberes não bastam para construir plenamente a identidade desse professor. Porém é evidente que eles são fundamentais para que ele desempenhe um ensino de qualidade em sala de aula.

Como observa Saviani (1991, p. 23), a existência da escola está voltada "para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado". Portanto o professor de LP precisa de sólida formação teórica sobre os fatos dessa língua. É isso, afinal, que o diferencia dos professores de outras disciplinas.

Referências

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In: FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 29-41.

PENIN, S. T. S. O ensino como "acontecimento". In: *Cadernos de Pesquisa*, 98, p. 14-23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, n 02, vol. 15, Febr. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, n 01, vol. 57, Febr. 1987. p. 1-22.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.