



Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português

Challenges faced by Brazilian university professors about teaching process of orality in Portuguese teacher training

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Universidade Federal Rural de Pernambuco
ewertonavila2@gmail.com

Resumo:

A formação de professores no Brasil vem se modificando com o passar dos anos, sobretudo em função das contribuições das Ciências da Educação e dos documentos oficiais publicados no país que norteiam as práticas docentes e os currículos dos cursos de licenciatura. No entanto, ainda são várias as dificuldades enfrentadas por docentes universitários. No curso de Letras-Português, essa realidade não é diferente. Apesar dos vários avanços no processo formativo do futuro professor de Língua Portuguesa, trabalhar sistematicamente com alguns tópicos é desafiador. A didática da oralidade é um deles. Embora o desenvolvimento de competências da oralidade seja imprescindível no processo de Educação Linguística dos alunos na escola, a reflexão sobre didática da oralidade nos cursos de formação parece não ser tão simples assim. Considerando isso, este estudo tem por objetivo identificar as dificuldades dos formadores em relação a esta temática e os desafios a serem enfrentados para a realização de um trabalho efetivo quanto ao debate sobre o ensino-aprendizagem dos textos orais. Para tanto, foram entrevistados docentes universitários de duas Instituições de Ensino Superior situadas no nordeste brasileiro. Os dados apontam que as principais dificuldades estão em torno da ênfase em conteúdos específicos (concepção de oralidade, relação fala-escrita, características da fala, etc.) em detrimento de conteúdos pedagógicos como aspectos da transposição didática, estratégias de ensino, planejamento e avaliação. O grande desafio, pois, é pensar a relação teoria-prática.

Palavras-chave: Formação docente, Licenciatura em Letras-Português, Ensino-aprendizagem da oralidade, Discurso do formador

Abstract:

Teacher training programs in Brazil have been changing over the years due to accomplishments in Education Sciences and also because of official policies that enforce and outline teaching practices and curricula for undergraduate programs. However, there are still several difficulties faced by professors. For those involved in Portuguese teaching programs, this reality is no different, since working systematically with some topics may be challenging. Including didactic topics of orality as part of the curriculum is one of them. In spite of the fact that the development of orality skills is essential to the process of linguistic education of students in the school, the reflection on the teaching process of orality in teacher training programs seems not to be that obvious. Considering such scenario, this study aims to identify the challenges to be overcome by teacher trainers in



order to effectively carry out the debate on teaching and learning of oral texts. For this purpose, professors from two Higher Education Institutions located in the Brazilian northeastern region were interviewed. The data show that the main difficulties are related to the emphasis on specific contents (oral conception, speech-writing relation, speech characteristics, etc.) to the detriment of pedagogical contents such as aspects of didactic transposition, teaching strategies, planning and evaluation. The greatest challenge seems to be to scrutinize the theory-practice relationship.

Keywords: Teacher training, Portuguese teaching degrees, Teaching-learning of orality, Discourse of teacher trainers

Résumé:

La formation des professeurs au Brésil s'est modifiée au cours des années, principalement en fonction de la contribution de les sciences de l'Education et des documents officiels publiés dans le pays qui orientent les pratiques d'éducation des professeurs et les programmes des cursus. Cependant il existe encore beaucoup de difficultés rencontrées par les professeurs universitaires. Dans le cours de Lettres Portugaises cette réalité n'est pas différente. Malgré les nombreuses avancées dans le processus de formation du futur professeur de Langue Portugaise, travailler systématiquement avec certains thème est un défis. La didactique de l'oralité est l'un d'eux. Même si le développement des compétences de l'oralité soit indispensable dans le processus de l' Education Linguistique des élèves de l'école, la réflexion sur la didactique de l'oralité dans les cours de formation ne semble pas aussi simple. Considérant cela, cette étude a pour objectif d'identifier les difficultés des formateurs avec ce thème et les défis qui devront être affrontés pour la réalisation d'un travail efficace en ce qui concerne le débat sur l'enseignement-apprentissage des textes oraux. Pour cela des professeurs universitaires ont été interrogés dans leurs Institutions d'Enseignement Supérieur situées dans le nord-est du Brésil. Ces données ont montré que les principales difficultés se trouvent sur l'importance donnée aux contenus spécifiques (conception de l'oralité, relation discours-écrit, caractéristiques du discours, etc.) au détriment des contenus pédagogiques comme des aspects de la transposition didactique, des stratégies d'enseignement, de l'organisation et l'évaluation. Le grand défi est de penser à la relation théorie-pratique.

Mots-clés: Formation de professeur, Formation de professeurs en Lettres Portugaise, Enseignement-apprentissage de l'oralité, Discours des formateurs.

Introdução

A partir da década de 1930, a formação de professores, no Brasil, começa a ser feita de modo mais sistemático. Os estudos na área da Educação passaram a influenciar os currículos dos cursos de Licenciatura. Além da academia, as repercussões dos debates e estudos fizeram-se presentes nos documentos oficiais brasileiros. A relevância da relação teoria-prática, por exemplo, ficou evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96). No título VI (Dos profissionais de Educação), há:



“Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

Apesar disso, ainda hoje, vários são os desafios dos processos de formação de professores. A realidade dos cursos de Licenciatura em Letras-Português não é diferente. Estudos anteriores (Ávila, Nascimento, Gois, 2012; Rodrigues, Luna, 2016) que visavam à investigação das práticas de ensino de oralidade, eixo com poucas pesquisas se comparados com os do ensino de leitura e da produção escrita, indicaram que a dificuldade do professor de português em trabalhar sistematicamente com os textos orais na aula de língua materna subjaz lacunas em suas formações iniciais.

Considerando essa possibilidade, esta pesquisa objetivou investigar quais os desafios enfrentados por professores universitários para contemplar aspectos de didática da oralidade no processo de formação dos futuros docentes. Para isso, foram entrevistados formadores de duas Instituições de Ensino Superior (IES) situados no nordeste brasileiro.

Antes dos dados do estudo serem apresentados e discutidos (3.0), há uma breve contextualização teórica sobre a formação de professores no Brasil (1.0), considerando uma perspectiva teórica, por um lado, e abordando, por outro, documentos oficiais que regem o ensino superior brasileiro como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (2001). Em seguida, são apresentadas escolhas e informações metodológicas (2.0). Por fim, são feitas as considerações finais do estudo partindo dos desafios enfrentados pelos docentes universitários sobre didática da oralidade na formação do professor de português.

Contextualização teórica: formação de professores no Brasil

A preocupação com a formação docente no Brasil, de acordo com Saviani (2009), apareceu pela primeira vez só a partir de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, apesar do referido autor acreditar que algum treinamento, embora não explícito, pudesse existir já antes do século XIX. Outro importante momento foi quando, em 1890, o estado de São Paulo instituiu, por meio de reforma da instituição pública, a criação da escola-modelo. Uma terceira fase foi marcada pela criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, e do Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, quando a Educação passa também a ser objeto de pesquisa.

Neste período, começa a existir uma preocupação que, segundo Saviani (2009), perdurou por muito tempo na história da formação de professores no Brasil: a superação do que chamou de *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, cuja ênfase dava-se no domínio de conteúdos específicos. Contrapondo-se a este modelo, estaria o *modelo pedagógico-didático*, perspectiva em que a formação do professor deveria contemplar a preparação pedagógico-didático do docente (Saviani, 2008).



Outro momento é quando há a organização e implantação dos cursos de licenciatura, em 1939, a partir do decreto-lei n. 1.190 (de 4 de abril de 1939). Os cursos superiores começaram a se voltar para a formação docente. Então, a partir dos bacharelados, foi acrescido mais um ano para disciplinas da área de Educação, a fim de que os graduandos se licenciassem. Esse modelo, conhecido por 'esquema 3 + 1' (três anos para saberes disciplinares mais um ano para saberes da formação profissional), perdurou por muito tempo e deixou heranças nos currículos das licenciaturas principalmente até os anos 2000 (Soares, 2002; Saviani, 2008).

O que aconteceu a partir de 1939, conforme afirma Saviani (2009), foi o esquecimento da ideia das escolas-laboratório, nunca efetivamente posta em prática, culminando numa solução dualista para os cursos de licenciatura em áreas específicas e a licenciatura em Pedagogia:

“Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (Saviani, 2009, p.147).

Como se percebe, epistemologicamente, a racionalidade considerada é a técnica (Schön, 1995). Após perpassar por vários momentos da formação do professor no Brasil, Saviani conclui: “a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (Saviani, 2009, p.148).

Se por um lado corroboramos o autor, no sentido de que há muito a melhorar; por outro, destacamos que a partir da década de 1990, questões sobre a formação do professor que contemplavam temáticas como saberes docentes, professor reflexivo e relação teoria-prática começaram a fazer parte de discussões com mais frequência nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo a partir das produções de trabalhos como os de Chevallard (1991), Nóvoa (1995), Schön (1995), Tardif (2012), Zeichener (2003), dentre outros.

A década de 2000 foi um período chave de publicações, no Brasil, de documentos oficiais relacionados ao ensino. São exemplos os documentos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Superior: o Parecer CNE/CP 009/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a); e o Parecer CNE/CES 492/2001, que inclui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (Brasil, 2001).



Outro importante documento é a *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, com a seguinte distribuição:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Essa distribuição de carga horária ratifica que a formação do professor, assim como seu fazer, apoia-se em conhecimentos sólidos tal qual outras profissões (médicos e engenheiros, por exemplo) e que é imprescindível uma formação universitária consistente, considerando, contudo, o fato de ser inicial e de que o professor produzirá saberes sobre seu trabalho ao longo de sua vida profissional (Tardif, Lessar e Gauthier, 2001).

Outra questão relevante bastante destacada no Parecer CNE/CP N° 2/2015, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), é a relação entre universidade e escola:

“De igual modo, enfatiza-se, neste Parecer, a organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica” (Brasil, 2015, p.24).

Já o Parecer CNE/CES 492/2001 traz, em três páginas, diretrizes sobre o curso de Letras, considerando as múltiplas facetas dessa graduação que, dependendo do perfil, forma profissionais para atuar como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (Brasil, 2001, p.30). É por essa razão que, de forma breve, traremos fragmentos que consideramos basilares para o curso – independente do perfil – para, em seguida, nos focarmos na formação do professor a partir do Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2002a).

Uma primeira questão a ser abordada se refere aos conteúdos curriculares. Estão preconizados como conteúdos básicos os *estudos linguísticos e literários*, concebidos “como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (Brasil, 2001, p.31), perspectiva que advém das pesquisas dos últimos anos e tem se mostrado mais sólida se comparada a de estudos anteriores.

Somados a conteúdos relacionados a esses estudos, e de forma integrada, como propõe o Parecer CNE/CES 492/2001, estariam os voltados para a formação profissional, contemplados em componentes curriculares como práticas e estágios ou em atividades a partir da participação em projetos de pesquisa, extensão e docência, seminários e congressos, etc. Nesse tópico do



documento ("Conteúdos curriculares"), o curso de formação de professor é pontualmente contemplado: *"no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam"* (Brasil, 2001, p.31).

Também no tópico 'Estruturação do curso', a licenciatura, diferentemente dos outros perfis, é mencionada: *"Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior"* (Brasil, 2001, p.31). Assim como em 'Competências e Habilidades': *"domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino"* (Brasil, 2001, p.30).

Como se pode observar, conhecimentos diversos devem fazer parte dos currículos da licenciatura em Letras. Saberes disciplinares – língua e literatura – e saberes da formação profissional – conhecimentos pedagógicos – devem estar associados. Ressaltamos o destaque dado à importância da transposição didática, entendida por processo de transformação pelo qual passa um saber de uma instituição à outra (Chevallard, 1991). No caso citado, a transposição didática seria, portanto, a didatização de um saber construído em contexto científico para ser inserido na escola.

Além do Parecer CNE/CES 492/2001 (Brasil, 2001), que dedica três páginas ao curso de Letras (o documento é composto, ainda, por Diretrizes Curriculares para outros cursos, como Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia), outra publicação importante é o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2002a), documento único para todas as licenciaturas que, além de um resgate das principais dificuldades encontradas na formação do professor, traz, a fim de superá-las, princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de licenciatura. De forma resumida, segue, em tópicos, o que é postulado no documento:

- Aprendizagem concebida numa perspectiva de construção a partir da interação social;
- Competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores: *"Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação"* (Brasil, 2002a, p.29)
- Simetria invertida considerada como conceito-chave em que é destacada a relevância das vivências – tanto as de quando aluno da Educação Básica quanto as do curso de licenciatura – no processo de formação do professor (saberes experienciais);
- Integração entre teoria-prática como forma de superação da tradicional dicotomia entre essas duas instâncias:

"Capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas [saberes da formação profissional] e aqueles construídos na vida profissional [saberes disciplinares, curriculares] e pessoal [saberes experienciais]" (Brasil, 2002a, p.30).



- Avaliação formativa, a fim de contribuir para a diagnose de lacunas e para o redirecionamento de práticas em prol do desenvolvimento de competências;
- Pesquisa como elemento essencial no processo formativo:

“A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (Brasil, 2002a, p.35).

Apesar da dificuldade de colocar em prática tudo o que está posto nos pareceres e resoluções, é fato que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão adequando suas licenciaturas às normas vigentes. Além das publicações citadas (dentre outras), o Ministério da Educação avalia, ainda, os cursos a fim de regular e produzir indicadores sobre a qualidade do ensino superior do país.

Ao discutir sobre a adequação das instituições que oferecem cursos de licenciatura, André e Almeida (2012) afirmam que:

“Algumas se mobilizaram mais rapidamente: reuniram os docentes, elaboraram uma nova proposta curricular, introduziram mudanças no projeto político pedagógico e implantaram as novas ideias. Outras foram mais lentas, fizeram mudanças mais pontuais. De qualquer modo, houve um movimento nacional de reformulação dos cursos de licenciatura, em resposta às novas demandas de formação dos docentes para atender aos desafios da educação no século 21” (André; Almeida, 2012, p.76).

Por fim, dentre vários outros aspectos contemplados pelas 'Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior' como, por exemplo, as competências gerais que o professor da Educação Básica precisa desenvolver (compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, etc.), salientamos a consideração entre os conteúdos a serem ensinados na escola e a articulação com suas didáticas específicas. De acordo com o texto do Parecer:

“Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento” (Brasil, 2002a, p.39).

Os avanços apontados através da publicação de textos oficiais estão relacionados aos avanços teóricos advindos de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem. A área do ensino de português no Brasil é uma das que teve significativo crescimento com inúmeros estudos e grupos de pesquisas em vários departamentos e programas de pós-graduação de Educação (principalmente em linhas como: linguagem e ensino; didática de conteúdos específicos) e de Linguística (sobretudo na área da Linguística Aplicada).



A didática da oralidade, entretanto, ainda é um campo pouco explorado, mesmo com estudos desenvolvidos, por exemplo, por Marcuschi (2001a), Cavalcante e Melo (2006), Magalhães (2007), Maciel (2013), Leal e Gois (2012). O ponto comum entre essas publicações é a perspectiva em que o trabalho com os textos orais, para formar usuários competentes de língua, deve ser pautado no uso e na reflexão acerca de diferentes gêneros textuais, uma vez que, através deles, são contemplados aspectos relacionados a conteúdos, estruturas composicionais e elementos estilísticos, configurando, assim, uma abordagem que envolve aspectos linguístico-discursivos.

Outro estudo que deu subsídios para uma melhor compreensão da situação do Brasil nesta pesquisa foi o desenvolvido por Sá e Luna (2016) sobre a didática da oralidade na formação do profissional de Educação no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico de uma universidade portuguesa. Sá e Luna (2016), após investigação junto às estudantes do referido curso, concluíram que, apesar da garantia do espaço no currículo para a discussão sobre didática da oralidade, um desafio enfrentado pelos futuros profissionais era o planejamento de atividades escolares para reflexões sistemáticas em torno dos orais e da relação fala-escrita (atividades-fim) em detrimento de atividades de oralidade apenas para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e produção escrita (atividades-meio).

Apesar de os estudos de didática da oralidade contribuírem para as reflexões sobre o ensino-aprendizagem deste eixo e dos documentos oficiais normatizarem o tratamento de tópicos de trabalhos com textos orais, conforme pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2008) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), professores de Português ainda apresentam dificuldades em suas práticas pedagógicas com a modalidade oral da língua (Ávila, Nascimento, Gois, 2012; Rodrigues, Luna, 2016). Diante dessa realidade, e por considerar a formação inicial dos futuros professores como etapa essencial para o fazer docente, partiu-se, neste estudo, do pressuposto de que cursos de licenciatura em Letras-Português deveriam ser investigados no sentido de identificar os desafios de formadores (professores universitários) para contemplar tópicos de didática da oralidade.

Metodologia

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos discursos de alguns formadores responsáveis pelos componentes curriculares formativos do professor de português e que atuam em dois cursos de Licenciatura em Letras, pertencentes a Universidades situadas no estado de Pernambuco (PE), região nordeste do Brasil. A razão da escolha desse estado dá-se pela possibilidade de refletir sobre contextos nos quais o pesquisador está inserido.

Em relação à quantidade de Instituições de Ensino Superior, ressaltamos o que afirma Silverman (1993 *apud* Marcuschi, 2001b, p.27) sobre o fato de o dilema não ser a escolha da perspectiva quantitativa ou qualitativa da pesquisa; o problema é saber o que se pretende investigar e, conseqüentemente, quais os melhores caminhos a serem traçados. Os objetivos propostos nesse estudo, portanto, nos levam à perspectiva qualitativa.



Ressaltamos que chamamos de componentes formativos do professor de português aqueles que pertencem à área de Educação (ou com ela dialoga diretamente) e são ofertados na licenciatura em Letras como, por exemplo, as disciplinas de Didática da Linguagem, Prática Pedagógica da Língua Portuguesa, Prática de Ensino de Português, Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa; Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), etc.

São, portanto, espaços que acreditamos serem importantes para reflexões sobre formação do futuro professor de português que, historicamente, se constituíram como campo para legitimação de disciplinas tomadas como porto de partida (ex.: linguística, teoria da literatura, etc.) (Alarcão, 2011) e que entendemos, diferentemente, como possibilidade de integração de saberes.

Como instrumento de coleta desses dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Destaca-se que, neste tipo de entrevista, a sequência dos aspectos discutidos segue uma ordem flexível, sendo determinada muitas vezes pelos ganchos possíveis advindos das atenções que os entrevistados dão aos tópicos em andamento. Os registros foram feitos através de gravação (áudio) das entrevistas.

As 10 entrevistas, com 05 formadores¹ do que chamaremos de *Instituição A* e com 05 da *Instituição B*, foram realizadas de junho a agosto de 2015 e gravadas em áudio. O objetivo era investigar os possíveis desafios dos docentes para realizar reflexões de didática da oralidade.

As entrevistas fizeram-se necessárias uma vez que o currículo é um campo de atividades para diversos agentes, e o professor é um dos que ocupa papel ativo nesse processo constitutivo. Como afirma Sacristán:

“Parece-nos que, numa concepção sobre currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento, no qual se entrecruzam subsistemas tão diferentes, é preciso ver o papel dos professores como mediadores pedagógicos nesse processo de construção, ao mesmo tempo que são instrumentos através dos quais se ‘filtram’ em tal processo todos os condicionamentos culturais e profissionais que o professor dá para a mediação que realiza” (Sacristán, 2000, p.193).

Através das entrevistas foram investigados aspectos como, por exemplo, a relação do formador com o componente curricular pelo qual é responsável; a sua concepção de oralidade; a forma (métodos, estratégias, recursos didáticos, textos teóricos, atividades) como o trabalho é realizado e as suas dificuldades para a realização deste.

Em relação ao perfil dos docentes participantes do estudo, pode-se afirmar que, embora alguns não tenham desenvolvido pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem do português, a maioria deles trabalhou com temáticas relacionadas. Além disso, muitos desenvolvem atividades de extensão no âmbito do ensino da língua como, por exemplo, formação continuada de professores (F1, F2, F5, F8, F10), análise de materiais didáticos da Educação Básica (F4, F5, F8, F9), produção de material didático para Educação Básica (F8), além de coordenações/supervisões

¹ Os formadores serão identificados por F acrescido de numeral (F1, F2, etc.).



de projetos/programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIDIB-Letras (F2, F5, F9) e o Programa de Educação Tutorial/PET-Letras (F10).

Resultados: o que afirmam os formadores?

Instituição A

Os formadores foram questionados sobre quais as dificuldades que eles encontram para contemplar tópicos de didática da oralidade. Foi citado por F5 a falta de conhecimento prévio dos licenciandos sobre aspectos que poderiam ter sido explorados em disciplinas cursadas anteriormente às formativas, mais especificamente anteriores à disciplina ministrada por F5 [Didática do Ensino da Língua(gem)]. No fragmento seguinte, o formador afirma o que contempla em momento prévio à reflexão sobre o ensino:

“Aí antes eu tenho uma aula mais teórica pra mostrar o que é oralidade porque eles não sabem (risos), a abordagem dicotômica e a abordagem sociointeracionista, aquela coisa básica de Marcuschi, da própria ideia do que é concepção oral, do que é meio oral, concepção escrita, trabalho aquilo que tem em 'Da fala para a escrita: atividades de retextualização'” (F5).

F5, portanto, indica que faz discussões sobre assuntos que os estudantes já deveriam saber sem poder centrar-se propriamente em conteúdos da didática, objetivo da disciplina. Isso parece ser uma problemática para a formação inicial, pois o futuro professor precisa de um conjunto de saberes (Tardif, 2012); precisa dominar conhecimentos específicos de suas áreas, mas também saber transpô-lo didaticamente. Numa disciplina como Didática do Ensino da Língua(gem), o objetivo é contemplar, mesmo que teoricamente, aspectos de conhecimentos pedagógicos associados às especificidade do objeto de ensino.

Questão similar também está presente na fala de F4, professor de Prática Pedagógica da Língua Portuguesa:

F4: Eu penso que é necessário desconstruir algumas impressões ou certezas desses estudantes em formação no que tange à oralidade, por exemplo, tanto a oralidade quanto a escrita ela pode ser espontânea ou controlada, pode ser monitorada, sobretudo em situações mais formais. A gente vê muitas proximidades, algumas diferenças, e eu percebo sendo muito necessário discutir mais isso.

E: Mas isso é feito ou não é o foco?

F4: Não. Isso é feito.

E: E é pensado também como eles vão levar essa concepção da relação não dicotômica entre fala e escrita pra escola, pra os alunos?

F4: Sim. A gente tenta fazer essa reflexão, inclusive... ela não me parece a mais perfeita. Até pelo pouco tempo que nós temos. Não é tão satisfatório o tempo que nós temos pra esse debate



F4 chama atenção para o tempo. Esse fator naturalmente já é um dificultador das práticas pedagógicas em função da riqueza dos múltiplos conteúdos. No entanto, é importante lembrarmos que estamos tratando de formação inicial e, nesse caso, alguns conteúdos só poderão ser mais aprofundados em outras etapas da vida profissional e acadêmica do professor. Por outro lado, compreendemos o formador quando destaca comprometimento de tempo em função de ser necessário oferecer uma base que o licenciando ainda não tem e que, para fazer certas reflexões, deveria ter. Como se percebe, é caso em que o diálogo entre os professores do curso pode ser fundamental.

Fator tempo também é citado por F4 em outra situação. O formador contrapõe a avaliação da produção oral com a da escrita e mostra como é difícil realizá-la com os textos orais. Na escrita, segundo o mesmo, é possível refazer e na oralidade, exemplificando com um seminário, afirma que não dá tempo. Embora concordemos com a impossibilidade de reapresentação de seminários, acreditamos que outras estratégias avaliativas podem ser utilizadas. A gravação do seminário para análise posterior é um exemplo disso. Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), ao discorrerem sobre a exposição oral e lançar sequências didáticas para trabalhar o gênero, destacam que a avaliação deve ser feita em vários momentos. Sobre a produção final, especificamente, afirmam: *"A produção final pode, eventualmente, prestar-se a uma avaliação global, verificadora, que leve em conta o conjunto dos critérios elaborados e trabalhados ao longo do ensino"* (Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahnd, 2004, p.210).

Outras dificuldades que foram citadas pelos formadores são questões mais gerais e não especificamente relacionadas ao ensino da oralidade. No entanto, são aspectos importantes sobre o processo formativo. F2, por exemplo, cita a falta de interesse dos licenciandos pelas disciplinas formativas: *"eles acham que é mais uma disciplina técnica. Isso é o que eu penso, não tô dizendo que necessariamente seja. E aí a gente tem conflito de postura dos alunos, por exemplo, eles faltam nas primeiras aulas, eles não debatem"* (F2).

A fala de F2 contempla o interesse, tão importante na formação do futuro profissional de educação. Neste caso, temos o relato da falta de interesse dos licenciandos em função de pré-conceitos criados para os componentes focados na docência. Esses pré-conceitos muitas vezes são frutos de reproduções de opiniões dos próprios professores do curso. É necessário, portanto, que todos os professores que atuem neste curso de Letras compreendam-no enquanto uma licenciatura. Não serão formados linguistas, gramáticos ou críticos literários, mas professores. Trata-se, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), de preparação profissional para o desenvolvimento de competências necessárias para atuar enquanto professores no cenário atual.

Instituição B

Os formadores da Instituição B também relataram suas dificuldades para viabilizar as práticas de ensino em torno da temática 'ensino da oralidade'. F6, por exemplo, mencionou sua formação como sendo, de certo modo, problemática quanto às discussões sobre oralidade e ensino. As dificuldades que o formador teve quando foi professor da Educação Básica também existiram no Ensino Superior. Para superá-las, o formador teve que realizar pesquisas em materiais que,



segundo ele, não são muito variados: *"Hoje a gente tem um pouco mais de conhecimento sobre a oralidade e seu ensino, mas é muito recente e ainda não explorado suficientemente"* (F6). A realização de pesquisas feitas por F6 faz parte do fazer docente, sobretudo porque os saberes docentes, segundo Tardif (2000), são temporais, sendo construídos ao longo da vida profissional.

Outra dificuldade mencionada advém do olhar lançado pelo formador sobre o currículo do curso. Para F6, há muita ênfase em aspectos teóricos sem que seja realizada relação com o ensino.

"Eu acho que eu tinha mais dificuldade pra trabalhar a oralidade, mas de maneira geral há uma dificuldade porque o funcionamento da nossa graduação é muito teórico, então quando a gente precisa transformar isso numa atividade, num planejamento, isso fica mais nebuloso, dá mais trabalho pra eles. No geral, eles dominam a discussão, eles já vêm com certo arcabouço teórico principalmente no que diz respeito aos gêneros e no que diz respeito às concepções de língua e linguagem" (F6).

Para o formador, pensar a transposição didática é um grande desafio. Concordarmos com o que foi posto e acreditamos que, como se trata de um curso de licenciatura, essa transposição já pode ser pensada em disciplinas que não sejam especificamente as formativas. Não negamos, entretanto, que o foco para reflexões dessa natureza deva ser nestes componentes.

Opinião parecida podemos observar no discurso de F8, ao falar sobre a disciplina de Letramento para exemplificar que ela não deve ser usada apenas para compreensão de certos conceitos, como o do próprio letramento, mas compreender esses conceitos para pensar, por exemplo, quais as práticas de escrita e de oralidade que os alunos vivenciam. Em função das vivências com seus alunos de "Estágios" e "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" (MELP doravante), o formador parte do pressuposto de que isso normalmente não é feito, considerando o fato uma grande lacuna geradora de angústia nos estágios.

O relatado na entrevista por F8 vai na direção do discurso sobre a relevância da integração entre os saberes específicos e os saberes para a docência. É a partir dessa articulação que podemos pensar a formação do professor; caso contrário, acontece o que Tardif (2000) chama de modelo aplicacionista de formação em que há três tipos de atores com papéis que não se entrecruzam: o pesquisador, aquele que produz conhecimento; o formador, que expõe esses conhecimentos para o aluno; e os (futuros) professores, que mobilizam estes conhecimentos na ação. Um dos problemas fundamentais desse modelo, segundo o autor é que *"o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas"* (Tardif, 2000, p.19).

Outra dificuldade citada está relacionada também aos saberes específicos. Os formadores apontam que os licenciandos muitas vezes não possuem conhecimentos prévios necessários para pensar o ensino da oralidade. F6 relata: *"a gente fica contando quando os alunos chegam nas metodologias que eles tenham as bases da linguística. Isso muitas vezes não acontece"* (F6). Ainda relacionado a conhecimentos prévios, mas em outro sentido, está a ultra especialização em algumas temáticas advinda de experiências dos estudantes na própria licenciatura, conforme podemos observar nos fragmentos seguintes:



“Por exemplo, uma coisa que os meus alunos de estágio se queixavam, por exemplo, que uma professora me parece uma ótima professora pra trabalhar a oralidade, mas aí o que é que acontecia, como ela tem uma formação bem específica, aí no final das contas, toda a disciplina de MELP ficava submetida a um tema, ela ficava monotemática” (F8).

Temos o caso de um formador que parece levar exacerbadamente sua temática de pesquisa para a sala de aula. Se por um lado é extremamente positivo associar pesquisa, ensino e extensão, inclusive no e para o processo de formação inicial do professor; por outro, há que se ter certo cuidado em relação ao cumprimento da ementa e em relação à variação de situações/exemplos/relatos levados para sala de aula. A questão que se coloca, portanto, é: até que ponto os formadores devem levar suas pesquisas para a sala de aula? Um limite, em nossa opinião, torna-se necessário.

Outra situação, também citada por F6, de ultra especialização é a relatada a seguir:

“Eles [bolsistas do PIBID] tinham uma obsessão pelos textos imagéticos. Então eu tinha aluno especialista em leitura de fotografia, especialistas em leitura de textos relacionados à anatomia, parece que era de manuais de anatomia. E eu tinha muito problema com alunos porque às vezes eles apresentavam isso e eu ia muito angustiado para uma colega de departamento e dizia 'pelo amor de Deus, cadê o texto verbal?' Porque eu tive projetos que eram só fotografias, não tinha nada articulado a isso. Então eu ficava angustiado com isso” (F6).

Nesse caso, o formador faz menção aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tentam adaptar seus projetos para as atividades das MELP e dos estágios (*“Eu tive alunas que eu percebi que elas tentaram pegar o projeto deles de PIBID e transformar em projeto da MELP”*, F6). Muitas vezes as temáticas específicas, como as citadas (leitura de imagens), não contemplam o proposto pelo formador que solicita a inserção de todos os eixos do ensino de português. Apesar de considerarmos natural o interesse de professores e alunos universitários por algumas temáticas pontuais, muitas vezes exploradas em programas como o PIBID ou PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência), a formação do professor precisa explorar diferentes temas sob distintas perspectivas. Considerando que “os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado” (Tardif, 2000, p.14), o professor, seja ele do Ensino Superior ou da Educação Básica, não pode ficar restrito aos mesmos conteúdos.

A última dificuldade mencionada pelos formadores foi o fator tempo. A fala de F9 ilustra a questão:

“Inicialmente eu queria trabalhar todos os eixos, quando foi neste último semestre, isso tava me angustiado porque eu achava que a gente não estava conseguindo fazer um estudo mais aprofundado, a gente via os cinco, e aí foi quando eu pensei assim... quando eu comecei a observar que a grande dificuldade para o professor em formação é o tratamento dos conhecimentos linguísticos, ele consegue entender a questão da produção textual, da leitura, mas os conhecimentos linguísticos que é essa gramática que fica aí entre reflexão e



uso, essa análise linguística que vai necessariamente recorrer ao texto por meio da leitura e da produção" (F9).

No caso do exemplo dado, para resolver a questão do curto tempo para explorar as temáticas da disciplina que ministra (MELP 3), o formador optou por enfatizar o eixo da análise linguística; escolha feita a partir do que observou dos alunos sobre suas dificuldades em trabalhar com o eixo em comparação aos de leitura e de produção escrita. Apesar de F9 mencionar cinco eixos (leitura, produção escrita, análise linguística, oralidade e literatura), para selecionar o que enfatizar, o formador, como afirmado, considerou a leitura e a escrita, não sendo citadas a oralidade e literatura (*"ele consegue entender a questão da produção textual, da leitura, mas os conhecimentos linguísticos(...)"*, F9).

Considerações finais

Como se pode observar, várias são as dificuldades enfrentadas pelos formadores de Licenciatura em Letras investigados no processo de formação dos futuros professores de português no que se refere ao ensino-aprendizagem da oralidade.

Um dos desafios para os formadores é fazer a articulação entre teoria e prática. Conforme apresentado, a ênfase aos aspectos voltados para a concepção de oralidade, a relação com a modalidade escrita da língua, a caracterização de fatores prototípicos da fala parece ganhar espaço central no currículo dos dois cursos, até mesmo em disciplinas cuja função central é pensar sobre o processo ensino-aprendizagem.

Apesar de serem significativos os avanços das políticas para a formação do professor no Brasil, sobretudo a partir de década de 2000 com as publicações de vários documentos oficiais com caráter normativo, ainda são muitos os desafios relacionados às práticas de ensino. Isso foi evidenciado neste artigo no que se refere à área da didática da oralidade.

Cabe aos professores universitários, nesses termos, articularem-se no sentido de refletir sobre o currículo do curso como um todo, sem esquecer, no entanto, que se trata de Licenciatura, ou seja, curso de formação inicial de futuros docentes de Língua Portuguesa.

Por fim, destaca-se que tornar o processo formativo voltado para o ensino da oralidade nas Instituições de Ensino Superior investigadas através de práticas como pensar estratégias de ensino, debater sobre vivências pedagógicas, refletir sobre processos de transposição didática, dentre outras, é um caminho para superar as dificuldades quanto ao desenvolvimento de competências orais dos alunos na aula de Língua Portuguesa da Educação Básica.



Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). Contribuição da didática para a formação dos professores – reflexões sobre seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp.179-214). São Paulo: Cortez.
- André, M. E. D. A. de, Almeida, P. C. A. de. (2012). A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. In R. Ens, M. A. Behrens (Orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 75-96). Curitiba: Champagnat, v. 01.
- Ávila, E.; Nascimento, G.; Gois, S. (2012) Ensinando a oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In T. Leal, S. Gois. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. (pp.37-56). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- _____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- _____. (2001). *Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Diário Oficial da União, Brasília, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- _____. (2002a). *Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- _____. (2002b). *Resolução CNE/CP 2/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- _____. (2015). *Parecer CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União de 25/06/2015, Seção 1, p. 13.
- _____. (2016). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Cavalcante, M. C. B.; Melo, C. T. V. (2006). Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In, C. Buzen; M. Mendonça. *Português no ensino médio e formação do professor*. (pp.181-198). São Paulo: Parábola Editorial.
- Chevallard, Y. (1991) *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Dolz, J.; Schneuwly, B.; Pietro, J. F. de; Zahnd, G. (2004). A exposição oral. In B. Schneuwly, J. Dolz, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp.183-212). São Paulo: Mercado das Letras.
- Leal, T. F.; Gois, S. (orgs.). (2012). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Maciel, D. C. (2013). *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife, Ed. Universidade de Pernambuco.



- Magalhães, T. G. (2007). *Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Marcuschi, L. A. (2001a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2001b). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In I. Signorini (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. (pp.23-50). São Paulo: Mercado das Letras.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, S. G. C.; Luna, E. Á. dos A. (2016). O ensino da oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In S. Rodrigues, E. Luna, D. Costa-Maciel (orgs.). *Oralidade & Leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação*. (pp.49-74). Recife: Editora UFPE.
- Sá, C. M. Sá; Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: UA Editora, 2016. (Cadernos do LEIP: Laboratório de Investigação em Educação em Português).
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Soares, M. (2002). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In M. Bagno (org.). *Linguística da Norma*. (pp.155-177). São Paulo: Loyola.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. (pp.01-24). In *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr n.13.
- _____; Lessard, C., Gauthier, C. (eds.) (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Portugal: Rés Editor.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.