

O Discurso da Relação entre Teoria e Prática na Formação do Professor de Português

SPEECH OF THE RELATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE PORTUGUESE TEACHER FORMATION

Nilsa Brito **RIBEIRO** *

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar efeitos de sentido em discursos de alunos de Letras sobre a relação entre teoria e a prática. Temos a hipótese de que, nos confrontos e nos deslocamentos de sentidos dos discursos produzidos, a formação do futuro professor é discursivamente significanda e a identidade profissional é provisoriamente construída. O espaço considerado como privilegiado para a explicitação desta relação são as atividades de estágio, em que circulam sentidos sobre os conhecimentos apreendidos no curso de Letras e saberes praticados no espaço da docência. Entrevistas orais e relatórios de estágios são os instrumentos adotados para a composição dos dados. Adotamos uma perspectiva sócio-histórica de linguagem, na interface com o campo da educação. As análises sugerem a existência de uma regularidade discursiva nas vozes dos alunos, em que a relação entre teoria e prática se apresenta segmentada por dois tempos-espacos distintos da formação do professor de Português.

Palavras-chave: Formação. Professor de Português. Teoria e prática.

Abstract: This study aims to analyze meaning effects arising from Language and Literature students' discourse on the relationship between theory and practice. Our hypothesis is that the training of prospective teachers is discursively signified and their professional identity is provisionally constructed. The privileged space to explicit such a relationship is internship, where meanings learned in college meet knowledge practiced in real teaching. Oral interviews and internship reports are our main data sources. We adopt

* Mestre (2001) e Doutora (2005) em Linguística pela UNICAMP. Atua como docente da Universidade Federal do Pará. Contato: nilsa@ufpa.br.

a socio-historical perspective of language at the interface with the field of education. The analyzed data suggest the existence of a discursive regularity in the voices of the students, in which the relationship between theory and practice is segmented by two different time-spaces of the Portuguese teacher training.

Key-words: Formation. Portuguese teacher. Theory and practice.

Apresentando a Questão

Os questionamentos que se vêm formulando a partir de resultados de pesquisas sobre a formação – inicial e continuada – de professores têm apontado para os limites e os desafios destas duas modalidades de formação que, embora distintas, guardam inter-relações e complementaridades. Os limites que as pesquisas apontam dizem respeito, sobretudo, à perspectiva de formação cuja ênfase é dispensada mais ao currículo formal e aos conteúdos específicos da formação e menos aos saberes que os sujeitos criam e recriam na contingência da prática. A tendência desta perspectiva é distanciar-se dos contextos de ressignificação dos processos formativos, do confronto entre teoria e prática e dos saberes mobilizados pelo professor no cotidiano de suas atividades docentes, permeadas de valores, representações e experiências próprias do fazer docente (Cf. PIMENTA, 1995; 2000; DURAND; SAURY; VEYRUNES, 2005). Desta perspectiva de formação, o foco recai sempre sobre o produto da formação inicial ou dos cursos de formação continuada e não sobre o processo de constituição de identidades docentes e de sentidos que afetam o constituir-se professor. A formação assim concebida objetiva, “por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes, por outro lado, levar o homem à conformidade com um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão” (LARROSA, 1996, p. 21 apud ZUBEN; GUIMARÃES, 2006/2007, p. 36).

Ao elegermos como objeto de estudo discursos que circulam nos processos de formação de professores de Língua Portuguesa de um curso de Letras¹, afastamo-nos da perspectiva acima anunciada, na medida em

¹ O Curso de Letras da UFPA/Campus de Marabá teve sua proposta curricular reformulada em 2004.

que não pretendemos estacionar nossas reflexões e análises nem nos conteúdos curriculares do curso, enquanto objetos fixos e modelares, nem na aplicação linear destes na prática docente, sob a ilusão de que seria possível uma transposição direta dos conhecimentos mobilizados pelo professor durante a sua formação inicial para o contexto da atividade docente, sem que tais conhecimentos fossem afetados por novas condições históricas que os atualizam continuamente.

Interessa-nos tomar os conhecimentos da formação inicial e a prática situada em atividades de estágios como pontos de confrontos e de deslocamentos, em cuja articulação a formação do futuro professor de Português é discursivamente significada e ressignificada e a identidade profissional é provisoriamente construída. Nesse espaço de interação entre saberes estamos admitindo que tanto os conhecimentos teóricos específicos da formação do professor de Português quanto à recriação destes no espaço da prática pedagógica se constituem orientados por forças históricas movidas pela complexidade e pela contradição que lhe são constitutivas.

Portanto, a apreensão de sentidos produzidos em qualquer uma das modalidades de formação deve ocorrer considerando a complexidade e as contradições em que tais sentidos são constituídos. No movimento entre teoria e prática, constroem-se representações lastreadas em forças ideológicas que estão na base da formação do professor, ao mesmo tempo em que estas forças enfrentam contradições que desestabilizam o já dito, o instituído e abrem novas possibilidades de um vir a ser.

Neste trabalho, analisamos dezoito relatórios de Estágios produzidos por uma turma de Letras ao final da disciplina Estágio de Língua Materna II, durante o segundo semestre de 2012, e entrevistas realizadas com 22 alunos desta mesma turma, no primeiro semestre de 2013. A questão a que nos detemos é como os alunos representam a formação docente, numa relação heterogênea com outros discursos formulados no âmbito da tradição pedagógica, dos ordenamentos legais e da universidade. Para abordar tal questão, elegemos como foco de apreensão de sentidos o tema da relação entre teoria e prática, por este constituir uma regularidade nos discursos dos alunos, seja nos relatórios produzidos durante a disciplina Estágio de Língua Materna II, seja nas entrevistas gravadas durante a realização da disciplina Estágio de Língua Materna III, nesta mesma turma.

1 Abordagem Teórico-Metodológica

Optando por uma pesquisa de cunho qualitativo, a fonte de nossos dados é o texto/discurso que exige, para sua compreensão, que se considere as condições históricas de sua produção. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem, enquanto representação simbólica que reflete e refrata o mundo, se constrói mediada pelas representações que os sujeitos têm do mundo, sempre interpelados pela ideologia e pela história. Por isso mesmo, qualquer resultado a que se chegue é sempre provisório, inacabado, porque também são provisórios os sentidos que emergem das práticas historicamente situadas.

Procurando situar as bases da teoria marxista aos estudos da linguagem, Bakhtin/Voloshinov (1988) asseveram que tudo que é ideológico está carregado de densidade sónica. É na tensão motivada pela disputa de sentidos orientados por ideologias distintas que a palavra vai sendo impregnada de índices valorativos. A disputa ideológica a que toda palavra é submetida no processo de constituição é que a transforma, portanto, em material semiótico, em espaço privilegiado de manifestação da ideologia, à medida que recebe do grupo social o tom valorativo. Assim, uma mesma palavra recebe tom valorativo concernente à função ideológica que a introduz na dinâmica social, ou seja, é “seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 33). O signo não é apenas parte de uma dada realidade, pois ele pode refleti-la, mas também refratá-la. Desta concepção de signo, Bakhtin (1997) chega a uma noção de discurso, descartando por este ângulo de percepção do fenômeno linguístico o uso monológico da língua, em favor das “relações dialógicas” da linguagem estabelecidas por critérios que não são apenas da ordem do linguístico, mas, sobretudo, da ordem do discurso.

A consideração da dialogia e da alteridade enquanto princípios de constituição do sujeito é, para Bakhtin (2000), chave essencial não só para a construção do mundo estético, mas também do mundo ético. Por esta via, o autor rompe com uma concepção monística de ser humano, a qual se impõe com o pensamento moderno lastreado no paradigma da individualidade que impera com o triunfo da subjetividade moderna. Em contraposição à subjetividade centrada na unicidade do sujeito, Bakhtin, mesmo elevando a singularidade enquanto gesto de responsabilidade no

mundo ético, adverte-nos da precariedade do sujeito, posto que sua finitude e seu acabamento só lhe podem ser dados com a presença do que lhe é exterior, através das relações que travamos na sociedade.

Assumir a alteridade como dimensão constitutiva de identidades implica pensar com Bakhtin que é a relação com outros discursos que fornece categorias para a configuração da experiência pessoal. Essa relação com a diferença, no entanto, adquire tons valorativos, a depender da distribuição de posições ocupadas pelos sujeitos nas escalas hierárquicas de poder.

As análises que desenvolveremos a seguir se assentam, portanto, numa concepção de linguagem que tem como princípio o dialogismo e a alteridade, conforme postula Bakhtin (2000). Com base neste princípio, a linguagem não tem como centro organizador nem o sujeito nem o sistema linguístico, uma vez que ela se constitui na interação entre sujeitos orientados pela história e pela ideologia. De acordo com esta concepção de linguagem, nossas análises partem de manifestações particulares que remetem ao contexto histórico-social, ou seja, a discursos.

2 “Aqui É Só Teoria”: sentidos da formação no discurso da relação entre teoria e prática

Como eu já disse, aqui é só teoria. Aqui a gente aprende, não como lidar, a gente aprende as teorias, as leis que algum autor desenvolveu. Mas dentro da sala de aula, na prática mesmo, isso é muito difícil.

(Entrevistado 1).

Se estivéssemos numa posição teórica em que a linguagem é ilusoriamente concebida como transparente na sua relação com o mundo, sem qualquer refração dos objetos ou fatos que ela referencia, tenderíamos a interpretar o discurso veiculado na epígrafe acima – extraída de uma das entrevistas gravadas –, com base numa relação especular entre linguagem e mundo, sem considerar a equivocidade constitutiva da linguagem. No entanto, admitindo que não há relação direta do sujeito com a realidade referida, uma vez que nossas relações com o mundo são sempre mediadas por discursos, portanto, por ideologias, procuramos interpretar o enunciado da epígrafe admitindo a refração entre linguagem e mundo, motivada por contradições históricas. Nesse sentido, Bakhtin e seu Círculo já observaram,

em diferentes passagens da obra, que os signos não apenas apontam para uma realidade no mundo, mas também pode distorcê-la ou apreendê-la a partir de diferentes gestos de interpretação, a depender do critério de avaliação ideológica do grupo social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988).

Por esta via de compreensão da relação entre linguagem e mundo enquanto efeito do mundo social, assumimos que linguagem e sujeito se constituem marcados de experiências históricas e sociais. Assim, ao tratarmos de discursos dos alunos, é preciso situar a linguagem destes sujeitos no tecido social a que pertencem, recuperando o vínculo entre linguagem, sujeito e forças históricas que oferecem as bases materiais para a interpretação de sentidos veiculados. É de uma perspectiva discursiva, portanto, que propomos apreender o movimento da relação entre teoria e prática enunciada na epígrafe acima e em demais recortes que analisaremos adiante.

A partir de escutas, procuramos identificar as fronteiras discursivas e os efeitos que estas colocam em movimento quando os discursos dos alunos remetem à relação entre teoria e prática. Como já referimos acima, a relação entre teoria e prática é tema constante nos discursos de alunos de Letras, seja para negar a existência da relação entre estes dois elementos da formação docente (teoria-prática), seja para apontar poucas ocasiões durante o curso em que teoria e prática se aproximam, sendo as disciplinas de estágio identificadas como representativas desta aproximação.

Em nossas análises, apreendemos um discurso que instaura uma segmentação entre a teoria e a prática, dispondo-as em duas temporalidades distintas: um tempo da formação destinado ao acesso a teorias mobilizadas em diferentes disciplinas do curso (espaço da teoria) e um tempo em que os conhecimentos concernentes a cada disciplina devem transpor-se para o espaço da prática através de disciplinas de estágio (espaço da prática). Daí, a expressão “aqui é só teoria”, presente na epígrafe acima, traz à tona um estado de coisas que reflete as contradições que sustentam o processo de formação: o que se supõe relação e confronto, durante a formação adquire efeito linear de causa e consequência.

Possivelmente, este discurso estabelece relações com diretrizes e ordenamentos legais refletidos na tradição curricular. Alinhados a discursos oficiais, os questionamentos dos alunos sobre a relação entre teoria e prática quase sempre trilham uma perspectiva instrumental que delinea um tempo para o sujeito informar-se dos conhecimentos produzidos na área de sua formação e outro tempo – que sucede o primeiro – destinado à

experimentação ou aplicação de conhecimentos. Este tempo remete aos estágios supervisionados. Esta linearidade entre a instrumentalização e a aplicação imediata dos conhecimentos apreendidos durante a formação já foi constatada por Arroyo (2003, p. 9):

Olhando para as sínteses da maioria dos congressos sobre formação de professores, descobrimos uma lógica quase linear. As propostas se concentram em como qualificar os cursos de formação, como dotá-los de maior densidade teórica e prática. A ênfase recai na formação precedente à entrada no magistério. Ultimamente pensa-se na formação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas freqüentemente mantém-se a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificando em serviço para renovar os processos pedagógicos e assim requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois se não temos uma escola de qualidade é porque nos falta qualidade profissional. Nessa lógica a formação dos mestres só aparece quando surgem alarmes sobre a baixa qualidade da escola pública.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (doravante PPCL)² a que vinculam os alunos anuncie uma perspectiva teórico-metodológica que valoriza os saberes da docência, nos discursos dos alunos há indícios de que o fazer pedagógico do curso ainda mantém fortes vínculos com esta lógica linear constatada por Arroyo (2003). Legítima-se a sala de aula como o espaço de aplicação dos conhecimentos acumulados na área de Letras, de modo que teoria e prática, no domínio da formação docente, aparecem como elementos subsequentes e, por isso mesmo, tendem à imobilidade: a relação é de transposição de um conhecimento científico a objeto de ensino,

² “O Estágio do curso de Letras habilita o estudante, futuro educador, para o exercício profissional docente nas áreas de atuação que envolvam o trabalho com a linguagem num campo interdisciplinar, sobretudo que este seja um espaço de reconstrução de saberes, de revisão de concepções e métodos, reafirmação de práticas e do diálogo com outras áreas do conhecimento” (PPCL, 2010, p. 15).

sob uma perspectiva teleológica, ou seja, parte-se de um saber modelar e prescritivo para atingir um fim estabelecido a partir de um modelo de professor e de formas idealizadas de apropriação do conhecimento.

Não estaria na base desta reivindicação dos alunos uma das características da ciência moderna que corresponde ao delírio de tornar invisível o mutável das coisas ou de desestabilizar a itinerância da história? Assim, “a ciência pretende fornecer metodicamente, pacientemente, laboriosamente, uma resposta construindo, precisamente, o que sabemos dizer do real.” (ROQUEPELO, 1974, p. 123 apud CORACINI, 2003, p. 322).

Numa outra chave de leitura, o enunciado da epígrafe pode funcionar como paráfrase de outro enunciado também derivado da formação discursiva do aluno e veiculado durante as entrevistas: “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. No imaginário dos alunos, os conhecimentos acessados na universidade não correspondem à realidade com a qual se deparam durante os estágios. Mas, aqui também há um discurso que, na sua heterogeneidade constitutiva e no bojo das contradições, estabelece vínculos com tendências totalizadoras que admitem a existência de teorias universais capazes de responder a todas as problemáticas de sala de aula, independentemente do contexto sócio-histórico em que elas surgem. É desta perspectiva que os alunos dizem que a teoria não corresponde à prática, justamente porque prevalece a expectativa da linearidade entre teoria e prática. São discursos sustentados na compreensão de que os conhecimentos apreendidos na universidade podem ser inequivocamente aplicados a situações de ensino e aprendizagem surgidas nos acasos da prática docente.

Esta perspectiva contraria qualquer noção de formação assumida como uma aventura na qual correm-se riscos e contra os quais nada pode ser feito antes de se deparar com a desventura da experiência. Lembra-nos Larrosa (2011, p. 23), nesse sentido, que

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma

chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.

Parece estar na contramão desta perspectiva anunciada por Larrosa a discursividade em relação à distância entre o que se ensina na universidade e a atualização das teorias na escola básica. Ou seja, face às urgências da sala de aula, os futuros professores veem frustradas suas expectativas em relação a uma suposta correspondência ou homogeneização entre os conhecimentos teóricos da sua área de formação e a contingência da prática. Estes discursos, ao reivindicarem uma formação que habilite o futuro professor a um domínio técnico, conseqüentemente supõem que tal domínio torne o futuro professor capaz de munir o aluno de nível fundamental e médio de habilidades supostamente necessárias para disputarem o ingresso no mercado de trabalho, em concursos, vestibulares, etc.. É neste espaço que a contradição atua e produz sentidos que afetam e produzem identidades do aluno futuro professor de Letras.

3 Experiência e Sentido: outra via possível de formação?

Larrosa (2001) nos diz que “Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. De acordo com o autor, “somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra ‘reflexão’ e expressões como ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre a prática ou na prática’, ‘reflexão emancipadora’, etc.” (LARROSA, 2001).

No entanto, segundo o autor, é possível uma terceira via para se pensar a educação, que é a partir do par **experiência** e **sentido**. Adverte sobre o quanto a palavra experiência é usada no campo da educação de forma inconsequente, desprovida de densidade crítica e política. Em suas palavras,

Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. (LARROSA, 2011, p. 1).

A proposta do autor é dar “densidade à experiência e mostrar que, indiretamente, a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso” (LAROSSA, 2011 p. 2).

De acordo com Larrosa, o par teoria-prática é comumente abordado nos cursos de formação inicial e continuada, a partir de uma perspectiva instrumental, tal como depreendemos da epígrafe do item 2. Em contraposição, a perspectiva aberta pelo autor – em que a experiência é o lugar de produção de saber – produz um deslocamento da instrumentalização do conhecimento teleológico para a experiência como algo que se passa com o sujeito, enquanto um saber propiciado pelo acontecimento do vivido. Trata-se de uma experiência que se traduz, segundo o autor, em um modo de estarmos no mundo, sendo ela o que dá testemunho de nossa presença no mundo. Um dos princípios que estão na base de toda experiência é o princípio da alteridade e do acontecimento do que se passa com o sujeito da experiência, mas que com ele (o sujeito) não se confunde, de tal modo que não há experiência sem a participação do outro, sem a alteridade, embora seja sempre o sujeito o lugar de realização da experiência.

Esta reflexão sobre a experiência nos permite pensar que há possibilidades de abordar a relação entre teoria e prática superando a instrumentalização do conhecimento, a aplicação imediata e prescritiva da teoria. Sendo assim, a denunciada ausência entre a teoria e a prática, no processo de formação de alunos de Letras, não estaria apontando para a falta de uma relação do sujeito com a experiência durante todo o curso? Seria o espaço da docência, em que novos saberes são construídos na experiência e na urgência da sala de aula, um lugar possível para o acontecimento da experiência, da alteridade e da construção de subjetividades do professor? É possível um espaço para a experiência dentro de uma lógica linear que pressupõe a instrumentalidade da formação e aplicação de conhecimentos úteis? Que saberes podem ser identificados como resultado de uma transformação do saber da experiência acadêmica em saber do espaço pedagógico? Estas são questões que nos parecem necessárias para o redimensionamento dos processos formativos do profissional de Língua Portuguesa e de demais áreas do conhecimento, de modo que a relação entre teoria e prática supere a linearidade e produza deslocamentos propiciados pela relação do sujeito com o que lhe acontece no espaço da docência.

Estamos considerando com Larrosa que a experiência ultrapassa a relação com a informação de conhecimentos produzidos e a consequente aplicação destes na sala de aula. A experiência se configura como o lugar mesmo de transformação de conhecimentos, é práxis. Entre teoria e prática há o espaço de atuação do sujeito que não se confunde com o lugar do experimento, da pura apropriação e transposição de teorias para o contexto da sala de aula. Se assim o fosse, haveria apenas reprodução de conhecimentos, sem que o sujeito da experiência saísse afetado e transformado subjetivamente. Ainda nas palavras de Larrosa (2011, p. 15),

[...] trata-se de pensar a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade. E para isso é preciso separar bem ‘experiência’ de ‘experimento’, descontaminar a palavra ‘experiência’ de todas as aderências empíricas e empiristas que tenham sido incorporadas nos últimos séculos. Um dos temas deste texto é des-empirizar a experiência (afirmar claramente que a experiência não é um experimento ao modo das ciências experimentais), e isso através da ênfase em sua dimensão subjetiva, o que temos chamado até aqui de ‘princípio da subjetividade’, ‘princípio da reflexividade’ e ‘princípio da transformação’.

O caráter experimental da formação parece estar na base de muitas reflexões sobre a relação entre a teoria e a prática do professor. Os discursos dos futuros professores de Português apontam para a não correspondência entre estes dois elementos da formação, ou seja, os alunos se ressentem de não encontrar no espaço da docência as condições necessárias (de diferentes ordens) para atualizarem os conhecimentos veiculados na universidade. Essa suposta não coincidência entre os conhecimentos teóricos e o que o aluno encontra no espaço da docência parece ser o que os leva a dizer que não há relação entre a teoria e a prática, como se esta linearidade fosse possível, como se as teorias pudessem cumprir as utopias iluminadoras e salvadoras diante da multiplicidade de fenômenos a serem compreendidos no espaço da docência.

Nossa investida analítica sobre os sentidos mobilizados pelo par teoria-prática presente nos discursos veiculados em relatórios e entrevistas, antes de configurar uma tentativa de dar peso a uma ou a outra destas dimensões (teoria ou prática), tem o intuito de problematizar a ênfase dada

a elas, nos processos de formação de professores. Em direção à superação da relação instrumental e segmentada destes dois elementos da formação, optamos por conceber que ambos precisam ser deslocados para o espaço da experiência. Há um saber da docência que produz deslocamentos e desequilibra a lógica linear em que tradicionalmente tem trilhado a prática pedagógica. Muitos discursos se entrecruzam neste movimento, muitos são os fios que se entrelaçam e não é possível deslindar o nó de um sem tocar em outros.

4 Da Apropriação do Conhecimento Acadêmico ao Mundo da Docência: outras escutas

Como já anunciamos em passagens anteriores deste trabalho, tanto nos relatos como nas entrevistas, o par teoria-prática entra nos discursos como uma relação mal sucedida, ou seja, a teoria tem seu lugar na universidade e esta nem sempre se articula com a realidade com a qual o aluno se depara na escola durante as atividades de estágio. É necessário, no entanto, atentar para as contradições que sustentam estes discursos sobre a não coincidência entre o que se ensina na universidade e as urgências do cotidiano escolar. Estas contradições interferem e afetam subjetividades na construção de identidades do professor de Português. Assim, vejamos os segmentos de 1 a 5:

(1) Na verdade é muito difícil, muito difícil transformar, e como eu já disse, aqui é só teoria. Aqui a gente aprende não como lidar, a gente aprende as teorias, as leis, né? que algum autor desenvolveu, mas dentro da sala de aula, na prática mesmo, isso é muito difícil. Então a gente, nós trabalhamos o conteúdo que a escola/ já o cronograma da escola. E o que ajudou da universidade? Foi a parte teórica, fundamentação, mas na prática mesmo, isso é do dia a dia da pessoa, de exemplos que a gente teve né? (Entrevista 1).

(2) Aqui na universidade nós aprendemos teoria, os questionamentos, mas na verdade não tem muito a ver com aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula. E então lá na sala de aula eu achei essa disciplina muito importante que a gente vai desenvolver na prática, aprimorando. (Entrevista 1).

(3) (...) A teoria, ela vem de uma maneira muito geral. Cada sala de aula é diferente, então isso é uma dificuldade porque primeiro temos que conhecer a sala e nem sempre a gente acerta de primeira. (Entrevista16).

(4) eu acho assim que alguns teóricos que eu não me lembro, que eles exaltam muito o aluno, muito a escola. E quando a gente chega pra ter esse contato de sala de aula, é totalmente diferente um pouco né? É o que eu acho. (Entrevista 19).

(5) Ao cursar Letras, licenciatura em Língua Portuguesa, deparo-me com necessidade de uma experiência prática que permita-me articular princípios teóricos com os quais tive contato durante o curso com a prática docente. (Relatório16).

Os recortes de 1 a 4 foram extraídos de entrevistas realizadas com alunos de Letras e o recorte 5, extraído de um relatório produzido por um aluno da mesma turma, no segundo semestre de 2012. A epígrafe que introduz o item 2 deste trabalho é parte do recorte 1.

Em todos estes recortes vem à tona a manifestação sobre o descompasso entre os conhecimentos a que tiveram acesso durante a formação acadêmica e as demandas com as quais os alunos se deparam na sala de aula durante as atividades de estágio. É possível flagrar nestes discursos um tom expressivo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988) que remete à suposta lacuna entre a teoria e a prática docente. Observa-se, ainda, a segmentação entre teoria e prática: na universidade, o aluno se depara com a teoria e, posteriormente, aplica-a à prática docente.

O recorte 1 é uma resposta à pergunta da pesquisadora sobre estratégias que o aluno adota para transformar conhecimentos teóricos em objetos de ensino no espaço da sala de aula. Destaco neste recorte as expressões: *é muito difícil, muito difícil transformar, na prática mesmo, isso é muito difícil; isso é uma dificuldade*. Estas expressões remetem à dificuldade que o aluno sugere enfrentar para estabelecer nexos entre os conhecimentos mobilizados durante o curso e os saberes necessários à docência. Como reafirma a aluna, na prática, é quase impossível transformar teorias em objetos de ensino.

Ainda no recorte 1 e nos demais recortes, explicitam-se as razões da dificuldade enfrentada pelos alunos no momento de extrair das teorias fundamentos para as ações didático-pedagógicas. Nestes enunciados, destacam-se e reforçam-se a distância e a incomensurabilidade entre o que se ensina na universidade e o domínio de conhecimentos necessários ao trabalho docente na escola. A lacuna que o aluno supõe existir entre teoria e prática na formação universitária se depreende de discursos que circulam nas seguintes sequências: *como eu já disse, aqui é só teoria (segmento 1); Aqui na universidade nós aprendemos teoria, os questionamentos, mas na verdade não tem muito a ver com aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula (segmento 2); A teoria, ela vem de uma maneira muito geral (segmento 3); E quando a gente chega pra ter esse contato de sala de aula é totalmente diferente um pouco (segmento 4); deparo-me com necessidade de uma experiência prática que permita-me articular princípios teóricos com os quais tive contato durante o curso com a prática docente (segmento 5).*

A formação acadêmica e a atuação docente parecem constituir dois mundos totalmente estranhos entre si. A cisão entre as duas dimensões da formação – teoria e prática – não ocorre apenas porque estas se segmentam em etapas distintas da formação, mas também porque anuncia-se a inexistência de vínculos entre uma dimensão e outra. Por isso o dêitico *aqui*, referindo-se ao contexto universitário, produz como oposição o *lá*, referindo o espaço da prática, na escola. O que se mobiliza *aqui* não dialoga com o que se faz *lá* (segmento 1) – dois mundos incomensuráveis.

Mas, é preciso, num gesto de interpretação, captar as contradições que produzem deslocamentos nestes discursos. O recorte 2, em que o aluno diz que na universidade se aprende teorias que não dialogam com “*aquilo que a gente vai lidar no dia a dia na sala de aula*”, traz ecos de discursos mobilizados no meio científico, educacional e mesmo em ordenamentos legais, os quais se assentam em perspectivas teóricas que defendem a capacidade totalizante das teorias, de tal forma que seria possível encontrar nos aportes teóricos respostas a todos os fenômenos flagrados na sala de aula, desprezando o papel da experiência, silenciando o que se passa nos processos de interação da sala de aula. Os discursos dos alunos parecem dialogar com esta tradição científica e pedagógica.

Poderíamos dizer que, ao mesmo tempo em que o aluno anuncia existir um fosso entre a teoria e a prática, está também almejando encontrar na teoria as explicações e soluções absolutas para as urgências da sala de aula. De acordo com Bakhtin (2010), toda produção cultural traz em si as

marcas do contexto singular em que foi gerada, de tal forma que todo conhecimento não é senão um componente de uma situação concreta, um aparato teórico de um ato singular sem que seja possível generalizá-lo. Contrariamente a esta postulação de Bakhtin, não estariam os discursos dos recortes analisados reivindicando a explicação teórica para toda a problemática da formação, sem que haja qualquer espaço para a relação com a experiência que ultrapasse o conhecimento sistematizado?

3.1 Do conhecimento acadêmico a objetos de ensino: questões em foco

Em resposta a uma das questões da entrevista, em que se solicitou que o aluno mencionasse estratégias por ele adotadas para transformar conceitos elaborados no campo da Linguística em objetos de ensino, observa-se que diferentes elementos são enfatizados pelos alunos como imprescindíveis para alcançarem o que consideram como necessários no trabalho de passagem da teoria a conteúdo de ensino. Por exemplo, destacam-se, nas entrevistas, a metodologia de ensino e a mediação que deve ser feita entre as teorias mobilizadas no curso e os conteúdos escolarizados.

As representações dos alunos sobre estes dois elementos orientam formas diferenciadas de lidar com a transformação do conhecimento e direcionam a ênfase para aspectos diferenciados que, supostamente, favoreceriam o êxito esperado no ensino de Língua Portuguesa. Assim, vejamos:

a) Metodologias de ensino

(6) O objetivo é não usar aquele método antigo que os professores simplesmente, por exemplo, toda vez que voltava das férias eles passavam uma redação tipo de forma aleatória. Não, a gente quer passar assim de forma contextualizada. Assim que a gente explicou antes pra eles o que/como vai produzir, como é que funciona pra eles poderem chegar na produção final deles. Tem todo o contexto, não de forma aleatória que a gente não concorda muito. (Entrevista 3).

(7) Eu tenho uma grande preocupação que, por exemplo, eu acho muito importante essa questão da contextualização. Bato muito na tecla de trabalhar a gramática contextualizada. De que forma trabalhar gramática textualizada? Então eu me preocupo com isso porque, assim, o Geraldi fala trabalhar a gramática contextualizada com o texto. De certa forma vai ser um pretexto, então minha preocupação é como trabalhar de forma contextualizada, né? Então vi uma possibilidade de trabalhar com a gramática contextualizada dessa forma, trabalhando com questões discursiva, né? As situações reais da comunicação. Meu grande dilema é isso: redimensionar, no caso, as teorias para as práticas. Esse caminho que quero seguir. (Entrevista 4).

(8) Bom... claro que tem que haver uma adaptação né? Você não vai trabalhar os conteúdos que você aprende aqui com a mesma linguagem. Você tem que mudar a linguagem. Alguns textos no caso você tem que parafrasear, né? com a linguagem mais acessível aos alunos. Isso também vai depender da turma que você vai estagiar. Ensino médio é uma coisa, fundamental e EJA é outra. A que a gente vai estagiar agora, as adaptações são de acordo com a faixa etária, com a série. (Entrevista 9).

(9) [...] Foi nessa linha que você entrou. Até porque pra chegar um pouco na realidade dos alunos, pra ficar mais claro a questão da teoria e da prática, né? Porque aqui na academia a gente vê o conteúdo de forma científica com a linguagem mais elaborada e a gente tem que redimensionar essa linguagem lá na prática, né? na sala de aula. E o que a gente tentou fazer foi isso, trazer pro contexto real do aluno. (Entrevista 4).

Nestes segmentos, a metodologia de ensino é o foco adotado pelos alunos para argumentarem sobre o trabalho que realizam na passagem do conhecimento científico a conteúdo de ensino.

No segmento 6, a consideração do contexto pragmático de produção da língua parece conceder ao aluno a chancela para se considerar alinhado a uma nova concepção de ensino de língua materna, a qual tem como oposição a tradição escolar que, segundo o aluno, não considera o texto como a

unidade central do ensino de Português (*O objetivo é não usar aquele método antigo; Não, a gente quer passar assim de forma contextualizada. Tem todo o contexto, não de forma aleatória, que a gente não concorda muito*). Trata-se de um discurso que se delinea a partir da negação do outro, demarcando o lugar em que o aluno situa a sua prática: em uma abordagem de ensino da língua que tem o contexto pragmático como espaço privilegiado de realização do trabalho linguístico; por outro lado, marca seu distanciamento de outra perspectiva oposta. No jogo imaginário que orienta a negação da tradição e adesão ao que nas representações do aluno constitui prática inovadora, a identidade do futuro professor de Português vai se constituindo.

Como em 6, o recorte 7 elege o contexto de produção como foco para explicitar o trabalho que o aluno realiza com a língua, com a diferença de que no segmento 6 o aluno refere-se ao texto como unidade de trabalho, ao passo que em 7, a gramática adquire centralidade, ainda que também sob o manto da contextualização. No enunciado 6, a crítica veiculada ao ensino centrado na redação escolar (*toda vez que voltava das férias eles passavam uma redação tipo de forma aleatória*) remete a discursos formulados no campo da Linguística, em oposição à tradição escolar em que o trabalho com o texto não estaria efetivamente comprometido com a produção textual do aluno, enquanto ponto de partida para o ensino da língua. No recorte 7, por sua vez, embora a aluna explicita sua preocupação com um ensino que tome a língua situada no contexto, o dilema que ela enfrenta é como abordar a gramática no texto. Mais uma vez temos aqui a presença constante da polêmica estabelecida sobre a relação entre o saber teórico e o saber da docência na experiência escolar (*Meu grande dilema é isso: redimensionar, no caso, as teorias para as práticas. Esse caminho que quero seguir*). Sem problematizarmos a concepção de língua e de ensino de língua presente nesses discursos, queremos destacar sentidos que eles colocam em circulação sobre o desafio da formação docente que a universidade enfrenta. Além da formação técnica assumida pelas áreas específicas, os discursos dos alunos apontam, ainda, para a necessidade de a universidade voltar-se à epistemologia dos elementos subjacentes à prática pedagógica.

Nos recortes 8 e 9, a adequação de linguagem científica ao contexto de sala de aula da escola aparece como um imperativo nos discursos de alunos. Ribeiro (2005) já constatou o uso de conceitos do senso comum na sala de aula como forma de transformação do conhecimento científico em objeto de ensino.

Silveira (1995), ao analisar a polifonia na sala de aula, também detectou que a voz do conhecimento científico possui relações limítrofes com a voz do conhecimento cotidiano. De acordo com a percepção da autora, a incorporação efetiva da voz do conhecimento, pelos alunos, demanda uma “‘redecodificação’ de sentidos de palavras e construções de uma formação discursiva mais letrada do conhecimento enciclopédico, para palavras e construções que pertençam a formações discursivas do cotidiano” (SILVEIRA, 1995, p. 181)³.

Podemos identificar passagens que remetem à relação do aluno estagiário com um estilo de linguagem que imaginariamente favoreça ao aluno da escola a aproximação de conceitos: *claro que tem que haver uma adaptação né? Você não vai trabalhar os conteúdos que você aprende aqui com a mesma linguagem. Você tem que mudar a linguagem; Alguns textos no caso você tem que parafrasear, né? com a linguagem mais acessível aos alunos.*

Na passagem seguinte, a mudança de registro se explicita como um dos elementos a que o estagiário recorre como estratégia facilitadora de aprendizagem: *Porque aqui na academia a gente vê o conteúdo de forma científica com a linguagem mais elaborada e a gente tem que redimensionar essa linguagem lá na prática, né? na sala de aula.*

b) *A seleção dos fundamentos teóricos*

(10) Então é assim, primeiro tiro aqueles teóricos pesados que são/ que a gente só vê na universidade. E aí, verificar, ver o que eles [os alunos] estão estudando ali com a professora. E normalmente a professora embasada no livro didático, junto aquilo com a teoria sem que o aluno perceba que estou colocando um Chomsky da vida ali no meio, enfim eu tento ir de acordo com a professora, tá? mostrando, e com o que eu vou aprendendo na faculdade junto os dois, tento passar de forma simples unificada para o aluno direta. (Entrevista 18).

³ Ainda sobre o assunto, remetemos o leitor à dissertação de Mestrado de Hadson José Gomes de Souza intitulada “Do discurso científico ao discurso pedagógico: o trabalho de tradução no ensino de Língua Portuguesa”. Campus de Bragança: Universidade Federal do Pará, 2013.

Neste enunciado, identificamos como foco de atenção dos alunos, quando interrogados sobre o trabalho de transformação do conhecimento científico em conhecimento de sala de aula, as teorias da formação específica do curso. Marca-se, na materialidade linguística, o trabalho de seleção teórica em relação ao que deve entrar para o currículo como conteúdo de ensino. Esta seleção se marca na seguinte sequência linguística: *primeiro tiro aqueles teóricos pesados que são/que a gente só vê na universidade*. Os possíveis sentidos veiculados neste enunciado merecem uma escuta mais acurada que remete, sobretudo, aos conhecimentos circunscritos à formação do professor de Língua Portuguesa e nos sugerem algumas questões: que representações estão orientando os discursos do aluno ao referir-se a teorias que não devem/podem adentrar o espaço escolar? (*aqueles teóricos pesados que são/que a gente só vê na universidade?*). Qual a impossibilidade de se mobilizar tais conhecimentos nas práticas escolares? Que conhecimentos podem ser incorporados ao currículo da escola? Por quê? Embora não tenhamos a pretensão de responder aqui tais perguntas, elas não devem ser descartadas de nossas investigações futuras.

Neste enunciado, chama-nos atenção ainda um deslocamento discursivo motivado pela contradição histórica. Tal deslocamento nos mostra que, mesmo submetidos a seleções e interdições, alunos e professores atuam movidos por outras racionalidades que não estão inscritas em diretrizes curriculares nem nos manuais ou currículos da escola básica. Neste sentido, vejamos que a aluna refere-se à partilha de saberes e conhecimentos entre a universidade e a escola: “... *junto aquilo com a teoria sem que o aluno perceba que estou colocando um Chomsky da vida ali no meio, enfim eu tento ir de acordo com a professora, tá?*”. Tal discurso produz deslocamentos da relação linear e instrumental entre teoria e prática para a possibilidade de recriação destes dois lócus de conhecimento: a universidade e a escola. Embora não possamos ingenuamente desconhecer os limites impostos à formação – tanto da professora da sala, que recorre quase que exclusivamente ao livro didático, quanto do aluno estagiário, que ainda não construiu sua autonomia teórica para fundamentar sua prática docente –, é possível identificar nesse enunciado a possibilidade de uma aposta em um saber que se constrói baseado em outras racionalidades que não apenas aquela orientada pela razão científica. Nesse discurso, aparecem ‘deslizes’ que indiciam a precariedade de todo projeto totalizante, de modo que tanto os conhecimentos científicos quanto a prática pedagógica revelam que a provisoriedade dos acasos pode produzir

rupturas na lógica que sustenta uma concepção de formação que encara as práticas de estágio como lugar de experimento e não como um campo de possibilidades de recriação dos saberes acadêmicos e pedagógicos.

Conclusão

Nem dicotomia nem relação especular entre teoria e prática. A nossa aposta é no transbordamento da fronteira desta relação. Anunciamos, na introdução desse trabalho, que, ao tratar dos sentidos da relação entre teoria-prática nos discursos de alunos de Letras, não pretendíamos estacionar nossas reflexões nem nos conteúdos curriculares do curso enquanto objetos modelares, prontos e acabados, nem na aplicação linear e inalterada deles na prática docente. Nosso foco de análise recairia sobre os conhecimentos da formação inicial e a experiência docente, enquanto pontos de confrontos e de deslocamentos, em que a formação do aluno futuro professor é discursivamente significada e a identidade profissional é construída provisoriamente.

As análises de relatórios e entrevistas de uma turma no penúltimo ano de conclusão do curso apontam para uma discursividade sobre o par teoria-prática e sobre as contradições históricas em que se dão os processos de formação do profissional de Letras. Os discursos da relação entre teoria e prática trazem os limites e os desafios da formação. Por um lado, ancorados na tradição pedagógica, esses discursos tematizam a relação entre teoria e prática, situando estas duas dimensões em duas temporalidades distintas e desconexas: o tempo em que a universidade informa o aluno de conhecimentos teóricos e o tempo em que estes conhecimentos passam a subsidiar as práticas pedagógicas docentes, a começar pelos estágios. Desta perspectiva instrumental da formação prevalece, nos discursos dos alunos, uma tendência totalizadora das teorias que, supostamente deveriam ser capazes de apresentar respostas efetivas às necessidades da prática docente. Por um lado, há um imaginário social sobre a educação básica que predomina na formação histórica dos sujeitos e condiciona o perfil de profissional colado a um sistema público de formação docente (ARROYO, 2003). Por outro lado, a contradição própria dos sujeitos e dos discursos aponta que, apesar da instrumentalização que se interpõe na relação entre teoria e prática, há fissuras que irrompem nos discursos dos alunos e neles mesmos verificam-se margens de recriação dos processos formativos a partir dos quais outra racionalidade formativa pode ser ensaiada.

Referências

- ARROYO, M. G. Reinventar e forma o profissional da educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, p. 7-21, jul. 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010 [1920-1921].
- CORACINNI, M. J. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINNI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 319-336.
- DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005.
- LARROSA Bondía, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 13., 2001, Campinas. Palestra. Tradução João Wanderley Geraldi.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVEIRA, R. M. H.. *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZUBEN, M. de C. von; GUIMARÃES, M. S. Crítica à idéia de formação a partir da obra de Foucault. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n. 6/7, p. 36-44, maio 2006/abr. 2007.