



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR EM LETRAS:** de professor da educação
básica a docente universitário

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NOEMI LENZ

Santa Maria, RS, Brasil
2010

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
EM LETRAS:** de professor da educação básica a docente
universitário

por

Noemi Lenz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, como
requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação**

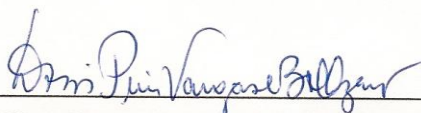
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM
LETRAS:** de professor da educação básica a docente universitário

elaborada por
Noemi Lenz

Como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

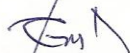
COMISSÃO EXAMINADORA:



**Doris Pires Vargas Bolzan - Orientadora, Prof.ª Dr.ª – UFSM
(Presidente/Orientadora)**



Elizabeth Diefenthaler krahe, Prof.ª Dr.ª – UFRGS



Marcia Cristina Corrêa, Prof.ª Dr.ª – UFSM

Santa Maria, 07 de julho de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agora é chegado o momento ... de agradecer, com o coração brilhando de alegria, a todas as pessoas que estiveram comigo no decorrer de minha trajetória como mestranda ...

*Em primeiro lugar, à **Espiritualidade Superior** que me proporcionou mais uma vinda a esta dimensão terrena, para que eu tivesse a oportunidade de crescer e evoluir **espiritualmente** e transformar-me, tornando-me, assim, mais humana.*

*A minha querida família que sempre teve muita paciência em aceitar minhas grandes ausências. A minha **MÃE**, por tudo que faz por mim, pelo seu exemplo de AMOR incondicional e de RENÚNCIA, sem jamais cobrar-me pelas minhas incontáveis ausências, sempre compreendendo, de forma desprendida, de que isso era preciso.*

À profe Doris Bolzan, orientadora desde a Especialização, pelo carinho, pela paciência e compreensão frente às adversidades pelas quais passei. Pelo seu incansável acompanhamento durante o processo de construção desta dissertação; inclusive, abrindo mão de estar, muitas vezes, ao lado de sua família, para que fosse possível estar presente para me indicar caminhos possíveis. Aqui, eu gostaria de externar todo o meu agradecimento e dizer do carinho que sinto, por ti, profe, e, também, de afirmar que você deixou marcas em minha trajetória de vida. Os encontros, nas sextas-feiras de manhã, no GPFOPE, já se tornaram um hábito para meu percurso formativo.

Às professoras da banca examinadora, que tão gentilmente aceitaram este convite, contribuindo no compartilhamento de seus magníficos saberes.

Às professoras do Curso de Letras, que de uma forma tão amável e profissional colocaram-se à disposição como sujeitos-colaboradores, oportunizando-me desenvolver esta pesquisa.

À amiga Anete Brondani e família, pelo apoio incondicional, pela acolhida e o carinho de sempre, com o coração aberto ouvindo-me e ajudando-me em momentos de aflição.

A minha amiga, Daniela, pelos momentos de discussões e reflexões sobre os processos de se fazer docente e que nos possibilitaram crescer intelectualmente, ao mesmo tempo em que estreitamos nossos laços de amizade ...

Às amigas Ana Paula e Graziela, pelas palavras tranquilizadoras e de apoio e pela disponibilidade em ajudar nos momentos adversos, e a todas as pessoas especiais que serviram de inspiração e estímulo para eu continuar a minha jornada ...

Ao professor Edemir, vice-diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, pela imensa compreensão em possibilitar momentos que eu pudesse dedicar-me aos estudos e assim desenvolver-me profissionalmente.

À Luciana Dalla Nora e à Ana Cláudia Paim que plantaram a semente da inspiração para que eu fizesse a seleção para o Curso de Mestrado. Foram anjos que Deus colocou em meu caminho, no momento certo, para me lembrarem e me instigarem a encarar os novos desafios que para mim estavam sendo sinalizados ...

À Verônica Austria, pelos inúmeros momentos em que articulamos, compartilhamos nossas concepções, até mesmo, virtualmente, na escritura de nossos artigos ...

À Eliane Santos, pela amizade e carinho, e pela oportunidade de compartilhamento de saberes e fazeres na disciplina de Docência Orientada.

*À galera do GPFOPE, Karlita, Ana Carla, Tásia, obrigada por tudo ...
E a todos os amigos, pela compreensão ao não poder estar mais presente em suas vidas [...].*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS: de professor da educação básica a docente universitário

AUTORA: NOEMI LENZ

ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, 07 de julho de 2010.

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Através desta pesquisa, buscamos compreender as trajetórias/os percursos experienciados/vividos por quatro professoras atuantes no ensino superior de Letras, desde sua formação inicial, passando pela trajetória docente de escola básica, chegando à atual trajetória como docentes de ensino superior. Além disso, intentamos investigar como a experiência da docência na educação básica repercute na atuação profissional de formadoras de professores, no decorrer de sua trajetória profissional e como interfere no seu desenvolvimento. A metodologia é qualitativa, porque procuramos conhecer os significados presentes nas vozes/falas/narrativas das professoras-participantes, ao mesmo tempo em que utilizamos a abordagem narrativa sociocultural, através de entrevistas narrativas semiestruturadas para orientar a realização da coleta de dados. Nesse enfoque, esta pesquisa possui como base teórico-metodológica autores como Taylor e Bogdan (1987), Chizzotti (2008), Bolzan (2001, 2002), Cunha (1997, 2008), Bakhtin (1999, 2003) e Liev S. Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), que fundamentam a pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que configura a ótica narrativa sociocultural, pois permite compreender os processos vividos/experienciados pelo sujeito que potencializam transformá-lo, ao explicitar suas concepções e ideias acerca de suas práticas. Assim, justificamos esse procedimento, pois este, ao narrar, ao dar voz as suas próprias concepções, [re]significa-as, tornado-se, desse modo, um espaço que lhe possibilita refletir sobre a sua atuação pedagógica, constituindo-se, sobretudo, em um lugar formativo. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos-colaboradores, sendo estas professoras que exercem a docência em Curso Superior de Letras. Ademais, a tessitura teórica desta pesquisa encontra bases nos estudos socioculturais dos teóricos da aprendizagem Liev S. Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), Luria (1988) e Leontiev (1988, 2006), Bakhtin (1992, 1999), bem como, de autores que discutem a formação de professores, como Anastasiou (2002, 2004), Cunha (1997, 2008), Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007, 2008), Isaia e Bolzan (2007, 2008), Isaia (2005, 2006), García (1989, 1997), Nóvoa (1997), Huberman (1992), Schön (1997, 2000), Zeichner (1997), Pimenta (2002), Tardif (2003) e Kincheloe (1997). Após o mapeamento dos dados, emergiram as seguintes categorias de análise: *aprender a docência*, *processos de formação* e *atividade pedagógica*. A análise dos achados permite-nos afirmar que a docência é uma construção contínua e permanente, alicerçada na atividade docente de estudo e que, para tal, os movimentos engendrados incidem na união de elementos da trajetória pessoal em direção à profissional. Isso é possível quando se pensa em programas de formação de professores que extrapolem o seu caráter prescritivo e padronizado, como se todos aprendessem através dos mesmos movimentos formativos. A atividade docente das participantes está assentada na pesquisa, demarcando que é esse processo que permite às mesmas refletirem sobre suas práticas. Esse processo gera a tomada de consciência da necessidade de se manter em constante processo de construção, aprendendo continuamente a ser professoras, no decorrer do desenvolvimento da atividade pedagógica, o que permite engendrar os processos reflexivos compartilhados. Esse caráter de se produzir docente é que possibilita compreendê-lo como uma atividade profissional, demarcando o profissionalismo docente. Além disso, foi possível compreendermos que as concepções de docência das participantes referem-se a um entendimento do ensino em sua dimensão 'real', pois, em sala de aula, inspiram-se em suas próprias experiências quando foram professoras da educação básica para ensinar aos novatos e futuros professores. Dessa forma, foi possível observarmos que as mesmas mantêm um ensino respaldado na pesquisa que fazem, tendo em vista as necessidades dos profissionais de hoje, para atuarem socialmente. Ao mesmo tempo, evidenciamos, através da repercussão de suas concepções sobre a educação básica no ensino superior, que as professoras-participantes centram suas atividades pedagógicas no objetivo de desenvolver as habilidades da língua, tal qual se encontra assinalado nos estudos recentes de profissionais da linguagem.

Palavras-chave: constituição da docência; trajetórias formativas; professoras de Letras; profissionalização.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Post-Graduation Program Masters in Education
Federal University of Santa Maria

THE CONSTITUTION OF TEACHING IN COLLEGE IN THE LANGUAGE

COURSE : from elementary school teachers to professors

AUTHOR: NOEMI LENZ

ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, July 07th, 2010.

This investigation is inserted in the research line Education, Knowledge and Professional Development, from the Postgraduate Program in Education, Master Degree in Education at the Federal University of Santa Maria, RS. Through this research we sought to understand the paths / the routes experienced / lived by four active professors in the Language Course, from their initial development, going through their teaching path in elementary schools, getting to their current journey as college professors. In addition, we attempted to investigate how elementary school teaching experience reflects in their professional acting as future teachers professors (educators / instructors), in the course of their professional path, interfering in their development. The methodology is qualitative for it aimed at learning the phenomenon in its essence, at the same time that the sociocultural narrative approach was used through semi-structured narrative interviews, to understand the participating teachers' voices/speeches/narratives. It has as methodological theoretical basis authors such as Taylor and Bogdan (1987), Chizzotti (2008), Bolzan (2001, 2002), Cunha (1997, 2008), Bakhtin (1999, 2003) and Liev S. Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), which grounds the qualitative research, at the same time it represents the sociocultural narrative point of view, because it permits to comprehend the processes lived/experienced by the subject and which are capable of changing him/her when clarifying his/her conceptions and ideas regarding his/her practices. Thus, this procedure is justified, for the subject, when narrating, when giving voice to his/her own conceptions, [re] signifies them, therefore becoming a space which allows him/her to reflect about his/her pedagogical acting, constituting above all a formative place. Semi-structured interviews were done with the collaborator-subjects, being them college professors who teach at the Language Course. Moreover, the theoretical weaving of this research finds bases in the learning theorists' sociocultural studies - Liev S. Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), Luria (1988) and Leontiev (1988, 2006), Bakhtin (1992, 1999), as well as authors who discuss teachers' education, such as Anastasiou (2002, 2004), Cunha (1997, 2008), Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007, 2008), Isaia and Bolzan (2007, 2008), Isaia (2005, 2006), García (1989, 1997), Nóvoa (1997), Huberman (1992), Schön (1997, 2000), Zeichner (1997), Pimenta (2002), Tardif (2003) and Kincheloe (1997). After mapping these findings, the following analysis categories emerged: to learn teaching, education processes and pedagogical activity. The analysis of the findings allows us to affirm that teaching is a continuous and permanent construction, based on a studying teaching activity and that, for this, the engendered movements influence in the union of the personal pathway elements towards the professional path. This is possible when the idea of teachers' education programs are considered, and which go beyond the prescriptive and standardized nature, as if everyone learned through the same formative movements. The participants' teaching work is grounded on research, demarcating that this is the process which allows them to reflect about their practice. This process brings forth the awareness of the necessity of keeping in a constant construction process, continuously learning to be teachers, in the course of the pedagogical activity development, something which permits to produce the shared reflexive processes. This nature of producing teaching is that makes it possible to understand it as a professional activity, demarcating the teaching professionalism. Furthermore, it was possible to comprehend that the participants' teaching conceptions refer to an understanding of education in its 'real' dimension, since, in the classroom, they get inspiration from their own elementary school teaching experiences to teach beginners and future teachers. This way, it was possible to observe that these professionals maintain teaching supported on the research they do, in the view of today's professionals' necessities, to act socially. At the same time, it was evidenced, through the repercussion of their conceptions on elementary teaching in higher education, that the participant teachers center their pedagogical activities aiming at developing the language abilities, just as it is pointed out in recent studies by the language professionals.

Key words: constitution of teaching; formative paths; language course professors; professionalization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese da trajetória das docentes-participantes	90
Quadro 2 -	Quadro-síntese das categorias de análise	97

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para a entrevista narrativa	163
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164

LISTA DE ANEXOS

Anexo A -	Termos de Autorizações Institucionais	168
Anexo B -	Carta de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa ..	173

SUMÁRIO

PREÂMBULO: Língua Portuguesa	12
APRESENTAÇÃO: percursos e trajetórias	13
1 ANCORANDO AS BASES REFERENCIAIS	22
1.1 A teoria sociocultural: a base da construção da temática	23
1.2 A contextualização da temática desta pesquisa, no domínio da formação de professores para a educação básica e superior	33
1.2.1 O Curso de Letras e a formação para a docência básica: trajetórias em desenvolvimento	38
1.2.2 A formação docente do profissional de Letras, no domínio do ensino superior: uma pedagogia do ensinar e do aprender	48
1.3 Os movimentos da aprendizagem docente: a experiência e a reflexão sobre a prática	53
1.4 A trajetória docente: entrelaçando a dimensão da pessoa e do profissional	65
1.5 O desenvolvimento profissional docente: caminhos possíveis para a constituição do ser professor	71
2 DESENHANDO A NAVEGAÇÃO METODOLÓGICA	77
2.1 Abordagem	78
2.2 Temática	83
2.3 Objetivos	84
2.3.1 Objetivo geral	84
2.3.2 Objetivos específicos	84
2.4 Questões de pesquisa	84
2.5 O contexto	84
2.6 As docentes participantes desta pesquisa	87
2.7 Procedimentos da pesquisa	91
2.8 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa.....	92
2.9 As categorias de análise.....	94
3 OS PROCESSOS QUE ENGENDRAM A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR DAS PROFESSORAS DE LETRAS: navegando através das janelas:	98

3.1 Aprender a docência	100
3.2 Processos de formação	113
3.3 Atividade pedagógica	128
4 SISTEMATIZANDO OS ACHADOS: janelas abertas, dimensões a completar.....	146
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES	162
ANEXOS	166

PREÂMBULO

Língua Portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

(BILAC, 2006).

APRESENTAÇÃO: percursos e trajetórias

Escucha la voz del corazón y todo saldrá bien, pues el corazón es el único que puede oír la verdadera música de la vida. La puerta que conduce a una vida llena está siempre abierta para aquellas personas que se atreven a soñar.

Hay cosas que sobrepasan la razón del ser humano y que sólo el corazón puede entender¹ (BAUSCHKE et al, 2004).

As páginas deste memorial revelarão o retrato da minha vida através dos tempos, das imagens recortadas, pelas marcas que ficaram em minha memória; o que faz lembrar-me, aqui, a gloriosa frase inspiradora na obra de Fernando Pessoa² de que “Navegar é preciso; viver não é preciso”³, e ancorar nos anos de Faculdade em Letras, nas aulas do professor Robson Gonçalves, de Crítica Literária e Literatura Portuguesa III, que procurava, através da leitura deste poeta, mostrar-nos que a vida ultrapassa as aquisições materiais, que existem pessoas que se tornam imortais, porque desistiram da felicidade da sua própria vida para torná-la de toda a humanidade, como o próprio Pessoa dizia, para depois acrescentar: “Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade” (PESSOA, 1995, p. 15).

É rememorando esta fase de minha vida, e logo direi o porquê, destacarei as experiências que me conduziram a uma busca ontológica do meu ser e que possibilitam a realização tanto pessoal quanto profissional, pois se torna impraticável separar essas duas dimensões pelo fato de que a vida pessoal acaba repercutindo no desempenho profissional, pela justificativa de que **somos humanos** e que ser profissional não implica deixar de ser humano.

Retornando aos dias passados e vividos por mim, aterrissei na época em que estava cursando Letras, porque foi o momento de minha vida em que, pela primeira vez, senti que ingressava em crise existencial. Meus princípios construídos até então, pareciam ruir e eu me sentia indefesa, pois parecia que as concepções

¹ Tradução livre: escute a voz do seu coração e tudo dará certo, pois o coração é o único que consegue ouvir a verdadeira música da vida. A porta que conduz a uma vida abundante está sempre aberta para aquelas pessoas que se atrevem a sonhar.

Existem coisas que extrapolam a razão do ser humano e que somente o coração consegue entender.
² Poeta português.

³ “Navigare necesse est; vivere non est necesse”, frase em latim, de Pompeu – general romano, 106-48 a.C, Egito – dita aos marinheiros amedrontados e que se recusavam a viajar durante a guerra, conforme Plutarco. In: Vida de Pompeu.

construídas ao longo de minha vida, não faziam mais sentido e não explicavam mais as minhas ações no contexto daquela fase. Os meus ideais alicerçados na educação familiar entraram em choque com o que eu estava vivenciando como acadêmica dos primeiros semestres.

E a presença deste professor de Literatura foi marcante, porque resgatou em mim, algo latente, talvez uma luz que pudesse ajudar-me a ressurgir do estado mental em que me encontrava. E foi isso que a leitura deste poeta Português conseguiu tocar-me: na mesma medida em que ele rememorava as ideias do general romano Pompeu para inspirar sua vida de marinheiro da poesia, eu precisava navegar por novos portos, buscar novos horizontes para continuar vivendo e dar alicerce a novas bases.

E agora são esses elementos que me saltam novamente à memória - aquilo que Pessoa havia dito: “[...] o que é necessário é criar”. Criar. É isso! Do mesmo modo eu preciso criar, produzir, mas o quê? E entendi: a alusão dada por Pessoa à navegação é dar espaço à voz do sujeito, é poetar as coisas não-ditas. Assim, eu precisava e preciso produzir a mim mesma, num primeiro movimento de minha vida.

Destarte, esse desmoronar de minhas bases construídas até esse momento aconteceu em função de eu vir de uma educação tradicional, de uma família do interior, que tinha como embasamento princípios alicerçados na compreensão menos racionalista e materialista da vida.

Assim, vivia na tranquilidade dos dias, na presença de familiares, parentes e amigos de infância, em que nos encontrávamos nos finais de semana para “jogar conversa fora”, perder-se no tempo, pois durante a semana era o momento de me dedicar às responsabilidades da escola e ajudar minha família.

Além disso, nos finais de semana também era o momento de frequentar a catequese, participar da equipe de liturgia da comunidade. Desse modo, assim que concluí as etapas da catequese e ingressei no Grupo de Jovens, comecei a atuar como catequista, e destarte posso afirmar que essa atuação tornou-se fundamental para, nos anos vindouros, ingressar em um Curso de Licenciatura. A docência começou a ser delineada nessa fase de minha vida, quando eu “brincava” de ser professora.

E isso me faz compreender que a ação criadora é a minha própria construção, o meu desvelamento como ser humano e que possibilita instaurar-me como

profissional, e mais especificamente, agora, produzindo-me e reconstruindo-me como docente, através do processo formativo no Curso de Mestrado em Educação.

Dentro desta perspectiva, acredito que pensar acerca da produção da docência implica promover movimentos que focam as ações docentes em um palco que possibilita instaurar processos reflexivos, no meu entendimento.

Assim, compreendo que a melhora da nossa prática docente exige reflexão, deliberação e avaliação contínua sobre o processo de ensinar e de aprender, identificando os problemas para uma possível intervenção eficaz. A reflexão e a autorreflexão possibilitam-nos identificá-los, todavia não garantem nossa interferência no sentido de sua solução.

O processo de pensar que se encontra vinculado à prática, exige uma estratégia sobre e na prática educativa, acompanhada de ações sistematizadas e intencionais em que um programa compartilhado de pesquisa favoreça possíveis transformações.

Nesta medida, acredito ser possível, para as investigações, utilizar o palco das ações de ensino, e, assim, torná-lo um campo desafiante e capaz de promover a instauração de novas práticas. Isso se tornou possível, para mim, à medida que busquei pontes que dessem conta de instaurar uma interlocução entre os referenciais em desenvolvimento e minhas ações pedagógicas em curso nas escolas de educação básica em que atuo.

A construção dessas pontes tornou-se possível, então, porque atuo como docente na disciplina de Língua Portuguesa, anos finais do ensino fundamental. Por isso, essa experiência que venho desenvolvendo possibilitou constituir-me a partir da aprendizagem constante de ser professora.

E essa aprendizagem foi possível porque a experiência da prática pedagógica foi fundamental e me fez ver que não se aprende dizendo ao outro o que é necessário fazer e, sim, vivenciando a própria ação de ensino. Por se tratar de um processo individual, singular, em que o entorno do sujeito é fundamental, os movimentos reflexivos resultantes nesse intercâmbio são próprios de cada um, porque todo sujeito significa-os a partir de sua própria história de vida.

Isso me fez ver que tanto eu quanto meus alunos aprendemos dentro dessa perspectiva: a partir das ferramentas ao nosso alcance, cada um de nós se coloca em um movimento singular de aprendizagem, porque os referenciais de cada um são únicos e diferentes.

Também me permite afirmar que a produção da docência, emerge a partir dessa interlocução que é possibilitada no espaço chamado Universidade Federal de Santa Maria, através do Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Mestrado. Isso tornou possível o aprofundamento teórico, de investigação e de ação sobre as questões que envolvem a formação continuada de professores, possibilitando que se instaure um lugar de aprendizagem da docência.

Dentro desta perspectiva, a inserção em cursos de Pós-Graduação tornou-se um alargador dos referenciais que eu havia construído nos tempos de Graduação.

Inicialmente, o Curso de Especialização em Gestão Educacional constituiu-se em uma experiência formativa inigualável, o que me possibilitou desenvolver um outro 'olhar' para a questão educacional, ao permitir que eu compreendesse minhas ações, na função que eu exercia como auxiliar de vice-direção, a partir de uma perspectiva de gestão colaborativa. Isso significou desenvolver um olhar para o global da escola, ao compreender que os diversos atores envolvidos no contexto escolar juntos formam um conjunto que contribui para desenvolver atividades gestionadas colaborativamente, pois todos os agentes cercam-se de fins, cujos mesmos objetivos, em prol da educação, fundem-se.

Ademais, possibilitou-me compreender que não se aprende a ser professor somente observando a prática pedagógica de colegas, pois quando eu atuava como auxiliar desse setor testemunhava as ações docentes e, muitas vezes, não compreendia porque determinado professor tinha determinadas práticas. O meu olhar era muito mais de crítica, pensando que faltava, muitas vezes, boa vontade por parte dos professores e que, por isso, a educação encontrava-se do jeito que a vemos hoje, com muito mais críticas do que qualquer outra coisa, principalmente, por serem desconsideradas, na formação inicial desses professores, uma ênfase maior nos estudos pedagógicos.

Também observei que as condições e as determinações advindas de órgãos superiores da educação, que fazem parte do organograma educacional, impedem, muitas vezes, que o professor faça o seu trabalho de uma maneira diferenciada. São várias as situações e condições que entram em jogo, que podem ser determinantes e que, em muitos casos, podem engessar a educação (LENZ, 2008).

Evidenciei, igualmente, que as professoras-colaboradoras, na pesquisa da Especialização, possuem compreensão das necessidades dos alunos, mas não conseguem colocar em ação as concepções que defendem, em muitos momentos,

pois existem vários elementos que dificultam tal objetivo, considerando, principalmente, que a escola está em contexto no qual se configura a necessidade de cumprir tarefas advindas desses órgãos superiores.

Além disso, atualmente, o curso de Mestrado em Educação gerou movimentos no meu modo de pensar a docência como um lugar profícuo para construir referenciais, tendo como base minha atuação como professora no ensino fundamental e médio.

Esses lugares nos quais atuei e atuo como docente, na disciplina de Língua Portuguesa, foram fundamentais para gerar movimentos reflexivos, pois eu estava em incessante cambiar, fazendo pontes com referências teóricas construídas nas disciplinas do mestrado, quanto nas discussões e encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa do qual faço parte. E são esses movimentos que permitem reconstruir minhas bases e, principalmente, minha atividade pedagógica, transformando meu local de trabalho em um lugar de aprender a docência.

Também, no primeiro semestre de 2009, tive a possibilidade de experienciar a docência no ensino superior, através da docência orientada, na disciplina de Processos de leitura e de escrita I, do Departamento de Metodologia do Ensino, do CE, sob o acompanhamento de minha orientadora. Nesta atividade, pude aprender os desafios específicos que são mobilizados para a construção de ser professor, neste nível de ensino, e os modos de organização do trabalho docente, bastante diferentes daqueles que se enfrenta no dia-a-dia da educação básica.

Continuando a narrativa de minha trajetória, no ano de 2004, ingressei no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFOPE⁴ - espaço no qual os participantes reúnem-se todas as sextas-feiras para refletir, tematizar elementos teóricos e práticos concernentes à formação do professor da educação básica e do ensino superior.

Assim, o referido Grupo desenvolve atualmente dois projetos de pesquisa. São eles: “Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior” que tem por foco compreender como o professor aprende durante o seu percurso profissional. Neste projeto, o grupo reúne-se para

⁴ Grupo este sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan, no qual participam alunos-graduandos de diversas áreas das Licenciaturas, bolsistas, monitores, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, como o Curso de Especialização em Gestão Educacional, o Curso de Mestrado e de Doutorado, além de professores da rede básica e do ensino superior, de Santa Maria e região.

estudos e reflexões acerca da temática *aprendizagem da docência*, como também, desenvolve o trabalho de campo para a coleta de dados, através de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nas licenciaturas de ensino superior e na educação básica. Estou participando nas etapas da pesquisa de campo, na qual se está, atualmente, realizando as entrevistas da segunda e da terceira etapa da investigação.

E o projeto “Cultura escrita: inovações metodológicas na escola”, que objetiva desenvolver atividades diversificadas para serem utilizadas em classes de alfabetização e no qual participo na organização e elaboração de materiais didático-pedagógicos para classes de alfabetização de alunos de EJA⁵.

E a partir dos achados desses meus estudos e das pesquisas desenvolvidas no GPFOPE tive por objetivo, através desta pesquisa de mestrado - inserido na linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – responder às seguintes questões:

- Como a docência no ensino superior é desenvolvida, considerando a trajetória do professor que experienciou a docência desde a educação básica?
- Como a experiência da docência na educação básica repercute na atuação profissional das formadoras de professores, a partir das concepções de docência?
- Quais os espaços que se transformam em lugares de aprendizagem para as professoras de Letras?

Portanto, conhecer a situação do professor do ensino superior torna-se relevante por ser ele o responsável pela formação daqueles que foram sujeitos de meu estudo e que, como os demais, estão inseridos nos contextos da educação básica (BOLZAN, 2007).

Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte estrutura: neste primeiro momento e após o preâmbulo, realizou-se a apresentação. Logo a seguir, foi construída a base teórica de sustentação desta temática investigativa, a

⁵ Educação de Jovens e Adultos.

partir da abordagem sociocultural vygotskiana e de seus discípulos, e contextualizou-se a temática, no âmbito da educação básica e superior. Posteriormente, discutiram-se perspectivas de formação tanto para a educação básica como para a educação superior, através de um breve histórico sobre o Curso de Letras e também de estudos que compartilham concepções acerca da Docência Universitária.

Na sequência, a abordagem metodológica explicitou os modos e os procedimentos que guiaram este estudo, além de apresentar a temática, os objetivos, os sujeitos e o contexto. E, por último, encontra-se apresentada a categorização dos dados da pesquisa com a consequente análise e os achados alcançados.

Dessa forma, no item intitulado **A teoria sociocultural: a base da construção da temática** foram trazidos ao debate, a partir de conceitos como funções psicológicas superiores, ZDPs, internalização/apropriação, mediação, inter e intrapessoal, os modos de o sujeito constituir-se e desenvolver-se na medida em que aprende. Para isso, considerou-se que a aprendizagem acontece quando o sujeito é concebido a partir de sua natureza social e que, portanto, os aspectos socioculturais, que fazem parte de seu cotidiano, permitem transformar sua subjetividade, ao modificar sua estrutura interna. Esse processo fez-se conceber, portanto, que a mente é social. E isso possibilita o desenvolvimento do sujeito, através da linguagem, culminando com a atividade criadora. Também, que no caso desta pesquisa, o sujeito-professor aprende a partir da intervenção pedagógica, no qual se considerou o conhecimento pedagógico compartilhado e a atividade docente de estudo.

Na contextualização do tema desta pesquisa, no **âmbito da educação básica e superior**, problematizou-se a questão sobre o preparo para o exercício da docência. Observou-se que para exercê-la, na escola básica, existe normatização, em lei; porém, para a atuação no magistério superior não há uma preparação específica. O que existe é o preparo a fim de se tornar um professor pesquisador no ensino superior.

No tópico **O Curso de Letras e a formação para a docência básica: trajetórias em desenvolvimento** buscou-se compreender como o currículo desta área constituiu-se, inicialmente, e como sofreu modificações, demonstrado através de um breve percurso histórico. Através deste olhar, é possível observar que a

atuação do profissional das Letras tem como pressupostos o que vinha e vem sendo regulamentado nas leis e diretrizes sobre o funcionamento desses cursos. A questão pedagógica, neste curso de licenciatura, foi relegada a um segundo plano em virtude de seu enfoque centrar-se, primeiramente, no estudo do campo específico dos conhecimentos das línguas e das literaturas. Também, discutiu-se uma possibilidade para solucionar esse aspecto que seria ter como lugar formativo, a própria atuação docente, pois na medida em que seu aluno forma-se, a partir das atividades de ensino desenvolvidas, o professor também pode se [trans]formar. Isto é evidenciado a partir do conjunto de vozes que povoam essa atividade, que retornam, ecoam e se juntam, permitindo mobilizar processos reflexivos e, por conseguinte, a aprendizagem da docência.

Em seguida, em **A formação docente do profissional de Letras, no domínio do ensino superior: uma pedagogia do ensinar e do aprender** explorou-se os conceitos de formação de professores e desenvolvimento profissional, considerando a ideia de inacabamento. E para que este desenvolvimento seja possível, várias estratégias são necessárias para sua instauração, tais como, ter em foco a atuação do professor, quando esta se transforma, a partir de ações sistematizadas que leve em conta o conhecer-se a si, através da consideração de sua trajetória. Além disso, a partir do conhecimento da natureza da profissão docente, é possível instaurar a aprendizagem da docência. Esta, por sua vez, engendraria o desenvolvimento docente e a consequente profissionalização.

Posteriormente, em **Os movimentos da aprendizagem docente: a experiência e a reflexão sobre a prática**, o enfoque consistiu em apresentar uma discussão a partir de estudos que dessem conta de explorar os processos reflexivos, compreendidos como força impulsionadora de aprendizagens da docência, tão necessárias para se construir uma pedagogia diferenciada e novos referenciais e, por conseguinte, um desenvolvimento profissional eficaz. Considera-se isso pertinente, por ser esse um dos caminhos que tornaram possíveis compreender a atuação docente como uma profissão.

Na sequência, no tópico **A trajetória docente: entrelaçando a dimensão da pessoa e do profissional**, a abordagem explicitou essas duas dimensões, pois se considerou que se inter-relacionam, uma vez que, ao se colocar a pessoa do professor no palco principal, requer considerar, igualmente, suas vivências, seus tensionamentos, seus valores. Esses formarão a tessitura de sua subjetividade e

esta, por sua vez, repercute nos modos diferenciados de construção de seus saberes e na sua atuação profissional.

Já no último tópico desse capítulo, em **O desenvolvimento profissional: caminhos possíveis para a constituição do ser docente**, enfocou-se o conceito de desenvolvimento profissional a partir do entendimento de García (1989, 1997), que teve por objetivo destacar que as recorrências como a dimensão pessoal e a profissional, as trajetórias formativas e a aprendizagem docente são imprescindíveis para triangular a base da docência a fim de que a mesma possa constituir-se.

E, na terceira parte deste texto, então, apresentou-se a metodologia adotada no estudo desenvolvido, tendo como base a abordagem narrativa sociocultural, na qual se destacam a temática, os objetivos e os problemas da pesquisa.

Na sequência, encontra-se explicitada a categorização e o tratamento dos dados para a posterior análise, tendo como base teórica metodológica a abordagem qualitativa, a partir do estudo das narrativas das docentes-participantes.

E na conclusão desta atividade investigativa, apresentaram-se as (in) conclusões do estudo, através da descrição de um conjunto de apontamentos capazes de sinalizar a repercussão dos achados explorados.

1 ANCORANDO AS BASES REFERENCIAIS

O saber aprende-se com os mestres. A sabedoria, só com o corriqueiro da Vida (Cora Coralina).

1.1 A teoria sociocultural: a base da construção da temática

Os estudos vygotkianos (1988, 1995, 2000, 2008) e de seus discípulos contribuem nesta pesquisa no que dizem respeito aos modos em que ocorrem as relações entre os sujeitos e seu meio social, e que possibilitam instaurar aprendizagens, ao serem mobilizados os processos que desenvolvem as *funções psicológicas superiores*, culminando com o seu desenvolvimento.

Assim sendo, Vygotski e seus colaboradores, ao colocarem em relevo seus estudos acerca da psique humana, constroem diversos conceitos capazes de explicitar como o desenvolvimento humano é impulsionado, a partir das relações *interpessoais* e *intrapessoais*, da ativação das *zonas de desenvolvimento proximais* (ZDPs), dos processos de internalização/apropriação e de mediação, através da utilização de signos, etc.

Dessa forma, o referido autor ressalta que esse processo tem como premissa que os elementos sociais e da cultura, isto é, os elementos socioculturais são basilares e fundantes no processo que promove o desenvolvimento do sujeito e, por conseguinte, os processos criativos que realiza.

Considera ademais que é impossível pensar a natureza desse alargamento dos processos psicológicos a partir de uma maturação natural ou inata, quando considerados apenas os elementos biológicos e os processos orgânicos nessa construção, mas através de uma perspectiva sociocultural, em que esses elementos são desenvolvidos em uma relação de intercâmbio que os sujeitos estabelecem com os demais objetos culturais de seu meio (VYGOTSKI, 1995).

Nesta medida, pensar na constituição da docência superior em Letras e que, para tal, tem-se como enfoque a aprendizagem docente e, por conseguinte, o desenvolvimento da profissionalização docente, implica refletir acerca dos vários movimentos que são necessários para que a mesma se institua. É nessa medida que a abordagem construída por Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) interessa-nos⁶, constituindo-se a base epistemológica da temática em questão.

⁶ A partir deste momento, utilizaremos a forma comunicativa na 1ª pessoa do plural, porque à minha voz juntar-se-ão as várias vozes que farão parte da tessitura desta pesquisa: os autores, os sujeitos da pesquisa, os professores da banca examinadora, os saberes inestimáveis de minha orientadora, etc. Igualmente, informamos que nesta pesquisa, os termos 'narrativas', 'vozes' e 'falas' possuem a mesma equivalência.

Desse modo, a aprendizagem incide em todas as etapas do ciclo vital das pessoas, favorecendo que se produzam as representações dos objetos simbólicos que são responsáveis pelos processos de internalizações que realizamos.

Assim sendo, o conceito *internalização* foi desenvolvido por Vygotski (2008) para designar a direção que tomam as construções realizadas pelo sujeito, que vão sendo incorporadas do meio exterior para o seu interior, tornado-as próprias deste; ou seja, a partir de uma relação interpessoal que se faz própria, subjetiva e que torna possível desenvolver os planos da consciência. Dessa forma que se considera que a mente é social. Essas construções são organizadas e estruturadas categorizando as *funções psicológicas superiores* das quais fazem parte a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, etc.

Então, podemos afirmar, a partir das palavras de Scaffo (1996), que “el modo como el hombre construyó su historia humana y el modo como ontogenéticamente cada ser humano hace su proceso de aprendizaje y desarrollo a lo largo del ciclo vital⁷” possibilita modos particulares na transformação da subjetividade, pois, mesmo sendo o referente externo o mesmo, as representações desenvolvidas serão distintas em função das habilidades e conhecimentos prévios específicos de cada um.

Dessa forma, um dos conceitos principais de sua abordagem sociocultural está na compreensão da lei genética das *funções psicológicas superiores*, consideradas como sendo processos autorregulados que são estruturados internamente pela mediação da linguagem e tendo como ponto de partida o contexto social do sujeito (VYGOTSKI, 1995).

Para Vygotski (1988, 1995, 2008), esta lei está assentada em dois planos: o primeiro diz respeito aos modos como nos relacionamos e realizamos atividades dentro de um determinado grupo social, e que se estabelece nos processos interativos em pequenos grupos, ou em pares, possibilitando incorporar esquemas de desenvolvimento cultural, a partir do uso da linguagem, do cálculo, da escrita e do desenho, no contexto social, aparecendo, a partir disso, o conceito *interpsicológico*. Em seguida, torna-se parte de um segundo plano, denominado ‘psicológico’, em que entra em ação a memória, a atenção, a lógica e a formação de conceitos, dando lugar, então, ao conceito *intrapsicológico* (VYGOTSKI, 1995).

⁷ O modo como o homem construiu sua história humana e a maneira como cada ser realiza ontogeneticamente seu processo de aprender e de se desenvolver no decorrer de seu ciclo de vida.

Desse modo, segundo a abordagem vygotskiana (1988, 1995, 2008), os intercâmbios dos saberes e da cultura social ocorrem nessa relação do sujeito com o seu meio, evidenciando que este possui uma configuração mental, uma maturação inerente à espécie, mas, no seu percurso de desenvolvimento, a consciência é ativada quando estes dois planos - o interpsicológico e o intrapsicológico - são intermediados para regulá-los. Logo, a constituição e a [trans]formação do ser humano ocorre a partir do entrelaçamento desses dois planos.

Ademais, convém ressaltar que os modos como cada sujeito interage com essas duas perspectivas são únicas, uma vez que toda a pessoa tem uma história de vida singular, sua, e que, a partir disso, permite engendrar modos particulares de desenvolvimento, tendo em vista seus conhecimentos prévios e experiências de vida.

Nesta perspectiva, Oliveira (2000) especifica essa questão, a partir da leitura dos estudos vygotskianos, quando considera que esses planos se entrecruzam e interagem, motivando uma configuração que é única para cada sujeito e que se opera em constantes transformações. Em cada situação de interação com o mundo social, este se apresenta em determinado momento de sua trajetória pessoal, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e [re]significação de acordo com sua própria capacidade de fazê-lo.

Assim, também inferimos que a aprendizagem docente ocorre a partir das relações sociais que são construídas, em intercâmbio com o contexto de sua vida e do seu trabalho, quando é possível articular os elementos da cultura desse meio com os seus saberes e desejos internos. Isso permite, então, compreender esta aprendizagem como um movimento que se realiza a partir das necessidades e possibilidades internas e das condições externas, constituindo-se na força motriz do desenvolvimento. Isso possibilita o entendimento da aprendizagem da docência como um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas, professores e alunos e demais companheiros de sua profissão assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente (POWACZUK, 2008).

Dessa forma, os elementos sociais, na medida em que o sujeito interage, fazem-se próprios dele, o que determina transformar sua subjetividade, possibilitando o despertar da consciência, pois esse processo modifica a estrutura e

a função psicológica. Logo, compreendemos que a categoria intrapessoal tem sua origem nos processos sociais. E considerar o transitar entre os aspectos inter e intrapessoal é pertinente, além do mais, porque possibilita pôr em ação e mobilizar a ZDP, com o fim de se alcançar níveis de desenvolvimento potencial, favorecendo o desenvolvimento do ser humano.

E esse fazer próprio significa tornar interna as experiências culturais, fazer intrapsicológico o que foi em um primeiro plano, interpsicológico. Também significa impulsionar aprendizagens na medida em que a estrutura da consciência for mobilizada. E isso acontece quando o sujeito age sobre os objetos e as ações em espaços interativos e, ao mesmo tempo, quando se dão contornos novos à atenção, à memória, ao pensamento e à linguagem (VYGOTSKI, 1995, 2000).

Esse processo construtivo possui semelhanças com o que Piaget denominou de *assimilação*; já Leontiev (1988), um dos colaboradores do grupo de estudos dirigidos por Vygotski (2008), cunhou o termo *apropriação* para designar a reelaboração das experiências culturais, tornando-as próprias do sujeito, a partir de um processo de negociação e não de uma transferência direta dos elementos da realidade para o plano interno.

E o que garante a intermediação desses dois planos e favorece o desenvolvimento, segundo os estudos vygotkianos (1988, 1995, 2008) é o fato de que este sujeito faz uso da função mediadora - esta é o elemento central de seu fundamento - para referenciar que a relação deste com o mundo e seu objeto de ação não ocorre de maneira direta, tal como os estudos de sua época vinham evidenciando. As teorias de sua época reconheciam que havia uma relação biunívoca entre o sujeito e o mundo: para cada estímulo impulsionado, haveria uma resposta direta do meio de atuação.

Nesta direção, a concepção vygotkiana (2008) mostra-nos que esse processo de negociação com o objeto de atuação que faz parte do meio, possibilita-nos solucionar problemas através de estímulos auxiliares, que no plano concreto são considerados os instrumentos, e no plano abstrato destacam-se os signos.

Para o referido autor, as operações realizadas com os instrumentos e os signos

estendem a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele [ao sistema nervoso] estímulos artificiais, ou autogerados [...]. Essa incorporação, característica

dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento (VYGOTSKI, 2008, p. 32-33).

Assim sendo, os signos possuem um papel fundamental no que dizem respeito ao desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, para mediar os nossos intercâmbios com a realidade, realizando-se no plano psicológico. Compreendemos como sendo as atividades realizadas, mentalmente, neste nível, “que cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKI, 2008, p. 34).

Logo, a relação que estabelecemos com o mundo não é direta, mas mediada, conferindo importância aos fatores externos ao sujeito devido à influência que causam nos processos que mobilizam a aprendizagem interna do ser humano.

Assim sendo, o autor citado estabelece a relação entre aprendizado e desenvolvimento, dando enfoque aos processos de aprendizagem no que diz respeito ao ativamento da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Esta é entendida como sendo o nível, no percurso de desenvolvimento em que o sujeito necessita de um ‘guia’ e que age como auxiliar no processo de internalização das atividades realizadas, pelo fato de que o plano psíquico não nasce pronto, não é inato, e sim, construído através de interações continuamente (VYGOTSKI, 2008).

Dessa forma, a relação entre aprendizado e desenvolvimento que adquire relevo e é a mais aceitável nos estudos socioculturais, dentre as teorias de seu tempo, para a construção de conhecimento, diz respeito ao processo em que o aprendizado exerce função primordial para empurrar e estimular o desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKI, 2008).

Além disso, Vygotski ainda complementa que

o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas – sustenta que a influência da aprendizagem nunca é específica. Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura (VYGOTSKI, 1988, p. 108-109).

Disso podemos completar que a ZDP é uma espécie de **janela para o mundo** que se abre ao ser humano como uma potencialidade de desenvolvimento, pois é a entrada pela qual realizam os intercâmbios necessários para satisfazer a sua busca

constante de ser e de se fazer sujeito, através de seus questionamentos e incertezas.

Desse modo, a inserção em uma determinada cultura permite ampliar as experiências de vida e, por conseguinte, as potencialidades humanas, pois cada grupo cultural organiza de forma peculiar o seu modo de conviver com o outro. Assim, na medida em que possui referências próprias de pensar e compreender as várias etapas e estágios que o ser humano passa no decorrer de sua vida. Conseqüentemente, a forma de funcionamento cultural, do qual o indivíduo faz parte, interfere na sua constituição como sujeito que aprende.

Isso implica, então, em modos particulares de cada indivíduo produzir-se, pois são os elementos culturais que interagem com as características da espécie e do próprio ser humano. São esses procedimentos, em processo de negociação, que lhe possibilitam produzir seus próprios esquemas mentais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1988).

Por isso, este mesmo teórico do conhecimento defende que

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKI, 2008, p. 103).

Nesse sentido, o que incorporamos dessa realidade, refere-se aos significados dos conteúdos culturais; são estratégias e habilidades que são desenvolvidas através das representações que o sujeito realiza tendo em vista os elementos presentes em seu meio social, conforme, também, seus conhecimentos prévios, configurando-se, portanto, em uma *mente social*, pois não existe uma mente, uma consciência já dada e inata. Essas aptidões são entendidas como metacognitivas na medida em que o indivíduo desenvolve a sua consciência e reconhece seus níveis de compreensões, seus limites e planejamentos e, a partir disso, mobilize esquemas capazes de regular seus procedimentos (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2008; LEONTIEV, 1988; LURIA, 1988).

Dessa forma, esses significados dos conteúdos culturais são construídos através da linguagem e do pensamento. De acordo com Bolzan (2002), a significação dos objetos existentes é construída pelo sujeito na medida em que este

atribui um sentido particular, sendo de caráter subjetivo e pessoal, para aquilo que possui uma compreensão geral já dada e estabelecida por determinado grupo social, sendo esta o significado que tem por característica a constituição social e cultural.

Para tanto, “nas ações produtivas, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira” (LEONTIEV, 1988, p. 128).

O entendimento de tal relação, ao que nos diz a autora está no fato de a linguagem constituir-se de duas faces: do sentido e do significado. Especificamente, afirma que

o sentido está ligado ao contexto da comunicação e ao próprio contexto do qual se fala, ou seja, os aspectos sobre os quais se desenvolve a comunicação. O significado é parte descontextualizada da linguagem. Sua natureza conceitual permite a reflexão abstrata, interferindo nas atividades que exigem pensamento dirigido. Assim, sentido e significado são complementares, atuando simultaneamente, para definir a estrutura da interpretação do discurso (BOLZAN, 2002, p. 45).

Disso podemos compreender que o significado tem a ver com a construção de sua generalização que permite evocar um determinado conceito. Assim, o significado das palavras é um fenômeno do pensamento. Ademais, a relação linguagem e pensamento leva ao desenvolvimento da consciência humana (VYGOTSKI, 1995, 2000, p. 151).

Além disso, Bolzan (2002, p.45) completa afirmando que “a linguagem é um produto social, resultante da cultura, ao mesmo tempo em que é um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar”.

É nessa direção que os estudos desenvolvidos por Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), atribuem importância à linguagem, por ser através de seu intermédio e das representações construídas a partir dela, que nos constituímos como seres humanos e desenvolvemo-nos, pois somos produto e produtores da cultura, que se realiza através do uso desses signos culturais.

Como explicita Serrão (2006, p. 148)

Incorporando toda a contribuição do desenvolvimento das espécies, o homem assume a condição de transformar a natureza e a si próprio. Conquista a capacidade de fazer História, de produzir cultura, transformar-se em ser humano. Não deixando de pertencer a uma espécie animal, continua em desenvolvimento, porém no âmbito histórico-cultural, onde produz sua objetividade.

E de acordo com os estudos desenvolvidos por Leontiev (1988, p. 121)

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. Isto constitui a base inicial sobre a qual se dá a aquisição da linguagem, a apropriação da comunicação verbal.

Além disso, a relevância dada por Vygotski (2008) à intervenção pedagógica, permite compreender o papel da orientação pedagógica para engendrar esses processos, pois se constitui em um campo significativo para impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, através da ativação destas ZDPs.

Nesse sentido, esse momento pedagógico permite tanto para quem ensina como para quem aprende mobilizar seus saberes no sentido de construir novas aprendizagens.

Acreditamos que esse processo é consolidado em espaços interativos onde são promovidas, então, as ações mediadas. A esse respeito Scaffo (1996, p. 8), explicita o papel da mediação:

el docente en un contexto de intarección con los alumnos mediatiza el proceso de internalización a través de ciertos valores culturales que son de carácter semiótico: instrumentos y signos. Desarrollarse, en el sentido cognitivo, será apropiarse de esos elementos; entonces, el aprendizaje aparece como una condición del desarrollo, no está condicionado por la maduración; por el contrario es condición para que el desarrollo se cumpla.⁸

Dentro desta perspectiva, igualmente, Bolzan (2008, p. 111) enfatiza que as

redes de interações e mediações, produzidas pela relação assimétrica entre docentes e os alunos e seus alunos, representando uma relação formativa e colaboradora, na qual os envolvidos, mesmo partindo de diferentes idéias⁹ e concepções, estabelecem, durante as interações,

⁸ Tradução livre: o professor em contexto de interação com seus alunos media o processo de interiorização através de certos valores culturais que são de caráter semiótico: os instrumentos e os signos. Desenvolver-se, de forma cognitiva, acontecerá a partir da apropriação desses elementos, então, a aprendizagem aparece como uma condição do desenvolvimento, não está condicionada pela maturação, pelo contrário, é uma condição para que o desenvolvimento concretize-se.

⁹ Os escritos das citações dos autores permanecem em suas grafias originais; não se adequando, portanto, à nova ortografia do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa aprovado, no Brasil, pelo

posições intersubjetivas num contexto de negociação que tende à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino na aula universitária.

Para a mesma autora, os papéis da mediação e das inter-relações tornam-se proeminentes na medida em que, em sua abordagem, constituem como foco a construção do conhecimento pedagógico, a partir de uma rede de mediações de forma compartilhada, isto é,

o processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p.151).

Nesse sentido, podemos considerar a atuação pedagógica nas práticas de ensino como um espaço formativo, já que através do diálogo e da reflexão entre seus colegas e entre seus alunos, o professor desenvolve-se profissionalmente. Esse desenvolvimento concretiza-se a partir da trocas, nas quais são compartilhadas ideias, significados acerca do conhecimento pedagógico, para que, a partir deste, aconteçam novas apropriações, reorganizando o trabalho pedagógico.

Assim sendo, isso nos permite pensar na inovação no campo da docência superior, a partir do que essas construções possibilitam construir novidades, inaugurando, assim o que Vygotski (2008) denomina de atividade criadora. Esta base inicial está ligada à produção de conhecimento, pois o sujeito sociocultural é aquele que se encontra voltado para o futuro e que, a partir de suas produções, consegue transformar seu presente.

Dentro desta perspectiva, focando na questão de que aprendemos e constituímos-nos por meio da própria atividade humana, ressaltamos que a mesma, demonstrada por Leontiev (1988), é potencializadora nos processos de aprendizagem e, em função disso, age no desenvolvimento humano, que surgiu como consequência da vida social dos sujeitos, orientada a partir de intencionalidades, objetivos e ações específicas de cada um.

Assim, o que desenvolve e produz transformações na vida do sujeito diz respeito àquelas atividades realizadas e que têm um sentido pessoal, por estarem vinculadas a objetivos e motivos próprios. Essa é designada de atividade principal por Leontiev (1988) ao se referir como sendo

aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição [do sujeito] para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (p. 122).

Uma atividade precisa estar necessariamente vinculada a satisfazer certa necessidade, no decorrer de sua realização.

No caso desta pesquisa, concebemos a atividade principal como sendo a *atividade docente de estudo*, a partir dos estudos propostos por Bolzan (2007), pelo fato de ser de fundamental relevância para estruturar e reorganizar o pensamento pedagógico do professor, indispensável à integração teórico-prática e, portanto, ativar os processos formativos.

Dessa forma, esta atividade funcionaria como mobilizadora dos processos constitutivos do professor, uma vez que teria por base para a construção de conhecimento a própria ação de ensino, em intercâmbios constantes com bases teóricas.

Nessa direção, Bolzan (2001, p. 93) colabora com nossa proposição ao indicar que

a atividade de estudo se distingue de outras tarefas pela sua finalidade e seu resultado, é aquela em que o produto é a transformação do indivíduo. Podemos dizer que o principal conteúdo da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos generalizados de ação, com relação aos conceitos científicos e às mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, principalmente, as mudanças, as reestruturações e o enriquecimento do indivíduo.

Em síntese, discutimos a relevância dos estudos socioculturais vygotskianos para a compreensão da aprendizagem humana e sua implicação nos processos constitutivos de seu desenvolvimento. No caso desta pesquisa, a base mobilizadora encontra-se na *atividade docente de estudo* pelo fato de que esta interfere diretamente na aprendizagem da docência, através de um trabalho constante de um intercâmbio entre a teoria e a prática.

No item subsequente, explicita-se a partir de qual contexto o tema desta investigação foi abordado.

1.2 A contextualização da temática desta pesquisa, no domínio da formação de professores para a educação básica e superior

Refletir acerca da aprendizagem da docência no ensino superior, leva-nos a pensar sobre quais movimentos desdobram-se para sua constituição e em que medida a formação continuada e o desenvolvimento deste profissional são engendrados. A mesma, por estar vinculada a diferentes estratégias, está relacionada, de igual forma, às trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos de Letras, inclusive considerando sua passagem pela atuação na educação de ensino básico.

Antes cabe esclarecer que adotamos o conceito de *docência* a partir dos estudos estabelecidos por Isaia e Bolzan (2008, p. 53) como sendo “todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais”, prevalecendo, desse modo, a ideia de que se torna necessário compreender os elementos fundantes nesse processo.

Para tal, pensar sobre como as formadoras de professores aprendem e constituem-se ao longo de sua carreira profissional, desde a formação inicial, consiste em compreender como o professor se coloca ao aprender, ensinar, ao conhecer as atividades inerentes a sua rotina de trabalho, mormente, pensando nos sentidos e significados que são engendrados nesse processo de conhecimento (ISAIA e BOLZAN, 2008).

Nesse sentido, este trabalho investigativo justifica-se pelo interesse em compreender esse processo, uma vez que não há uma legislação que dê conta desta especificidade, que prepare para a atuação no ensino superior; sobretudo, considerando a dimensão pedagógica para esse nível de ensino.

Assim, ao analisarmos a LDBEN¹⁰ no que se refere à formação dos professores para exercer o magistério no ensino superior, observamos que apenas existe a normatização quanto ao nível de ensino em que seu preparo ocorre, sobressaindo-se a perspectiva da produção científica. E no inciso VI, artigo 66 da

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

mesma Lei, podemos examinar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado [...]”.

Dessa forma, cabe um questionamento: será que é isso mesmo que predomina nos âmbitos da educação superior?

Estudos enfocados por Isaia e Bolzan (2008, p. 44) ressaltam que “os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior”.

Entretanto, para exercer o magistério superior, o que ocorre é o preparo para o campo da pesquisa e não para a orientação pedagógica, o que vem estimulando os Programas de Pós-Graduação a buscarem alternativas para essa questão. Surgem, assim, atividades de caráter didático como a Docência Orientada, um instrumento de formação pedagógica, ofertada, por exemplo, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Na perspectiva de Cunha (2008), o processo formativo, para atuação no ensino superior, ocorre em duas situações. A primeira acontece através da pesquisa e é conhecida como a mais institucionalizada. Quanto a esse caráter, assim, assinala:

Quando a educação superior assume a representação universitária que alia ensino, pesquisa e extensão, a dimensão da pesquisa prepondera na valorização do professor e os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* se constituem como alternativa legítima de formação. Essa representação se constrói a partir da concepção de que o ensino de qualidade se alicerça na pesquisa e o professor deve ser um produtor de conhecimentos, com o domínio e exercício das ferramentas investigativas (CUNHA, 2008, p. 05).

E a segunda, de acordo com a mesma autora, conhecida como sendo

menos legitimada, é a formação para a docência que, em geral, se faz sistematicamente em forma de *educação continuada*. Por ela pressupõe-se que há conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor (CUNHA, 2008, p. 05).

Isso possibilita compreender que a primazia em incursionar pelos caminhos da investigação científica prepondera para exercer a docência no ensino superior, ou seja, o ensino de qualidade, como explicita a referida autora, se alicerçaria na pesquisa, como garantias de que o professor estaria apto para produzir conhecimentos.

E a reflexão acerca da formação pedagógica universitária toma característica de uma perspectiva empírica (CUNHA, 2008, p. 05). Talvez seja por isso que as licenciaturas vêm recebendo críticas no sentido de não preparar o licenciando para a atuação na docência. Essa dimensão permite compreender, então, que, na medida em que não ocorre uma vinculação mais efetiva entre a teoria e a prática, o professor afasta-se de uma condição de legitimar um campo reflexivo e, conseqüentemente, de instaurar a profissionalização docente.

Nesse sentido, é fundamental pensarmos acerca de quais seriam os espaços outros que poderiam constituir-se em lugares e que proporcionariam a formação do professor que atua no ensino superior e qual seria a formação mais adequada para este profissional. Também, neste atual contexto, perguntamo-nos: a formação com enfoque na pesquisa garante o preparo do professor para atuar na docência superior? Será que este docente, com formação na pesquisa, sem priorizar a experiência pedagógica para a educação básica, conseguirá preparar o futuro professor para esse nível de ensino?

Já a graduação, considerando ainda a LDBEN, habilitaria para o exercício do magistério na educação básica. E ao analisarmos essa questão, observamos que os professores da educação básica possuem a sua formação preparatória para ser professor no curso de graduação, no qual há um espaço para serem exploradas as disciplinas relacionadas à didática de ensino com o objetivo de preparar este profissional para o exercício da docência na educação básica. Mas será que sua atuação pedagógica futura está garantida, quando seu professor-formador não possui esse preparo específico?

Além disso, analisando pesquisas relacionadas ao novo perfil das licenciaturas em Letras, a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi possível observar que a formação inicial não está sendo suficiente para a atuação futura do professor em sala de aula. O enfoque em estudos e discussões relativas à formação pedagógica deste professor é muito

incipiente, na academia, pois o foco está no domínio de conhecimento do campo específico.

Os estudos limitam-se, em muitos casos, às teorias de aprendizagens, sem desenvolver uma linha de raciocínio que satisfizesse reflexões efetivas entre o saber e o saber-fazer (PAIVA, 2005). Isso nos faz especular, de antemão, que o foco não consiste em estudar os processos relativos à formação de professores, mesmo tratando-se de cursos de licenciaturas, mas em privilegiar o domínio específico do campo de conhecimento.

Além dessas reflexões alcançadas, assinalamos outro elemento presente no processo formativo docente: com a transição de paradigma - atributo da ciência pós-moderna - e caracterizada ainda pela dimensão enciclopedista, o ser professor necessita [re]configurar-se nestes novos tempos, pois ele não é mais visto, nesta efervescência epistemológica, como o único provedor de saberes, fazendo-se com que o aprender a aprender torne-se um elemento crucial do processo de formação contínuo e compartilhado (ZABALZA, 2004).

Ao pensarmos na função de professor como transmissor de conhecimento, implica considerar um modelo de reprodução, não deixando espaço, dessa forma, aos eventos possibilitadores de construção e reconstrução de saberes (ANASTASIOU, 2002).

Considerando nossa própria trajetória na educação básica¹¹, podemos observar que ainda predomina um caráter de reprodução de conhecimento, tendo como origem componentes curriculares, muitas vezes, inflexíveis e que dificultam a construção de novos conhecimentos.

Para Anastasiou (2002) há várias questões a serem pensadas na atualidade, cruciais para a evolução dos aspectos relacionados ao papel do professor o que implicam na formação dos futuros profissionais. Dentre estas questões, a referida autora centra seus estudos, enfatizando a atuação dos profissionais de ensino superior, cujo modelo necessita ser repensado para que sejam incorporadas novas práticas de profissionalização, para que sejam capazes de colaborar nas futuras ações do professor de ensino básico.

¹¹ Gostaríamos de enfatizar que, para a construção desta pesquisa, levamos em conta, além dos estudos de autores da área, nossa própria vivência e experiência como professora no ensino básico e como conseguimos compreender as questões relativas aos processos formativos.

Portanto, estudos que vêm sendo desenvolvidos indicam-nos que o processo formativo dos professores do ensino superior ganha uma nova dimensão: a partir do momento em que o paradigma conhecido de complexidade tomou relevo, os modos de se pensar a ciência e a produção de conhecimento adquiriram novos rumos. Vários aspectos ganharam primazia, como por exemplo, a superação de uma concepção tecnicista e racionalista para se incorporar uma perspectiva mais humana, ou seja, o ser humano que antes se encontrava excluído dos modos de produção de saberes, agora se torna o componente central. Isso também se tornou evidente na medida em que as ciências sociais encontraram seu lugar como disciplinas com bases científicas (ANASTASIOU, 2002).

Assim sendo, é a partir deste contexto sociocultural que buscamos compreender quais foram os movimentos e os caminhos necessários ao professor para se constituir docente nesse nível de ensino. E quais meios ele se utiliza para promover a sua aprendizagem, na direção de seu desenvolvimento profissionalmente, corroborando para a constituição da sua docência, na medida em que isso implica na formação do professor que atua na educação básica.

Dentro desta perspectiva, quem esteve no palco principal desta pesquisa foi a pessoa do professor. A ele desejamos conhecer, tomando conhecimento de suas diferentes trajetórias formativas. Assim a sua voz foi ouvida e, ao mesmo tempo, foi um desafio compreendê-la.

Para que isso fosse possível, compusemos este fazer investigativo a partir da tessitura de estudos que voltassem seu olhar para as inovações no campo da formação de professores para o Curso de Letras. Levando em consideração estudos sobre pedagogia universitária, objetivamos compreender as possibilidades de produção da docência, constituindo-a na perspectiva da profissionalização do professor.

1.2.1 O Curso de Letras e a formação para a docência básica: trajetórias em desenvolvimento

Inicialmente, fazendo um breve percurso histórico sobre as propostas curriculares para os cursos de Letras, através das Diretrizes¹², dos Decretos, dos Pareceres e da LDBEN, que normatizam o funcionamento dos Cursos de Licenciaturas¹³, observamos que a primeira proposta foi implementada em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, através do parecer 283 (PAIVA, 2005).

Nesse estágio inicial, havia um predomínio nos currículos para a aprendizagem das Línguas Neolatinas e suas respectivas literaturas. Já “o novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa” (PAIVA, 2005, p. 345).

Como houve discussões e esforços para convalidar uma terceira licenciatura Língua Estrangeira e respectiva licenciatura, o Conselho Federal de Educação resolveu por optar a favor da mesma, acreditando que o próprio mercado regularia essa questão para a prevalência de professores de Língua Portuguesa em todo território nacional.

No artigo 1º, do parecer 283, é possível observar que o currículo mínimo proposto para a habilitação em Letras centrava-se em oito disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística. Sendo que dentre as próximas, a escolha deveria recair sobre três, lembrando que no Curso de Letras existem as disciplinas obrigatórias e as optativas: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, Uma língua estrangeira moderna, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega¹⁴.

Aqui já podemos visualizar que o enfoque na estrutura inicial dos currículos estava centrado no estudo das Línguas e suas respectivas Literaturas, desconsiderando totalmente a formação pedagógica que somente aparecerá em

¹² Estas reforçam que para a definição de estratégias para essa área, a mesma necessita estar em consonância com “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (CNE/CES n. 492/2001, p. 29).

¹³ Obtivemos esses dados através do site <http://meclegis.mec.gov.br/>. Acessado em: 08 de abril de 2010.

¹⁴ Convém lembrar que a escolha de uma determinada Literatura implica na escolha da língua estrangeira correspondente.

1969, que de acordo com Paiva (2005), assim ficou proposto, através da resolução de nº 09:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem):

b) Didática;

c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Isso nos permite evidenciar, como já temos discutido anteriormente, que a questão da formação pedagógica deficitária tem resquícios nesses estágios iniciais da implementação dos currículos de Letras, destacando, assim, que não é mero acaso que ainda hoje persiste esta lacuna quando analisadas as práticas pedagógicas dos professores advindos das licenciaturas.

Mesmo após a inserção das disciplinas pedagógicas, elas ainda aparecem muito incipientes e com número de horas reduzidas, considerando tratar-se de um curso de licenciatura.

Paiva (2005, p. 347-348), vai ainda mais longe em sua crítica:

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.

Sob essa ótica, observamos que as questões vinculadas ao aspecto pedagógico se tornam secundárias pelo fato de haver uma estrutura curricular ampla em relação aos conteúdos de língua e literatura. Esse problema acaba restringindo

maiores discussões sobre a dimensão pedagógica. E essa questão foi vivenciada por nós quando estávamos cursando a Graduação.

Ademais, podemos visualizar isso através do Projeto Político Pedagógico (2004), a estrutura departamental do curso de Letras da UFSM, em que há o predomínio ligado aos aspectos dos conteúdos das literaturas e das línguas estrangeiras. São três os departamentos e assim denominados: Departamento de Letras Clássicas e Linguística, Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Pelo menos, em termos de departamento não há menção para metodologias de ensino e práticas educativas.

Bolzan (2007, p. 22-23) afirma que

essa excessiva preocupação com a área específica de conhecimento, muitas vezes, impede o docente de compreender o aluno e sua realidade sociocultural; a relação entre a teoria e prática; os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais, etc.) que podem intervir sobre a aprendizagem e o envolvimento com o processo formativo inicial.

Outra questão destacada por Paiva (2005) é que, em muitos casos, em universidades públicas, havia uma disputa entre os Departamentos de Letras e os da Educação, demonstrando uma falta de integração entre os mesmos, acarretando que muitos docentes de Letras eximiam-se desta questão, pois consideravam que isso era de competência dos pedagogos. Sem contar a ausência de políticas públicas de formação.

Além disso, outro fator que agrava essa situação, embora a ênfase recaia ao preparo para o exercício do magistério, conforme observado nas Leis e no próprio Projeto Político Pedagógico do Curso, não se direciona somente para essa formação. Isso se deve porque há outras alternativas de atuação para este graduando, caso não deseje encarar o desafio da sala de aula, tornando, dessa forma, a situação mais complexa ainda.

De acordo com os estudos realizados por Paiva (2005, p. 351), tendo por base as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, revela que

os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como professores,

pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Dessa forma, pensar essa questão da formação para a licenciatura, olhando sob esse ângulo, torna-se ainda mais complexa, ao visualizarmos que o curso de Letras extrapola o domínio do campo específico do conhecimento para o profissional em Letras, não conseguindo, dessa forma, focar somente para a formação pedagógica, por se esperar do graduando em Letras múltiplas habilidades e não somente o preparo para a docência.

Dentro desta perspectiva, podemos observar discussões e ações no sentido de tornar as licenciaturas duplas em licenciaturas únicas, sendo essa uma das alternativas que poderá tornar-se eficaz ao aumentar a carga horária ao dar ênfase à preparação pedagógica.

E essa realidade já faz parte do Curso de Letras da UFSM que, desde o ano de 2009, vem estruturando seu currículo na direção de dois enfoques: a licenciatura do português e o bacharelado. Essa mudança curricular poderá levar a mudanças significativas na formação dos futuros profissionais, em que se poderá observar os resultados, talvez em um amanhã mais próximo, por estar, já na Graduação, direcionando sua formação e não sobrecarregando para inúmeras competências, que, no final das contas, é impossível de ser atingido (Projeto Político Pedagógico Letras-Bacharelado/UFSM, 2009).

Conforme Paiva (2005, p. 360-361):

A intenção da resolução de formação de professor da educação básica foi extinguir um tipo de formação chamada de 3+1, três anos de conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em prática reflexiva. Nas licenciaturas únicas, a divisão da carga horária mínima em 400 horas de estágio, 400 horas de atividades práticas e 200 horas de outras atividades pode levar a uma mudança de perfil bastante positiva.

Também o que poderá inserir o Curso de Letras para uma preparação mais eficaz do futuro professor, de acordo com as propostas das Diretrizes diz respeito à ênfase nas orientações para o estágio na direção de se fazer uma interlocução maior entre as metodologias de ensino com a tríade ação-reflexão-ação, que

possibilitarão instituir práticas de ensino inovadoras, podendo, assim, configurar ao estágio um caráter de formação continuada.

Sobre isso Bolzan (2007, p. 10) pode nos ajudar a pensar, ao colocar em discussão a articulação entre as bases teóricas e as rotinas práticas do professor, ao explicitar que

é evidente a necessidade de uma revisão dos currículos de formação inicial e mesmo dos processos de formação continuada, tanto na educação básica quanto na superior, que respondam aos diferentes tipos de conhecimento, considerando a relação teoria e prática, explorando o conhecimento pedagógico juntamente com o conhecimento didático do conteúdo necessário para a implementação de qualquer proposta pedagógica. Acreditamos, pois, que a formação de professores precisa favorecer a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais, provocando, em certa medida, o confronto de pontos de vista divergentes como caminho para reconstrução cognitiva através de uma rede de mediações e interações capazes de promover a aprendizagem da docência.

Novamente, nesse sentido, há mudanças significativas já observadas no Projeto Político Pedagógico (2004, p. 30-31), na estrutura curricular do curso de Letras, da UFSM, dando maior ênfase às práticas de ensino como componente curricular, no que diz respeito às disciplinas relacionadas à prática de estágio, didática do português e à educação. Quanto à didática do português, esta se constitui de 30h de práticas e 45h teóricas. Houve incorporação da disciplina de Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica, que não havia no currículo anterior, com 15h práticas e 60h teóricas. A Psicologia da Educação A, com 15h práticas e 45h teóricas, e a disciplina Fundamentos da Educação Especial, que não existia anteriormente, com 30h práticas e 30h teóricas, totalizando até aqui 432h de práticas.

Além disso, houve alterações no que diz respeito ao estágio supervisionado que está assim estruturado:

- Estágio Supervisionado – Português/Literaturas (5º sem) – 105h;
- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português (6º sem) – 105h;
- Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Português (7º sem) – 105h;
- Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literaturas (8º sem) – 105h (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004, p. 31).

Nesse sentido, podemos observar que houve uma grande mudança na estruturação do currículo de Letras, da UFSM, incorporando um número maior de novas disciplinas e totalizando um total de 420h no que corresponde a esses quatro estágios supervisionados, além de inserir o futuro professor em práticas de ensino já a partir do 5º semestre, possibilitando a este aluno a vivência com a realidade escolar desde cedo e, assim, possa adquirir conhecimentos pedagógicos.

Assim sendo, podemos evidenciar que a estrutura curricular do Curso de Letras implica várias dimensões, tais como: possibilitar opções de construção de conhecimentos e de atuação posterior, criar oportunidades no que se refere ao “desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”, e de acordo com o Parecer n. 492 (CNE/CES, 2001, p. 29), priorizar a abordagem pedagógica com vistas a mobilizar a autonomia do graduando de Letras, etc.

Essa nova configuração do curso de Letras, abrigado nas ciências humanas, está acontecendo em função da implementação das Diretrizes para o curso, aprovadas em 03 de abril de 2001, conforme ainda o mesmo Parecer, que deixa bem claro a estrutura, dentro de um patamar flexível que:

- ▶ facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- ▶ criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- ▶ dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- ▶ promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- ▶ propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (CNE/CES n. 492/2001, p. 29).

Nesta perspectiva também esperamos uma mudança no que corresponde à atuação do professor-formador, que além de ter que dar conta dos conteúdos deste campo específico, precisa responsabilizar-se pela qualidade da formação dos graduandos, constituindo-se, para tal, como um orientador desse aluno e, portanto,

estando mais presente dos mesmos, orientando-os sobre os aspectos acerca do saber-fazer¹⁵.

Dentro desta perspectiva, refletir acerca da formação inicial do professor de Língua Materna implica pensá-la, como alternativa, no atual contexto, na direção da atuação pedagógica, sinalizando para tal que a aprendizagem docente seja mobilizada na articulação dos saberes do conteúdo, defendidos por Tardif (2003) necessários para o seu exercício e os saberes docentes implicadores na atividade pedagógica.

Essa direção, inclusive, vem sendo explicitada nos estudos de Oliveira (2006) que propõe uma maior ênfase na reflexão sobre as práticas de ensino, em que sejam valorizados os

estudos que discutem a prática reflexiva dos docentes “em ação”, privilegiando os “saberes oriundos dessa prática” como essenciais para a construção da profissão docente, em uma crítica explícita ao papel emancipador do saber elaborado, conforme postulado pela modernidade “iluminista” e que teria resultado em um superdimensionamento dos conhecimentos teóricos sobre aqueles originados no senso comum (OLIVEIRA, 2006, p.102).

Assim, acreditamos na ideia de o professor atuante na educação básica constituir-se através dos processos engendrados pelos saberes da experiência e, nesta medida, o espaço da sala de aula é que se torna o lugar deste aprender docente, inferindo que essa ação ocorre quando são mobilizados processos de pensar relacionados à atuação deste profissional. Logo, os saberes da experiência são os quais ganham destaque nesse caso.

Neste caminho, uma das possibilidades já discutida, consiste em incorporar uma perspectiva reflexiva a partir de práticas de formação inicial e continuada – assim estarão envolvidos professores-formadores e futuros professores da educação básica -; estas com enfoque nos processos de leitura e de escrita, por serem movimentos pertinentes à aprendizagem para docentes de Letras, pois ao instaurar uma prática que leve em conta estratégias para explorar esta dimensão, abrem-se direcionamentos para um pensamento transformador.

Assim, isso é possível na medida em que

¹⁵ Vindo esta questão a bom tempo, ao observarmos em muitos casos certa distância entre os professores de ensino superior e seus alunos.

compreendermos que a atividade da leitura, pode ser construída na formação docente como manifestação da compreensão das diversas vozes que ressoam através do que se leu em um curso de formação. Compreensão das vozes dos autores lidos, sejam eles selecionados por representarem o cânone, sejam eles selecionados por representarem uma tendência ou uma preferência por parte dos/as professores/as-formadores/as que optaram e decidiram por esta ou aquela obra. Nesse sentido, defendemos uma postura que traz aos professores-formadores/as o senso de responsabilidade ética e estética sobre o seu fazer pedagógico e sobre as escolhas que assume ao proceder deste ou daquele modo (BENEVIDES, 2006, p. 12).

Dessa forma, incorporar práticas pedagógicas a partir de estratégias que levem em conta enfoques centrados em leituras e produções textuais, constitui-se em um dos caminhos possíveis para se instaurar uma preparação reflexiva dessas atividades na formação docente, pois isso permite articular

a teoria sobre a prática da leitura a partir do mundo particular onde o graduando de Letras [e o professor-formador] está inserido e transformar esse conhecimento em *saberes* sobre o fazer docente. Nesse sentido, os estudantes precisariam se reconhecer dentro das práticas de leitura para poderem compreendê-las e poderem elaborar questões que tratassem do ensino e dos saberes docentes envolvidos na formação de leitores (BENEVIDES, 2006, p. 07).

Assim, pensando acerca da natureza humana que está em um constante vir a ser, possibilita-nos inferir que a formação dos professores de Letras estaria centrada na perspectiva de ser um processo, ao conceber o ato de leitura e de escrita como práticas sociais e culturais suscitam a ideia de uma atividade que permanece por atravessar tempos e espaços. Para tanto, a partir de ações instauradas na leitura, mobiliza a investigação; e a mesma possibilita aprendizagens.

Dentro desta perspectiva, podemos pensar o conceito de *leitura* na mesma direção que vem sendo concebida por Bakhtin (1999), como uma prática dialógica que inter-relaciona e coloca em movimento as múltiplas vozes que povoam essa atividade e que fornece subsídios para se instaurar ações reflexivas neste campo específico na formação dos profissionais de Letras¹⁶.

Benevides (2006) ao explorar esta questão destaca que a prática relacionada à leitura e que envolve os conteúdos específicos da formação do profissional de Língua Materna, é uma atividade pertinente para se desenvolver uma prática docente reflexiva. A perspectiva textual encontra-se diluída em todas as

¹⁶ Neste caso, estamos nos referindo tanto à professora-formadora quanto ao formando de Letras.

especificidades das áreas de conhecimento, mas é na área de Letras que ela se destaca, por ser neste meio que são desenvolvidas atividades estratégicas e direcionadas para o conhecimento linguístico¹⁷.

Do mesmo modo, é necessário ir além disso, e incorporar a essa abordagem de trabalho uma discussão no qual sejam envolvidos todos a participarem, na perspectiva de que suas vozes sejam assumidas como responsáveis pela mudança nas práticas de ensino (BENEVIDES, 2006).

Isso nos permite direcionar a discussão na perspectiva da organização do trabalho pedagógico, pensando na intervenção pedagógica em que se trabalha diariamente através de atividades sobre a linguagem a partir de ações compartilhadas, na medida em que forem sendo articuladas as várias vozes entre professores-formadores e graduandos do Curso de Letras. E essas interlocuções de vozes é que podem possibilitar a instauração de atitudes reflexivas entre os envolvidos.

Desse modo, situar a formação docente do professor de Letras, nesse contexto de prática reflexiva e crítica, significa entendê-la através do processo de construção de saberes quando acontece de modo articulado como os demais, como o teórico ou o científico e o conhecimento sobre os saberes da experiência (TARDIF, 2003).

Dentro desta perspectiva, observamos que os diversos “caminhos que o professor-formador pode tomar para a preparação de uma prática reflexiva da atividade de ler na formação docente, permite inferir que serão advindos dos saberes da experiência de vida do professor e que possibilita transformar esse conhecimento em *saberes sobre o fazer docente*” (BENEVIDES, 2006, p. 7).

De acordo ainda com a mesma autora, torna-se possível articular práticas de leitura de romances para fazerem parte também da tessitura dos saberes da docência do professor de Letras, uma vez que a leitura literária faz parte dos saberes específicos desta área de ensino e, igualmente, são parte da formação deste profissional,

Assim sendo, tendo como base os conteúdos específicos da área relacionados à Literatura e à Língua Portuguesa poderá ser articulado em interessante movimento para trabalhar as competências, referentes às habilidades

¹⁷ São os diversos saberes que fazem parte da compreensão dos aspectos de textualidade e das construções textuais.

da língua, mobilizando em cima disso, processos de reflexão, utilizando a prática do professor-formador e pensando na prática do aluno, futuro professor, pois este é o perfil desejado para o formando na habilitação Português (Curso de Letras/Português e Literaturas da Língua Portuguesa):

- Conhecimento dos valores humanísticos;
- Domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita;
- Compromisso ético com a necessidade de sua inserção na sociedade, com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho;
- Habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho, tais como: manejo dos conteúdos básicos de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, manejo dos métodos e técnicas pedagógicas que propiciam a interação dos conhecimentos para os níveis de ensino;
- Capacidade de fazer uso das novas tecnologias;
- Amadurecimento intelectual e ético para transferir conhecimentos da área de Linguística e/ou Literatura para a sua prática social e profissional;
- Capacidade de desenvolver pesquisa articulada ao ensino e à extensão;
- Consciência de que o processo de formação profissional deve ser contínuo, autônomo permanente (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004, p. 19).

Essas questões suscitam a ideia de que tanto o professor quanto o aluno aprendem nos intercâmbios de saberes que são construídos em sala de aula. O professor aprende quando se envolve no seu planejamento, ao mobilizar a atividade de estudo docente, e seu aluno, por sua vez, aprende ao ser estimulado a responder a desafios, permitindo-lhe reorganizar seus esquemas cognitivos, uma vez que se encontra em um ambiente sob orientação de alguém mais preparado para isso.

A esse respeito, Bolzan (2007) assim complementa:

Precisamos colocar o professor como sujeito desse processo, uma vez que, ao produzir sua aula lança hipóteses, pensa, raciocina e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência que permeiam esse processo de ensinagem, constituindo-se na sua própria aprendizagem docente. Assim, observamos que o dia a dia da docência é um espaço necessário para retomada dos movimentos construtivos dessa aprendizagem. De modo geral, os professores, desconhecem os processos pelos quais passam o que pode impedir um olhar compreensivo sobre suas concepções e que os leva, na maioria das vezes, a refletir apenas sobre a aprendizagem de seus alunos e não sobre a sua própria aprendizagem (BOLZAN, 2007, p. 21).

Dessa forma, o processo de constituição da docência passa necessariamente por um processo complexo: são muitas as relações e interações que podem ser

mobilizadas entre professor-formador e seu aluno, na medida em que isso desenvolve seu processo formativo continuado com o objetivo de qualificar sua atividade pedagógica, ao preparar e focar elementos relativos a essa prática, que consiste em aprender ao ensinar, através de um exercício continuado de tomada de consciência de seu papel de formador e de sua própria aprendizagem, mobilizada através de sua atividade de ensino.

Diante disso, podemos compreender que os avanços na perspectiva de considerar com maior ênfase os aspectos relacionados às práticas pedagógicas vêm aumentando no curso de Letras, com a implementação das Diretrizes Curriculares e sobre as quais já se encontra alicerçado o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, de 2004. Isso evidencia um caminho promissor na direção de um preparo mais eficaz no que diz respeito à formação pedagógica dos futuros profissionais da educação básica.

1.2.2 A formação docente do profissional de Letras, no domínio do ensino superior: uma pedagogia do ensinar e do aprender

Enfocar a formação do professor atuante no Curso de Letras leva-nos a pensar na sua pertinência para que se possa instituir uma pedagogia universitária específica para esse campo de ensino superior.

Nesta perspectiva, várias indagações surgem: quem é este docente? Como este professor de um Curso Superior de Língua Materna aprende e se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional? Quais repertórios conceituais e processos de pensamento mobiliza na direção da sua aprendizagem, ao atuar como alguém que ensina e prepara seu aluno para a atuação na educação básica? Qual o universo do profissional de Letras?

Assim, pensar acerca de elementos teóricos e práticos como a formação docente e, de igual modo, a aprendizagem da docência e a atividade docente, leva-nos a pensar na [re]dimensão do processo formativo, na medida em que for possível a incorporação de uma perspectiva que deixa explicitado seu caráter profissional, para vias de uma profissionalização da docência, defendida por Veiga et al (2005), Imbernón (2006), Nóvoa (1997), e García (1989, 1997).

Nesta medida, para que a profissionalização docente consolide-se, torna-se necessário congregar vários movimentos constitutivos capazes de mudar a ação docente com a possibilidade de transformação da prática de ensino.

Estudos desenvolvidos por Isaia e Bolzan (2008) sinalizam que a consolidação de uma pedagogia universitária passa pela noção de *concepção de docência* que permitiria compreender como ocorrem essas mudanças na ação educativa dos professores. Essas concepções estabelecem os modos pelos quais os docentes pensam e compreendem a docência. E esse movimento reflexivo introduz uma dinâmica que envolve a criação mental e desenvolve processos de pensamento.

Isso nos permite compreender que

a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, conseqüentemente, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático (GÓMEZ, 1997, p. 107).

De igual forma, implica levar o professor a um contínuo movimento de conhecer-se a si, ao tomar consciência de si como pessoa e profissional, ao se considerar suas trajetórias da vida e da profissão, discernindo, dessa forma, a docência como uma construção contínua (ABRAHAM, 1986).

E de acordo ainda com os estudos desenvolvidos por Isaia e Bolzan (2007, 2008), construir-se professor universitário é um caminho que se faz necessário, visto que a formação para a docência superior não é dada pela formação inicial. Assim, construir a docência é possível quando pensamos o processo formativo como em constante movimento em busca de um vir a ser e que caracteriza o inacabamento da profissão.

E para que essa construção torne possível mudar as práticas educativas no sentido de, efetivamente, fundamentar, na atividade de sala de aula, uma abordagem teórica, e que seus ditos não permaneçam no nível do discurso, como foi evidenciado através de estudos já realizados, é necessário produzir novos movimentos constitutivos do ser e do fazer docentes e, para tal, procurar compreender a natureza desta profissão (LENZ, 2008; LENZ, ÁUSTRIA e BOLZAN, 2008).

Nesta medida, podemos referendar, mais uma vez, os estudos desenvolvidos por Isaia e Bolzan (2007, 2008) que discutem as possibilidades de o professor vir a produzir-se. As referidas autoras, através de suas pesquisas, em que triangulam elementos categoriais como *professoralidade, aprendizagem da docência e trajetória profissional*, evidenciam que essa construção é possível, a partir do momento em que ocorre a tomada de consciência, por parte do professor, de seu inacabamento e de que é necessário construir continuamente novos referenciais.

Dessa forma, a tomada de consciência pode emergir quando se institui o que García (1997) denomina indagação-reflexiva. Essa estratégia permite considerar as práticas de ensinagem e a partir delas proceder na análise das causas e consequências das condutas que os docentes assumem no decorrer de suas trajetórias e experienciadas no decorrer de suas vidas.

Logo, instituir uma dinâmica reflexiva permite construir e reconstruir os saberes docentes. E sobre isso ressaltamos que além dos saberes científicos e pedagógicos, inerentes ao processo de ensino, é imprescindível que a ação do professor esteja vinculada a uma relação de parceria com seu aluno, ao mesmo tempo em que abrange também

o senso comum como elemento de análise, a visão do aluno como ponto de partida, rompendo com a evidência da visão inicial e não elaborada, através de um novo código de leitura da realidade, construindo um novo universo conceitual, aceitando o desafio de confrontar e transformar o senso comum e de transformar-se nesse processo (ANASTASIOU, 2002, p. 11-12).

E fazer a transformação acontecer torna-se um dos maiores desafios inerentes ao trabalho docente, colocando esta profissão em um patamar no qual seja necessário redimensioná-la para uma abordagem que garanta o desenvolvimento profissional, quando a formação continuada de professores adquire um caráter formativo.

Assim sendo, a noção de desenvolvimento profissional, para Rudduck (1987 apud García, 1989, p. 67), é definido como sendo “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el

proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos”¹⁸.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento profissional, legitima-se quando se instituem atitudes de indagações e questionamentos, em uma busca contínua de superação dos problemas que se enfrenta no cotidiano da profissão.

Então, o desenvolvimento profissional docente pode ser favorecido quando requerermos um consistente processo com finalidade formativa. Esta se torna possível à medida que a tomada de consciência acerca desse processo possibilita compreender que somos sujeitos em busca de possíveis resoluções de conflitos, capazes de gerar respostas para nossas indagações e inquietações, a partir de atividades que propiciem tanto a melhora pessoal quanto a profissional, articuladas com um propósito ou intenções da formação (GARCÍA, 1989, 1997).

Ademais, este mesmo autor propõe que este desenvolvimento docente necessariamente esteja ainda relacionado a vários procedimentos que tornam possível alavancar tal processo, que são: possuir *flexibilidade de pensamento*, isto é, estar atento e aberto para a incorporação de novos pensamentos e referenciais, na medida em que forem deixados de lado hábitos antigos moldados por pré-conceitos e estar preparado para acolher novas ideias; também, possuir uma conduta que consiste na *responsabilidade*, integridade e coerência no que diz respeito à própria conduta do professor perante os modos com que utiliza seus conhecimentos e saberes no propósito educativo; como igualmente, a possibilidade de manter o *entusiasmo*, a força, a curiosidade na busca pelo desconhecido e a disposição em renovar-se constantemente a partir dos desafios cotidianos.

Isso nos permite inferir que a formação continuada torna-se eficaz quando é orientada para a mudança, pois pensá-la a partir de um caráter que tenha sequência e continuidade, confere uma realização mais eficaz das atividades que são desenvolvidas pelos professores, conduzindo para uma melhora profissional (GARCÍA, 1989).

Nesta perspectiva, a formação continuada do professor torna-se efetiva quando este percebe que sua atuação pedagógica não dá conta, em muitos casos, de promover um espaço de aprendizagem discente e que é necessário buscar-se

¹⁸ Tradução livre: a capacidade de um professor em manter a curiosidade a respeito da aula; identificar interesses significativos no processo de ensinar e de aprender; valorizar e buscar o diálogo com colegas mais experientes ou especialistas como apoio na análise de dados.

novos subsídios teóricos que consigam proporcionar uma melhor atuação docente, ao mesmo tempo em que incorpora um movimento que possibilita uma atitude permanente de indagação.

Desta forma, essas ações podem favorecer as transformações do contexto universitário na medida em que se superarem o trabalho individualista e solitário, ao incorporarem-se, de igual modo, estratégias pedagógicas que mobilizem toda a comunidade universitária a adotar uma perspectiva de gestão e de trabalho colaborativas (BOLZAN, 2008).

Logo, faz-se necessário implementar estratégias de ação que impulsionam o desenvolvimento pedagógico, pois ao se desenvolverem atitudes procedimentais de gestão de classe é possível favorecer a plena compreensão e o domínio de nós mesmos, como aponta Abraham (1986,1987). Ao compreendermos nossas limitações para provocar novas aprendizagens através da produção de espaços de reflexão é que poderemos proporcionar lugares de valorização pessoal e profissional.

Nesta direção, pensar o desenvolvimento profissional é mobilizá-lo a partir das construções teóricas, articulando, a partir da ação docente, novas atitudes procedimentais, que são garantidas quando a tomada de consciência leva o professor a refletir na e sobre a sua atuação pedagógica, entendida aqui na mesma acepção de Schön (1997), e que lhe possibilita construir e reconstruir novos saberes a partir dos seus fazeres, favorecendo a aprendizagem docente.

Assim, o desenvolvimento profissional ocorre quando adotamos uma atitude constante de investigação de nossas práticas, que possibilita a geração de novas teorias e, por conseguinte, impulsiona o desenvolvimento da carreira, na medida em que adotarmos novos procedimentos de ação que favoreçam a constituição docente.

E para que essas reflexões aqui pautadas sejam capazes de provocar mudanças e transformações nos contextos educativos e, por conseguinte, na sociedade, é necessário incorporar, ao mesmo tempo, uma perspectiva que possibilite realizar, nas instituições educativas, um trabalho colaborativo entre seus agentes com vias a instaurar uma gestão que promova o compartilhamento dos saberes e das práticas da docência (BOLZAN, 2002, 2008).

Assim sendo, esses elementos teóricos aqui tecidos é que poderão impulsionar o desenvolvimento profissional do professor, sob o prisma da formação continuada, na direção da constituição da docência superior.

Em síntese, discutimos a partir do conceito de *desenvolvimento profissional* em que medida este pode ser consolidado, inovando-se o campo da formação de professores para o Curso de Letras, tendo como foco *a aprendizagem da docência e a trajetória profissional desses docentes*.

Na sequência, o foco do estudo consiste em discutir em que medida as diversas experiências que fazem parte da vida do sujeito-professor podem fornecer subsídios para a aprendizagem da docência, a partir da incorporação de atitudes reflexivas, potencializando o processo formativo docente.

1.3 Os movimentos da aprendizagem docente: a experiência e a reflexão sobre a prática

Dentro desta perspectiva, a reflexão acerca da aprendizagem docente e, por conseguinte, da formação do professor de ensino superior tem sido evidenciadas a partir dos estudos de Nóvoa (1997), Anastasiou (2002, 2004), Isaia (2005, 2006), Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007, 2008), Isaia e Bolzan (2007, 2008), Schön (1997, 2000), Zeichner (1997), Tardif (2003) e Zabalza (2004) entre outros, cujas preocupações voltam-se a essa temática.

A complexidade acerca do tema emerge pelo fato de que os professores do ensino superior são responsáveis pela formação dos outros profissionais que atuarão em diferentes campos profissionais.

Assim sendo, Schön (1997, 2000) e Zeichner (1997) estão aqui para subsidiar-nos no que se refere à perspectiva *reflexiva* definindo-a como sendo um processo que consiste em mobilizar aprendizagens docentes, tendo como foco a própria atividade pedagógica que o professor desenvolve, na medida em que for interpretando-a e analisando-a.

Todavia, essa reflexão precisa estar alicerçada no pensar consciente, cuja atividade permite a tomada de consciência de si, responsável pela formação de outros profissionais. Com esses procedimentos, é possível que a prática conduza à criação de novos saberes ligados à profissão docente, contribuindo no desenvolvimento do pensamento e promovendo a atividade criadora (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2000, 2008).

Por isso, compreendemos que essa dimensão ganha relevo por demonstrar ser possível inovar legitimamente as teorias educativas a partir das práticas desenvolvidas pelo docente em situações reais de ensino.

Ao considerarmos o atual contexto, evidenciaremos que ensinar, nas diferentes esferas de ensino, é incomparável ao que predominava na educação tradicional. Isso acontece porque um novo fenômeno ganhou relevo: o rápido aumento no que diz respeito ao número de informações que precisamos internalizar cotidianamente. Desse modo, compreender o mundo que nos envolve tornou-se mais complexo, pois não lidamos mais com um corpo fixo de conhecimentos (LENZ, 2008).

Antes, aprender consistia em possibilitar que os estudantes absorvessem os elementos culturais no sentido de reproduzirem as tradições da civilização e do conhecimento, uma vez que os modelos da realidade e do mundo caminhavam a passos lentos e havia como prever o futuro em que estes alunos seriam profissionais (LENZ, 2008).

Entretanto, atualmente, evidencia-se que se faz necessário um ensino que tenha como premissa agir de maneira prospectiva, significando centrar as ações pedagógicas com o intuito de mobilizar a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, considerar as possibilidades e as potencialidades que o sujeito possui para construir novas modalidades de pensamento, desenvolvendo hábitos de aprendizagem contínua; centrado na “capacidade de re-elaboração das experiências passadas, combinando-as, favorecendo a imaginação e a fantasia que são formas básicas de relação. Sua função é a de tornar o indivíduo um ser projetado para o futuro” (BOLZAN, 2007, p. 24).

Nesse sentido, na medida em que o ensino estiver alicerçado em concepções que possibilitam considerar o *aprendente*¹⁹ um construtor de conhecimento em potencial, extrapolaria o caráter de reprodução do mesmo. E na medida em que lhe forem dadas condições e subsídios para se tornarem sujeitos de suas aprendizagens, ao longo de toda a sua vida, estaremos possibilitando o desenvolvimento de habilidades e capacidades para interagir em seu contexto continuamente.

¹⁹ Utilizamos nesta pesquisa esse termo na mesma acepção de Josso (2004, p. 19) que o compreende para além de uma perspectiva de aprendiz, que se encontra ligado aos ofícios realizados na Idade Média. O termo *aprendente* significa dar ênfase aos modos e pontos de vista daquele que aprende e ao seu processo de aprendizagem.

E o que se pretende com este estudo é compreender como os professores de Letras constroem suas próprias aprendizagens, na medida em que centram seus trabalhos de ensino na formação do outro. O foco, então, consiste em entender como eles veem a si próprios como sujeitos que aprendem no decorrer de seu percurso profissional, através de suas trajetórias e do processo formativo que realizam.

Dentro desta perspectiva, entendemos ser premente refletir sobre a aprendizagem da docência, já que é o docente de ensino superior que necessita dar conta da formação dos outros profissionais, em especial, dos professores que atuarão nesse contexto sociocultural no qual estamos, onde as transformações sociais caminham a passos largos.

Então, pelas necessidades e novas exigências que o mundo do trabalho apresenta-nos está instituindo-se uma nova cultura em que a aprendizagem necessita acompanhar o indivíduo ao longo de sua carreira profissional, ou seja, a prática da reflexão sobre a ação, de acordo com os estudos desenvolvidos por Schön (1997, 2000), é um dos caminhos que abre perspectivas para o processo de aprender continuamente.

E dentre os vários autores que se debruçam sobre esta temática, poderemos, ainda, referendar Josso (2004) que discute a relação do conhecer-se a si, a partir de suas próprias experiências de vida.

Isso permite inferir que o processo de aprendizagem docente começa muito antes de se ingressar em um curso de formação de professores. Ele tem início nas várias experiências desenvolvidas ao longo da vida, pois são estas que permitem os processos reflexivos.

Também significa afirmar que o sujeito constrói conhecimento a partir de suas próprias experiências de vida, ao se inter-relacionar socialmente, na medida em que desenvolve suas categorias de pensamento e reorganiza seu mundo interior, possibilitando modos particulares de ver, de sentir e de compreender. Assim, o sujeito produz a partir de sua natureza subjetiva e de seus próprios modelos de referenciais.

Nesse sentido, a valorização e a instauração da subjetividade, a partir das experiências de vida do sujeito, favorece que este se desenvolva, por ser através do conhecer a si próprio que o possibilita elaborar novos esquemas de intervenção em seu meio. Sendo que esse processo é para Josso (2004) o impulso inicial para

proporcionar aprendizagens com possibilidades de transformação do meio onde vive este sujeito.

É construir-se, produzir-se, a partir de seus próprios referenciais, suas próprias ferramentas ao que Josso (2004, p. 45) denomina *capital experiencial*. Em suas palavras, é uma “espécie de tesouro de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias. A complexidade combinada dos signos, das linguagens, dos objetos [...], multiplica as ocasiões de trocas de experiência e de exploração de outras imagens de si, de outras capacidades” instituídas a partir de vivências que se transformam em experiências e que possibilitam a expansão desse capital.

Logo, esse processo permite-nos pensar que a capacidade que o sujeito possui em aprender através da experiência, ou seja, resolver situações-problemas relacionadas ao seu cotidiano prescinde de uma formulação teórica.

Nesta medida, isso nos torna possível compreender que a experiência formadora é favorecida quando conseguimos articular o saber-fazer e os conhecimentos, considerando, neste caso, as várias dimensões que fazem parte das inúmeras atividades que desenvolvemos no dia a dia, tais como o aspecto psicológico, o sociológico, o político, o cultural, etc (JOSSO, 2004). Isso permite estar constantemente pensando e refletindo sobre o que se faz. E esse é um dos espaços formativos que possibilitam colocar em movimento novas aprendizagens.

Assim, a reflexão permite ao docente mobilizar seus esquemas prévios já apropriados, seus saberes; inclusive os que estavam em estado latente desde sua formação inicial. Ao se deparar com situações concretas de ensino, interpreta esta nova atividade, à luz do seu repertório intelectual, promovendo, desta forma, novas relações, novas aprendizagens.

Nesse sentido, ele incorpora uma prática que vai além de sua formação inicial levando-o a não adentrar em uma prática a partir de um ponto de vista prescritivo de seu fazer pedagógico. E esse processo permite ao docente colocar-se em constante movimento entre a teoria e a prática.

Dentro dessa perspectiva, os estudos de Schön (1997, 2000), através da dimensão reflexiva, contribuem, na medida em que o docente estiver aberto para as várias possibilidades de interagir com o novo, com o que ainda não conhece, permitindo extrapolar o domínio de respostas certas e fechadas quando se assume uma única verdade, para se instaurar a criatividade, o que favorece colocar o sujeito em um movimento constante de aprendizagens, considerando-se sua ação

pedagógica. Isso nos permite inferir que para este autor, a teoria é pertinente, adquirindo significados concretos para o sujeito na medida em que esta for experienciada por ele, permitindo-lhe compreender como ela funciona na prática.

Nesta mesma direção, Zeichner (1997) alicerça sua compreensão no que chama de “practicum”, definido como sendo os momentos organizativos de prática pedagógica. Assim, unindo a prática docente em uma perspectiva de reflexão sobre ela, requerem-se estratégias de organização intencionais e explicitadas que favorecem o encontro de caminhos possíveis para a produção de um lugar formativo, culminando com a profissionalização da profissão docente, ao fazer parte de um currículo de formação de professores, que prescinde, para tanto, de uma formulação teórica.

Gómez (1997, p.102), procurando especificar o que seja esta reflexão, a explicita como sendo as “relações existentes entre o pensamento e a ação nas diversas situações práticas do cotidiano”, o que permite o manejo das situações experienciadas no cotidiano de forma consciente, como possibilidade de compreendê-las em toda sua dimensão complexa.

Nesse sentido, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (GÓMEZ, 1997, p. 103). Ou seja, é necessário considerar o sujeito fazendo parte deste contexto, que é complexo por essência, uma vez que não há como descolá-lo das inúmeras relações intrincadas que o mobiliza diariamente.

Então, se anteriormente, o professor era visto como técnico capaz de habilitar profissionais para o mercado de trabalho, como assinala Gómez (1997), agora ele incorpora uma nova dimensão, que se levado à concretização, poderá contribuir para que desenvolva sua autonomia no que tange ao desenvolvimento do seu processo formativo e, a consequente profissionalização.

Assim, nossa discussão está alicerçada no processo formativo, a partir de ações reflexivas, porque compreendemos que na medida em que estas forem instituídas nas práticas pedagógicas, dar-se-ão condições de extrapolar o caráter que considera o professor um cumpridor e executor de tarefas. Ademais, garante-lhe revestir-se de uma postura crítica sobre o seu fazer e que lhe possibilita papéis mais politizados frente ao contexto social em que vive e que o coloca, sobremaneira,

distante de desempenhar um papel de alguém alienado de sua função como educador e formador de professores (ZEICHNER, 1997).

Ainda este mesmo autor assinala que essa autonomia docente, proporcionada pela prática reflexiva, permite ações que o envolvam na assunção de posicionamentos e juízos sobre os demais elementos presentes no processo educativo, tais como o currículo, a perspectiva de ensino adotada e as políticas públicas vigentes.

Além disso, essa perspectiva reflexiva ocasiona deslocar o foco de atuação do ensino, pois a sua incorporação possibilita pensar que antes a preocupação acerca da aprendizagem recaía sobre a dos alunos; e, agora, centra-se, também, no processo que leve em conta o aprender a ensinar do professor (ZEICHNER, 1997).

Desse modo, considerando a reflexão a partir de uma perspectiva potencializadora na formação de professores - esta compreendida como um processo contínuo - permite ao professor repensar a sua teoria implícita de ensino e quais esquemas de ações e atitudes articula durante esse complexo processo, ao mesmo tempo em que se toma como elemento angular o 'valor da prática', na medida em que são consideradas as atividades e as reais situações-problemas com os quais o docente convive no cotidiano da sala de aula (GARCÍA, 1997).

Considerando, então, a pertinência da reflexão para a construção de novas bases teóricas, García (1997) assinala que esse "conceito é o mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores" (p. 59).

Portanto, a relevância desta investigação coloca-se na necessidade de se refletir acerca da constituição da docência no ensino superior, ao compreender os percursos que desenvolvem os docentes de Letras e que permitem produzi-los como profissionais e qual a implicação na sua formação - considerando que são eles os formadores dos futuros professores de educação básica - para fins de se instituir uma pedagogia diferenciada no que diz respeito aos modos de ensinar e de aprender a docência.

As necessidades evidenciadas e originadas através de nossa experiência como docente de educação básica, permitiram-nos vivenciar o próprio lugar da atuação docente como estratégia para repensar e refletir na e sobre essa ação, considerando-a como originária de movimentos de produção de aprendizagem docente.

Assim sendo, o lugar de atuação docente coloca-se como um campo profícuo e legitimador de pesquisa corroborando, assim, as ideias de Bolzan (2008) as quais assinalam que “esse processo se institui na medida em que o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional” (p. 110).

Essa situação remete-nos às ideias de Freire (1987), de que somos seres inconclusos e que estamos como sujeitos deste mundo, fazendo parte de um lugar e de um tempo histórico, e que isso nos move constantemente por caminhos os quais nos conduzem a buscar compreender e [re]significar a nossa própria vida, e conseqüentemente, a trajetória profissional.

Já Anastasiou (2002), em seus estudos, propõe uma discussão no que concerne à construção da docência no ensino superior, considerando o atual contexto, pensando-o a partir do paradigma da complexidade, e no qual discute a temática da profissionalização docente e seus conseqüentes desafios, levando-se em conta que a organização da educação nas universidades ainda se caracterizaria a partir de uma estruturação tradicional de ensino, por ainda ser reprodutora de conhecimentos, em muitos casos.

Inclusive, assim enfatiza este ponto: “o professor executa sua ação de ensinar – na maioria das vezes – sem ter tido chances de cientificamente se dobrar, refletir, sobre esta ação e sobre a decorrência da mesma sobre a aprendizagem dos alunos. Operacionaliza assim determinada visão do que seja a docência [...]” (ANASTASIOU, 2002, p. 12). Sendo que, para superar esta situação é que propõe estratégias para a profissionalização do professor.

Isso significa incorporar uma nova lógica de compreensão que permite considerar, como bem vem assinalando esta autora, que pensar acerca dos saberes pedagógicos torna-se essencial ao considerá-los não mais de forma fragmentada, mas procurando incorporar modos de organização do pensamento que permite ‘ligar’ os elementos que vinham sendo compreendidos de forma fragmentada, extrapolando, desse modo, formas de pensar simplificada, que ainda persiste nas formas de conceber a educação tradicional.

Segundo os estudos de Kincheloe (1997), a visão moderna do conhecimento tinha essa maneira de pensar o processo educativo, quando não se enfatizava a produção de conhecimento, mas centrava-se em adquirir e reter habilidades através

do treino sobre aquilo que já tinha sido construído pela humanidade e sobre o qual se certifica a eficiência dos aprendizes.

Dessa forma, ainda ressalta que

O processo linear, pré-identificado num contexto de lógica adulta, é imposto para as crianças de um modo que focaliza a atenção professores/pais distante tanto da construção da realidade como do ponto de vista das crianças. Nesse sentido, as respostas das crianças são frequentemente consideradas 'erradas', quando, realmente, dados seus pontos de vista (KINCHELOE, 1997, p. 13).

Esse aspecto que considerava a epistemologia da verdade resultou em um processo que culminou em colocar o professor como sendo um 'prático desvinculado', nas palavras deste autor, pois recebia um pacote que deveria ser transmitido ao seu aluno. Essa maneira de conceber o ensino é que sobrepujou o valor e o profissionalismo docente, colocando-o em um patamar de técnico do ensino, um professor do conteúdo.

Também permite assinalar que o professor, fazendo parte deste contexto - e como enfatiza Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) que nos construímos nas relações sociais, das quais fazem parte a cultura em que o sujeito está colocado - pressupõe compreender que na medida em que construirmos conhecimentos, haverá a necessidade de levarmos em conta esses elementos socioculturais, pois "a dinamicidade e a contradição da realidade impregna a vivência [dos professores e da própria pesquisadora]", conforme explicita Anastasiou (2002, p. 11); inclusive, ao serem considerados os saberes da experiência desses sujeitos.

Portanto, pensar acerca dessas incertezas coloca-nos frente a um novo entendimento sobre a natureza essencial do ser humano: a sua incompletude. Isso leva-nos a constatar que somos seres movidos na busca do vir a ser, estimulados pelos constantes desequilíbrios necessários para gerar a desacomodação e a partir desta, novas construções e acomodações.

Ademais, as incertezas que Freire (1987, 1999) traz ao debate, levam-nos a refletir acerca da relativização das verdades, o que nos coloca pensar positivamente a concepção do erro, uma vez que estamos em contato com uma realidade com seus movimentos não-lineares e incertos, fazendo com que necessitemos, a cada instante, lidar com o inusitado e o indeterminado. Logo, sendo esta realidade histórica, ela igualmente caracteriza-se por ser inacabada.

Nesta mesma direção, as palavras de Anastasiou (2002, p. 11) corroboram as ideias de Freire ao afirmar que “a nova lógica então proposta inclui flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, tratando o erro, o relativo, a contradição, a ambiguidade, a criatividade, como elementos constitutivos essenciais” deste novo contexto sociocultural, para a formação da pessoa do professor.

Assim sendo, inaugura-se de igual maneira um novo campo científico de pesquisa, pois, ao deslocarmos o foco no processo de ensino e, conseqüentemente, no “*practicum*”, poderemos configurá-lo como um espaço de teorizar sobre a prática pedagógica. Essa perspectiva de investigação educacional possibilita, inclusive, colocá-lo como suporte para a reformulação dos currículos destinados à formação de professores, e efetivar caminhos possíveis para considerar o ensino como objeto teórico de uma prática reflexiva (ZEICHNER, 1997).

Nesse sentido, a possibilidade poderia ser em aproximar o ensino de situações concretas de vida, uma vez que possibilitaria conjugar conhecimentos pertinentes na medida em que estes forem explorados a partir das várias experiências do cotidiano que o indivíduo constrói, permitindo que o mesmo dê sentido e significado ao que internaliza.

Ademais, a investigação educacional permite pensarmos acerca dos modos como pensam os professores, quais suas concepções, como aprendem e, conseqüentemente, quais espaços efetivariam-se em lugares de formação, instituindo-se, dessa forma, uma epistemologia da prática.

Nesta medida, os saberes advindos da prática reflexiva poderiam ser considerados como saberes de referência, como assinala Schön (1997), para teorizar sobre os mesmos. Por isso, os subsídios advindos do “*practicum*” permitem experimentar estratégias de ensino que poderiam ser trabalhadas nas disciplinas didáticas.

É o que também observa Tardif (2003, p. 58) ao falar dos *saberes profissionais* que são “mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Também, este mesmo autor traz para o debate outros saberes docentes necessários para o exercício da profissão de professor, como os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes da *formação profissional* ou saberes profissionais, segundo Tardif (2003) dizem-nos respeito àqueles conhecimentos que são construídos nos cursos de formação inicial, responsáveis pela formação de professores. Assim, vinculam-se aqui os saberes provenientes das áreas das ciências humanas e da educação. Dessa forma, o objetivo não se restringe ao domínio de conhecimentos, antes, que sejam construídos e que possam ser mobilizados na prática pedagógica do professor (TARDIF, 2003).

Os saberes disciplinares narram-nos a respeito dos saberes sociais que são propostos pelas próprias Instituições Universitárias, dentre aqueles considerados relevantes dentro da tradição e da cultura dos grupos produtores de conhecimentos e disseminados pelo rol de disciplinas ofertadas por estas e que consolidam a formação. São nominados de disciplinares porque fazem parte dos conhecimentos de diversos campos (TARDIF, 2003).

Já os saberes curriculares explicitam-nos aqueles saberes que o professor precisa dominar por fazerem parte dos programas curriculares das instituições escolares. São os conhecimentos considerados como ponto de partida para a organização e planejamento do ensino (TARDIF, 2003).

E os saberes experienciais são compreendidos como sendo os saberes específicos desenvolvidos já no exercício do magistério, no decurso de seu trabalho cotidiano, na medida em que o meio em o professor encontra-se, torna-se conhecido por ele. Nas palavras de Tardif (2003, p. 39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Isso posto, permite-nos compreender que sendo esses saberes plurais e heterogêneos, originariam, por conseguinte, uma literatura capaz de servir de base para os processos de ensino, instituindo ao que Tardif (2003) designou de ‘pluralismo epistemológico’ dos saberes docentes.

Nesta direção, ter como base esses saberes e incorporar, na mesma medida, atitudes reflexivas, permite ao docente desenvolver estratégias de intervenção que poderiam ser utilizadas em momentos de incertezas, de dúvidas e situações inesperadas, pois o processo de ensinar caracteriza-se por ser de complexidade, o que inviabiliza trabalhar com elementos teóricos e ações padronizadas, desenvolvidos na academia, sem vinculação ao contexto do professor.

Essa prática reflexiva, segundo os estudos desenvolvidos por Schön (1997), abrange duas dimensões: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Assim, no entendimento deste mesmo estudioso, a reflexão na ação

refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional (SCHÖN, 1997, p. 126).

Isso nos permite pensar que, a partir desta perspectiva, o processo formativo afasta-se do procedimento de desenvolver atitudes padronizadas. A dimensão é outra: a assunção de uma prática reflexiva possibilita instituir ações que venham ao encontro da natureza pessoal do professor, através das suas experiências de vida, juntamente com seus saberes e esquemas construídos. Assim, a intervenção pedagógica torna-se uma ação singular, pois viabiliza ao professor a compreensão de si, como ele mesmo aprende e como seu aluno desenvolve-se.

Já a reflexão sobre a ação relaciona-se aos momentos posteriores ao ensino, quando o docente, a partir de seus processos mentais, repensa, prospectivamente, as situações desenvolvidas durante a ação pedagógica, buscando compreendê-la na medida em que busca soluções possíveis e novas maneiras de solucioná-las (SCHÖN, 1997).

Dessa forma, a reflexão sobre a ação torna-se um elemento efetivo da aprendizagem permanente da docência, à qual consolida, assim, o processo de formação profissional do professor, na medida em que este “profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (SCHÖN, 1997, p. 110).

Para este mesmo autor, o viés técnico e racionalista não é capaz de resolver questões que tenham como premissa elementos de confusão e de incertezas e que fazem parte do cotidiano de aula do professor, tornando-se, conseqüentemente, inadequado.

Nesta mesma direção, Bolzan (2006, p. 378) afirma que

refletir sobre a ação pedagógica permite ao professor atuar como um pesquisador de sua própria atividade docente, deixando de seguir as prescrições impostas pela instituição ou pelos esquemas preestabelecidos pelas obras acadêmicas, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Logo, é relevante pensar esse processo, a partir do que a autora compreende como sendo *aprendizagem docente reflexiva* definindo-a a partir de um processo em que o professor

apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá organizar. Esse processo de reflexão crítica feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (BOLZAN, 2006, p. 378).

Assim sendo, a inovação no campo de formação de professores ocorre na medida em que estes forem pesquisadores de suas próprias práticas, garantindo o processo autoformativo, pois se direciona contra o ensino prescritivo, ao mesmo tempo em que ocorre um intercâmbio entre os saberes advindos da prática e a literatura existente - o conhecimento científico em vigência (ZEICHNER, 1997).

Assentimos com a ideia deste autor quando propõe a estratégia da não-exclusão ou de potencializar um em detrimento do outro; acreditamos que seja necessário construir pontes que permitam travessias entre as várias dimensões e origens desses saberes.

Portanto, essa discussão permitiu-nos compreender que o processo de reflexão sobre a experiência docente, através do pensar consciente, implica a tomada de consciência de si e de sua incompletude. Essa tomada de consciência favorece a construção de aprendizagens experiências, consideradas como um dos caminhos para a formação permanente do professor.

Na sequência, centramos o debate nos aspectos que dizem respeito às trajetórias docentes, que são construídas na medida em que estas são delineadas a partir, tanto da dimensão pessoal, quanto da perspectiva profissional.

1.4 A trajetória docente: entrelaçando a dimensão da pessoa e do profissional

O ponto de vista que a pesquisa e, por seguinte, a ciência enfocou na modernidade, esteve mais relacionada ao modelo de pensamento cartesiano e positivista que buscava isolar o objeto de investigação para que se pudesse obter um princípio total de objetividade e racionalidade em relação à realidade.

Entretanto, à medida que a ciência foi se desenvolvendo, emerge a necessidade de lançarmos um olhar para aquele que se encontrava fora do patamar investigativo, aquele que tinha por função investigar o objeto de conhecimento, mas em nenhum momento aparecia como sendo o sujeito a ser investigado.

Assim, buscamos compreender a realidade e incorporar um modo de pensar a experiência humana a partir de seus vários movimentos que lhe conferem um caráter complexo e multifacetário, daí tornar-se evidente, neste momento histórico, o pensamento complexo que busca integrar as formas simplificadoras para compreender-se a realidade (ANASTASIOU, 2002).

E na medida em que as disciplinas da área das humanas ganharam o aporte científico, a pesquisa qualitativa começou a consagrar-se, gerando movimentos que foram consolidando-se na mesma proporção que o paradigma referido.

Isso nos possibilitou repensar o contexto educacional, a sua atual situação, repercussões e voltar os estudos para a compreensão da *pessoa do professor*²⁰, como o faz Abraham (1986, 1987) em suas investigações:

El sí-mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí mismo y con los 'demás significantes' de su campo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos presentes en un nivel consciente y también las imágenes, los deseos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente porque el enseñante no se permite reconocerlos como 'suyos' por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyan su verdadero sí-mismo²¹ (ABRAHAM, 1986, p. 25).

²⁰ Em nossos estudos, o foco está nessa dimensão.

²¹ Tradução livre: O próprio-eu profissional é um sistema multidimensional que compreende as relações do indivíduo com ele mesmo e com os “demais significantes” de seu campo profissional. Na base do sistema encontram-se as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos presentes num nível consciente e também as imagens, os desejos, as tensões, as emoções, presentes num nível inconsciente porque o ensinante não se permite reconhecê-los como “seus” por mais que esses desejos, imagens e tensões constituam seu verdadeiro próprio-eu.

Dessa forma, considerar o docente a partir de sua natureza multidimensional requer levar em conta elementos como as vivências afetivas, os valores, que formam uma trama e que culmina nas várias dimensões de sua constituição subjetiva.

E considerá-lo a partir desta perspectiva subjetiva, solicita inclusive trazer para o debate aspectos como os vários dilemas que o professor depara-se no exercício de sua profissão. Nesta medida, a seguir destacamos uma das falas de algum dos grupos de autoaprendizagem orientados por Abraham (1986, 1987), em seus grupos de formação e que evidencia os vários conflitos pelos quais passavam:

[...] revelaba el malestar de quienes se hallaban apresados en un embrollo complejo, o revelaba la dificultad de reconocer el camino propio en medio de una espesa niebla, o, por fin, la situación más dramática: la impresión de encontrarse en un remolino sin esperanza de poder salir de él²² (ABRAHAM, 1986, p. 23).

Assim, esses elementos permitem-nos compreender que conjugar o universo profissional em consonância com o pessoal gera questões cruciais para se repensar os vários caminhos por onde o docente move-se, pois dar ênfase ao labirinto como também às tensões estudadas por Bolzan (2008), pelas quais os docentes deparam-se no decorrer de suas trajetórias, explicitam modos diferenciados de compreender e conduzir a formação desses profissionais.

Assim sendo, esse processo pressupõe conviver, em determinados momentos, com várias tensões, ao tomarmos consciência do despreparo em lidar com uma realidade muitas vezes complexa, quando os esquemas ideais construídos durante a formação inicial e os referenciais teóricos desenvolvidos, em muitos casos, não são suficientes para gerenciar a realidade do ensino.

Ao considerarmos que a nova configuração social é dinâmica e traz para os bancos escolares alunos com uma diversidade cultural, observamos quão desafiador é dar conta do compromisso de formação que envolve a atividade de ensino. Assim, tais tensionamentos geram inquietações e colocam o professor diante de situações desafiadoras e o impulsionam a repensar sobre o ser e o fazer docentes.

²² Tradução livre: revelava o mal-estar de quem se achava perdido em uma confusão complexa, ou revelava a dificuldade de reconhecer o caminho próprio em meio de uma espessa névoa, ou, por fim, a situação mais dramática: a impressão de encontrar-se em um redemoinho sem esperança de poder sair dele.

Dentro desta perspectiva, Gómez (1997, p.107) em seus estudos questiona se “o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula”. Para em seguida complementar que

é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regaras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional (GÓMEZ, 1997, p. 107-108).

É o que também nos indicam as pesquisas realizadas por Tardif (2003), com professores em seu local de trabalho, que ao serem questionados acerca de seus saberes docentes que serviriam de base para o ensino, lembram mais aqueles desenvolvidos durante a atuação pedagógica, como as atividades relacionadas à gestão de classe e dos conteúdos, extrapolando, portanto, aqueles que dizem respeito aos conhecimentos específicos circunscritos ao saber especializado.

Dessa forma, muitos professores dizem que esses saberes que dão suporte para a instrução “não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2003, p. 61).

Isso nos faz pensar que talvez a construção teórica alicerçada durante a graduação possibilite subsidiar o futuro professor nas questões, tanto teóricas, quanto práticas, na perspectiva de promover reflexões sobre suas ações [...], o que diferencia sobremaneira compreendê-la como uma ferramenta prescritiva.

Seguindo a mesma linha reflexiva, Huberman (1992), ao discutir acerca do desenvolvimento profissional dos professores, assim, explicita esse procedimento:

o desenvolvimento adulto é um processo dialético no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturacionistas, psicológicas) e “externas” (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efêmera, cujos efeitos, de toda a maneira, são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo

de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes (p. 55).

Nesta direção, dentre os tensionamentos²³ desenvolvidos por Bolzan (2008), consideramos pertinente explorarmos aqui a tensão existente entre teoria e prática, como também, a relação entre formação e ensino. Dessa forma, o conflito instaura-se quando se considera essas vinculações a partir de uma perspectiva prescritiva de ensino, um modo de pensar a formação que se caracteriza por privilegiar o saber fazer, como se a teoria pudesse ser transmitida para a prática.

E o que a autora procura fazer é desconstruir esses equívocos, procurando delinear novas compreensões, incorporando ao seu aspecto do saber-fazer ações sistemático-reflexivas, explicitando-as como ‘ferramentas conceituais’ capazes de instituir um processo questionador sobre a intervenção pedagógica.

A relevância deste tensionamento consiste, segundo a mesma autora, em propor uma reflexão capaz de especificar “uma maior aproximação entre as bases teóricas construídas durante a formação profissional e as práticas pedagógicas consolidadas na atuação docente” (BOLZAN, 2008, p. 103). Isso significa afirmar que a teoria possibilita instrumentalizar, gerar condições de subsidiar a ação do professor, permitindo-lhe construir diferentes maneiras de pensar e de proceder durante a intervenção pedagógica.

Considerando a tensão entre formação e ensino, as pesquisas evidenciam que o preparo e o desenvolvimento de processos formativos para exercer a docência no ensino superior são quase inexistentes, relegando o processo pedagógico a segundo plano. E de acordo com Bolzan (2008, p. 116), “essa prevalência na docência universitária marca, de certa forma, uma negação dos processos de pensamento necessários ao planejamento e ação docente para esse nível de ensino”.

Dessa forma, a ausência desses processos implica, então, não estar instituída uma cultura universitária de práticas reflexivas que possibilitariam a construção e reconstrução de saberes pedagógicos. E, portanto, a consequência disso é não se possuir, em muitos casos, um preparo em construir estratégias que sejam capazes de interferir eficientemente nos processos de ensino. Ao mesmo tempo, um lugar

²³ Convém ressaltarmos que os tensionamentos, quando confrontados de forma positiva, podem ser utilizados como estratégias mobilizadoras de aprendizagens e que consolidam o processo formativo.

que poderia ser, por excelência, de formação e instauração da docência não se consolida.

Assim, entendemos que para dar conta desses desafios, subjacentes aos tensionamentos que são inevitáveis para que a aprendizagem docente instaure-se, na medida em que for acionada uma postura reflexiva, falta, em diversos momentos, uma vinculação constante e mais eficaz com bases teóricas.

Dentro desta perspectiva, pensarmos, conseqüentemente, acerca dos processos formativos, e nomeadamente, neste estudo, da constituição da docência tal como vem sendo explicitado na literatura internacional por estudiosos como Abraham (1986, 1987), Nóvoa (1997), Gómez (1997) e Zeichner (1997) demonstra que buscar compreender o docente a partir da sua dimensão pessoal poderia ser um dos caminhos para inovar o campo de formação de professores, constituindo-a como patamar científico, uma vez que, de acordo com Abraham (1987), a educação e a própria pedagogia, para se constituir como 'ciência'²⁴, esteve atrelada a outras disciplinas, considerando que não possuía autonomia suficiente para estabelecer-se.

Desse modo, refletir acerca da trajetória do professor, leva-nos a pensar sobre a dimensão pessoal do professor que se encontra imbricada no desenvolvimento de sua trajetória profissional, dado que o docente é um ser unitário e que constrói a sua individualidade a partir, tanto de seu ciclo de vida, quanto os diferentes caminhos percorridos ao longo de sua projeção profissional.

Sendo que ao falarmos dessas *trajetórias*, entendemo-las a partir dos estudos precursores de Ortega y Gasset (1970 apud ISAIA, 2005, p. 3) como sendo as várias fases, os ciclos de vida pelos quais passa o professor, ou seja, “a trajetória é vista como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e representam a explicitação temporal dela. Nesta perspectiva, vida é tempo, duração e, como tal, finitude”.

Requer considerar as marcas que vão sendo delineadas na relação dos eventos da vida e da profissão, considerando-a um espaço de tempo no qual a mesma sucede-se, registrando as várias fases e estágios vividos pelo docente, não desconsiderando que essas etapas não só ocorrem uma após a outra, mas, principalmente se entrelaçam, na duração de uma vida (ISAIA, 2005; ISAIA, 2007).

²⁴ Grifo da autora.

Isso nos leva a compreender que as trajetórias evocam a noção de sucessão de tempo em que os ciclos vividos pelo professor vão sendo delineados e construídos. E quando um grupo social compartilha seus valores, suas atitudes, suas experiências, seus modos de pensar e de fazer, de viver entre si, por um determinado conjunto de anos, caracterizará, então, o que a referida autora denomina de *geração*, a partir dos estudos de Ortega y Gasset (1970).

Dessa forma, podemos compreender que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam e são potenciais à constituição da profissionalização docente, na medida em que o mundo interno ou biológico interage com o mundo externo e sociocultural, pois constituímos-nos e construímos nossa subjetividade a partir do outro e na relação com o outro.

Convém ressaltar, também, que esse percurso que o professor desenvolve ao longo de sua vida depende de suas necessidades próprias, ao mesmo tempo em que elas estão relacionadas ao valor significativo que lhes é dado. Isso potencializará a sua constituição subjetiva, pois as situações percebidas por ele serão a partir de um enfoque pessoal vivenciados.

Nesta medida, as marcas de sua vida, as quais configuram sua dimensão pessoal e caracterizam os espaços e tempos vividos pelo docente até a vida adulta, são essenciais na escolha da profissão, implicando sua constituição. Assim, as trajetórias de ser professor vão sendo desenhadas, ao se considerar o caminho vivido e constituído a partir de várias tramas que vão sendo tecidas, tais como, momentos de crises e conflitos, dúvidas, avanços e retrocessos (ISAIA, 2005, 2007).

Desse modo, a decisão pela carreira profissional, o ingresso na vida acadêmica e todo o trajeto até sua formação, como também, após, o início e a consolidação da carreira, as escolhas individuais como a busca pela própria independência, a saída de casa, a vida com cônjuge e filhos, caracterizam-se por momentos em que o professor precisa decidir e optar. Isso o coloca em uma importante etapa na qual precisa tomar para si a responsabilidade de gerenciar sua trajetória de vida, a partir de suas necessidades e das exigências sociais que lhe são apresentadas.

E as duas trajetórias juntas, tanto a pessoal como a profissional, envolverão um conjunto de gerações que se entrelaçam em um mesmo percurso da História. São denominadas, destarte, de geração pedagógica, quando envolver um conjunto de professores em interação, e que estiverem vivendo e aprendendo dentro da

mesma dimensão temporal, com o objetivo de compreender os modos de constituir a docência (ISAIA e BOLZAN, 2008).

Ademais, a trajetória profissional pressupõe uma complexa relação por parte do professor entre o micro e macro sistema, uma vez que necessita refletir acerca de si, inserido em um espaço social, ao mesmo tempo em que interage com os vários atores diretamente envolvidos no contexto educativo. Além disso, todo esse espaço vivencial está imbricado nos vários intercâmbios de pontos de vista, concepções e construções ideológicas distintas.

Portanto, compreender a inter-relação da trajetória pessoal e profissional é condição necessária, mas não suficiente para produzir a professoralidade do professor que atua no ensino superior.

Em síntese, discutimos questões pertinentes no que dizem respeito à aprendizagem da docência que é favorecida quando o sujeito-professor é considerado a partir da sua dimensão pessoal e profissional.

Nesta mesma direção, os estudos de Abraham (1986, 1987), evidenciam que a profissionalização docente ocorre na medida em que este é considerado na sua forma global, que o possibilita pôr em movimento, através do 'labirinto', elementos de sua subjetividade, inerentes à constituição do ser professor e essenciais para a aprendizagem da docência.

Abraham (1986, 1987) explicita modos de conhecer o sujeito-professor a partir da consideração da sua pessoa quando se pensa na sua atuação profissional, ou seja, o profissional-professor não se desvincula de sua natureza humana. Considera, então, que pensar na profissionalização docente implica levar em conta sua subjetividade.

Na sequência, abordamos conceitos pertinentes para a compreensão de possibilidades ao professor instaurar seu desenvolvimento profissional.

1.5 O desenvolvimento profissional docente: caminhos possíveis para a constituição do ser professor

O desenvolvimento profissional diz respeito a um domínio específico, dentro do campo da Pedagogia Universitária, compreendido por autores como García (1989, 1997) como sendo um processo de construção contínua. Portanto, na

formação do professor de ensino superior, como um movimento construtivo peculiar de constituição da docência superior.

Nessa perspectiva, na nossa pesquisa designamos *desenvolvimento* às construções que já foram suficientemente internalizadas pelas docentes-participantes e que possibilitam a produção de uma diferença nos seus processos formativos como professoras de ensino superior.

Assim, partimos da mesma ideia já assinala por Bolzan (2002, p. 153) que concebe este conceito

como um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como transformação.

Dessa forma, o *desenvolvimento*, por apresentar uma ideia de *construção*, denota um estado mutável, um constante devir; algo que o sujeito não era e que poderá tornar-se. Para tanto, é um processo que acontece ao longo da vida do sujeito, um incessante cambiar, denotando, então, a produção de uma diferença na trajetória do professor, tendo como pano de fundo a própria atividade docente, na medida em que este professor pensa e se experimenta nessa atividade, produzindo um jeito singular de se fazer docente.

De igual maneira, Bolzan (2007, p. 19) acrescenta que

As mudanças individuais dos participantes, tanto nos papéis como na compreensão estendem-se a seus esforços e envoltimentos em ocasiões similares no futuro. A compreensão nunca é completa; trata-se de um processo reiterativo no qual nos movemos, gradualmente, desde uma menor até uma maior compreensão, chegando ao ponto em que novos posicionamentos e interrogantes ampliam a sua fronteira.

Também, por se caracterizar como um processo permanente, o mesmo gera desequilíbrios constantes na carreira do professor, e por isso mesmo possibilita a produção de diferenças de ser e de se tornar, derrubando, para tal, a noção de padronização dos processos de formação, pois tem a ver com a subjetividade de cada professor, ou seja, como este age e reage frente aos momentos de ruptura, intranquilidade e incertezas que enfrenta.

Nesse sentido, levando-se em conta os estudos explicitados por Isaia e Bolzan (2007, 2008) e Bolzan e Isaia (2006), a constituição deste desenvolvimento profissional, no ensino superior, abarca tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Nesta medida, se pensarmos acerca da temática em questão, evidenciaremos que o caminho que o docente percorre ao longo do seu desenvolvimento está intimamente relacionado à questão da aprendizagem da docência.

Dentro desta perspectiva, procuramos refletir quais os espaços constitutivos desta docência e quais os movimentos necessários para que o professor de Letras mobilize seu referencial teórico/conhecimento na direção de que ocorram processos de pensamentos reflexivos. E esse processo possibilita gerar a tomada de consciência do seu inacabamento e de que é preciso buscar novos referenciais, construir e reconstruir saberes e fazeres da docência com o intuito de que se instaure uma dimensão formativa de ser professor de ensino superior.

Entendemos que essa formação é viabilizada quando se passa por um desenvolvimento profissional consistente. E isso é possível quando, nas instituições, os espaços formativos possibilitem a expansão dos movimentos de aprendizagem docente em um processo contínuo. Isso nos faz pensar que a aprendizagem da docência suscita a ideia de inacabamento, pois enfoca no processo formativo ao longo da vida, através da formação continuada.

Nessa direção, o foco consiste em incorporar uma postura reflexiva sobre a prática que vai mobilizando um suporte teórico que é reorganizado no sentido de promover aprendizagens e reconstruir experiências. Sendo assim, instaurar o desenvolvimento profissional “implica no exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior” (ISAIA e BOLZAN, 2007, p. 111).

Para tanto, é preciso que seja incorporada uma nova cultura que valorize o protagonismo e o fazer pedagógico e que veja o professor como um profissional construtor de seu próprio conhecimento e capaz de se desenvolver levando-se em conta os vários aspectos imprescindíveis para isso acontecer.

Dessa forma, podemos definir o desenvolvimento como sendo um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e

profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória, constituindo-se em dimensão formativa (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Isso significa afirmar que o desenvolvimento profissional é colocado em andamento a partir da interlocução de concepções que levem em conta o ideário das trajetórias docentes e de formação. Estas juntas constituirão o conceito de trajetória formativa, entendido como a relação que abarca a trajetória pessoal, profissional e institucional e que ao longo da carreira do professor começa desde a formação inicial e que movimenta a construção de sua aprendizagem.

Essas palavras mostram-nos a complexidade que constitui o processo formativo do professor, que engloba não só a trajetória profissional, na qual são desenvolvidas modelos teóricos e epistemológicos, vinculados a teorias pedagógicas, como também a trajetória pessoal, na qual são evidenciadas as marcas de sua vida, as quais configuram sua dimensão pessoal e que caracterizam os espaços e tempos vividos pelo docente até a vida adulta.

Nesta direção, a formação do professor necessita estar alicerçada em bases consistentes para a constituição da sua profissão de professor. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento profissional é complexo e contínuo, na qual abarca, então, a sua trajetória pessoal e profissional, entretecida pelo seu ciclo de vida (HUBERMAN, 1992); este último é compreendido como um dos espaços constitutivos da docência que corroboram para sua aprendizagem, já que a carreira docente é desenvolvida dentro das instituições de ensino.

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo dos professores ou as etapas de desenvolvimento docente perpassam um processo no qual precisamos levar em conta posturas autorreflexivas, um dos componentes do conhecimento pedagógico.

Essas posturas podem ser desenvolvidas, então, quando o professor tiver a consciência de si como pessoa e de sua passagem pelo labirinto, preconizado por Abraham (1986), e a utilize para desenvolver sua aprendizagem, na medida em que for reformulando suas concepções.

Nesta medida, as concepções que possui acerca de si como pessoa e de sua atuação como profissional, especificamente sobre o seu agir pedagógico e suas formas de intervenção didática são definidoras de um referencial consubstanciadas em conhecimento pedagógico compartilhado (ISAIA e BOLZAN, 2007, 2008).

É nesta direção, que concordamos com Isaia e Bolzan (2007) ao afirmarem que

[...] para a construção da professoralidade é preciso colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, tornando possível pensar e refletir sobre o *porquê*, o *como* e o *para que* das mesmas. Assim, o desenvolvimento da professoralidade implica uma prática reflexiva [...] (p. 111).

Consideramos, pois, o professor a partir da perspectiva de um sujeito epistemológico, na mesma acepção de García (1989, 1997), precisa ser entendido como alguém capaz de gerar teorias a partir de suas próprias experiências práticas.

Também, o mesmo autor entende que o real desenvolvimento do professor será possível a partir do momento no qual este profissional se der conta de que precisa mudar e incorporar novas práticas de ensino que possibilitem redimensionar o desempenho de seus alunos, corroborando daí para uma mudança nas concepções deste docente, reformulando sua bagagem teórica e experiencial. E isso se tornará possível quando ele se perceber como um adulto, em processo formativo que necessita aprender ao longo de sua carreira, ao invés de se tornar um tarefeiro respondendo à mera execução de tarefas impostas e propostas no Projeto Político Pedagógico do curso no qual esteja inserido (GARCÍA, 1989, 1997).

Isso significa também entender a atividade docente como sendo autônoma, pois

todas aquelas actividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem. Isto relaciona-se com os estilos de aprendizagem [...] na medida em que a aprendizagem autônoma é mais freqüente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade para tomar decisões e capacidade para articular normas e limites da actividade de aprendizagem, assim como com capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência (GARCÍA, 1999, p. 53).

Ademais, essa construção implica entrelaçar, então, a formação do professor e o seu desenvolvimento ao longo de sua trajetória profissional, dado que compreendemos como já foi abordado, o professor não nasce profissional-professor. Essa trajetória é construída ao longo de sua carreira, na qual vários movimentos

constitutivos da docência são necessários, ao ter-se como foco o saber-saber, o saber-fazer e o refletir sobre o seu saber e o seu fazer pedagógico.

Assim, podemos definir que o desenvolvimento do profissional-professor pressupõe a atividade formativa a partir da pessoa-professor, que ocorre no entrelaçamento das trajetórias pessoal e profissional, ao ser permeada pela geratividade, aqui compreendida a partir dos estudos de Erikson (1985) como características inerentes e próprias à vida adulta, sendo o

cuidado²⁵ que se vincula a uma necessidade psicológica que leva o professor a sentir-se responsável tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais ou por aquelas do grupo ao qual ele pertence, sejam elas de cunho acadêmico-científico sejam de cunho pedagógico (ISAIA, 2005, p. 4).

Logo, à medida que o professor desenvolve-se, também possibilita e estimula o desenvolvimento dos que estão no seu mesmo espaço de aprendizagem, gerando, com isso, possibilidades de formação para o outro, inclusive.

Em síntese, abordamos que o desenvolvimento profissional é possível na medida em que ocorra um consistente processo formativo, que é favorecido quando a aprendizagem da docência vem acompanhada de posturas reflexivas que permitem considerar os vários tensionamentos pelos quais os professores passam durante suas trajetórias de vida e de profissão.

Por conseguinte, explicitamos de que forma esta proposta de pesquisa foi desenhada e de que maneira foi possível concretizá-la, através do desenho metodológico, da abordagem, dos objetivos, dos sujeitos e dos meios pelos quais realizamos a coleta dos dados.

²⁵ Grifo no texto da autora.

2 DESENHANDO A NAVEGAÇÃO METODOLÓGICA

O discurso [...] não nasce no sujeito, mas numa relação dialógica e numa relação de sentidos com outros discursos. O sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois há sempre um espaço (equivoco) entre o que resplandece (o que é dito) e o que se esconde e não se aloja no dizer (intenção de dizer). Disso decorre a interpretação nunca ser definitiva, nunca ser única; há sempre o equivoco: outras possibilidades, outros sentidos a descortinar (ECKERT-HOFF, 2002, p.59).

2. 1 Abordagem

A metodologia diz respeito aos modos em que a proposição da pesquisa foi enfocada. Diante disso, como a perspectiva qualitativa objetiva compreender e interpretar os significados construídos pelos sujeitos, a empregamos como instrumento qualitativo a partir da entrevista-narrativa, para que dela se originassem dados descritivos (TAYLOR; BOGDAN, 1998).

Dessa forma,

en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan²⁶ (TAYLOR; BOGDAN, 1998, p. 20).

Por isso, a proposição desta linha investigativa vai ao encontro do que Max Weber designa *verstehen*, e nas palavras de Taylor e Bogdan (1998, p. 16) significa “la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente”²⁷.

Sobre este aspecto, referindo-se aos modos de compreendermos a entrevista, Freitas (2002, p. 8 e 9), também contribui:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Dentro desta perspectiva, para que através dessa investigação fosse possível compreender a constituição da docência de professoras atuantes no ensino superior de Letras - de uma realidade específica - utilizamos o enfoque de estudo a partir da

²⁶ Tradução livre: na metodologia qualitativa o investigador observa o espaço e os sujeitos em uma perspectiva holística; os sujeitos, os espaços ou os grupos não são reduzidos a variáveis, mas considerados como um todo. O investigador qualitativo estuda os sujeitos no contexto de seu passado e das situações em que se encontram.

²⁷ Tradução livre: o entendimento em um nível pessoal das motivações e crenças que estão implícitas nas ações das pessoas.

pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos compreender e interpretar o fenômeno aqui proposto, ao construir significações a partir das representações das concepções dos sujeitos-colaboradores.

Ainda, sobre a perspectiva qualitativa, Chizzotti (2008) pressupõe que

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Então, o referido objeto, no enfoque qualitativo, é um sujeito que possui concepções, valores, crenças e modos de pensar específicos a partir do contexto do qual faz parte. E nosso foco, centrou-se nas suas falas/vozes/narrativas.

Ao mesmo tempo, essa abordagem teve como premissa valer-se do ambiente natural para a coleta de dados, o que contribuiu para que a pesquisadora pudesse inserir-se no campo da pesquisa, mantendo, dessa forma, uma interlocução direta com seus colaboradores.

Assim, a metodologia que norteou esta investigação, parte da abordagem sociocultural por explicar e centrar-se nas relações humanas, que ocorrem de maneira complexa, ao serem reveladas suas subjetividades; de que o homem constitui-se e constrói-se coletivamente através dessas interações que mantém com outras pessoas e com sua cultura (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2000, 2008; BOLZAN, 2001, 2002).

Do mesmo modo, tivemos como objeto de análise as narrativas de professoras que exercem a docência no ensino superior do Curso de Letras, que foram organizadas através de entrevistas semiestruturadas, como forma de colher os dados deste estudo.

Assim, as entrevistas, também caracterizadas como

en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos

entenderlos cuando interpretan sus datos²⁸ (EMERSON apud TAYLOR; BOGDAN, 1998, p. 20)

Desse modo, realizamos uma conversação direcionada, a partir de tópicos-guia, desenvolvidos por Bauer e Gaskell (2002), pois acreditamos que esta é uma boa estratégia para conduzir uma entrevista, mantendo-se uma sequência harmônica, assim como, uma unidade dentro daquilo que se propõe compreender, a partir dos objetivos da pesquisa.

Os achados das entrevistas foram tratados e organizados, para a posterior análise, a partir do desenvolvimento de categorias que foram construídas através das recorrências narrativas das docentes participantes do estudo, que estiveram em consonância com a base referencial teórica.

Tivemos o objetivo de focar essa abordagem porque a mesma possui como aspecto caracterizador das narrativas, ou seja,

o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre novas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes (BOLZAN, 2001, p. 103).

Isso nos possibilita dizer que começamos a significar nossas experiências, ao nomeá-las, ao poder dar voz ao nosso próprio mundo, podendo, dessa forma, considerar as narrativas como um dos espaços formativos da docência, já que o sujeito, ao narrar-se, pode fazer uma autoanálise e, nesse sentido, refletir sobre a sua atuação como docente de ensino superior.

Contar os fatos vivenciados, possibilita ao sujeito reconstruir sua própria trajetória, possibilitando, assim, um espaço formativo, podendo inclusive [re]significá-los; “assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. (CUNHA, 1997).

Nas palavras de Taylor e Bogdan (1998, p. 25) “el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación”²⁹.

²⁸ Tradução livre: em profundidade, seguem o modelo de uma conversa normal, e não de uma troca formal de perguntas e respostas. Embora os pesquisadores qualitativos não conseguem eliminar seus efeitos sobre os sujeitos que estudam, buscam contorná-los ou reduzi-los ao mínimo, ou pelo menos, entendê-los ao interpretarem os seus dados.

Nesta mesma direção, podemos assinalar que é o signo que possui essa capacidade de representação, que, muitas vezes, extrapola seu caráter literal, pois o sujeito-pesquisador, que constrói a compreensão e a interpretação, enfoca a análise em questão “com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Então, da mesma forma que os símbolos existem para evocar certa interpretação, também colocamo-nos diante da palavra do outro com o motivo especial de compreendê-la, a partir de nossa própria perspectiva, de nossos próprios referenciais. Sendo que, esta palavra do outro, temo-la como objeto específico de pesquisa das ciências sociais que pretende compreender o humano.

Essa vivência em um mundo de palavras, da linguagem, coloca-nos em intercâmbio constante em que na reação das palavras do outro, construímos nossa própria orientação, tornando possível, dessa forma, assimilar e apropriar-nos da cultura humanamente constituída (BAKHTIN, 2003).

Assim, a narrativa constitui-se da representação da realidade e, por conseguinte, de [re]interpretações significativas desta, pelo fato de a linguagem não dar conta de apreendê-la, devido ao seu caráter de complexidade do real. Seria possível analisá-la objetivamente nas situações em que fosse realizado um recorte de algum evento, o que configuraria aprisioná-la do contexto e de seu percurso natural de movimento no Universo. E essa situação caracterizaria uma abordagem experimental, na qual há como premissa o investigador manter certa distância de seu objeto de análise, ou seja, não há uma relação direta entre o sujeito que investiga e seu objeto de observação, por acreditar-se que, dessa maneira, não haveria uma interferência nos resultados dos dados coletados (CHIZZOTTI, 2008).

Dentro desta perspectiva, utilizamos as narrativas/as vozes/as falas das professoras com o fim de que fosse narrada a própria experiência docente, acreditando que é através do processo de verbalização das concepções e ideias que estas podem tornar-se mais claras para os sujeitos e, assim, este seria um momento no qual as participantes poderiam refletir sobre seus saberes e sobre suas ações pedagógicas.

Também, trazemos a concepção dialógica referente à linguagem, no sentido bakhtiniano, quando o mesmo a explicita a partir da perspectiva de um conjunto de

²⁹ Tradução livre: o processo de interpretação é um processo dinâmico. A maneira pela qual uma pessoa interpreta algo dependerá dos significados de que dispõe e de como aprecia uma situação.

sujeitos que mantêm um diálogo entre si, mas com marcas de identificação distintas de suas vozes. Neste caso, no decorrer da análise das narrativas das professoras participantes do estudo, as suas vozes foram incorporadas ao texto de uma forma em que fosse possível identificá-las externamente, fora do restante do texto dissertativo, com o qual mantiveram uma interlocução (BAKHTIN, 2003).

Portanto, os processos constitutivos de desenvolvimento ocorrem, pelo fato de que

cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras (VYGOTSKI, 2000, p. 157).

Neste sentido, é a linguagem que adquire centralidade nesses processos, uma vez que implica construir sentido através da atividade humana, sendo sobre isso que se dá a aquisição da linguagem e a constituição do ser humano (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 2000).

Ademais, Vygotski (2000, p. 151) ainda assinala que

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Dessa forma, esse aspecto é relevante nesta pesquisa, porque foi através da fala que mantivemos uma interlocução com nossos sujeitos, indicando que foi por intermédio desta que os mesmos tiveram um espaço formativo, na medida em que externaram suas concepções, através de suas próprias reformulações, já que mantivemos um diálogo, o que possibilitou engendrar processos reflexivos de pensamento.

As reflexões de Bolzan (2002, p. 150) elucidam muito bem nossos objetivos:

O fato de apresentarmos, verbalmente, nossas idéias ao outro, exige dele a revisão e a reorganização de seus pontos de vista iniciais. O segundo ponto é a multiplicidade de formas de regulação mútua através da linguagem, possibilitando essa rede de interações. As situações de interação permitem

mobilizar e reorganizar os processos cognitivos, por meio das vozes/atividade discursiva.

Compreendendo que mesmo sendo a entrevista realizada em curto espaço de tempo, e que o processo de coleta dos dados não chega a possibilitar uma convivência maior, acreditamos que durante a sua realização já é possível engendrar processos reflexivos, que mesmo depois da entrevista, possam fazer as docentes pensarem, uma vez que o conteúdo da mesma é significativo, pois diz respeito as suas carreiras e como a construíram até chegarem à docência superior.

Na mesma perspectiva, ainda, Bolzan (2002, p. 46) contribui com nossa reflexão ao afirmar que

A linguagem regula e controla os intercâmbios comunicativos, empregando material simbólico, o que implica dois aspectos fundamentais: as condições de generalização e o reflexo da realidade. Esses dois aspectos que se fundem dizem respeito à função comunicativa e representativa da fala. Há, portanto, uma relação de interdependência entre esses fatores. No plano social, a função é a da comunicação – nível interpsicológico; no plano interno, é um meio de representação e de pensamento – nível intrapsicológico.

Portanto, aproximar teoria e prática através desta reflexão constitui-se em uma possibilidade de pôr em movimento aprendizagens, favorecendo uma dimensão formativa e assim, produzir uma diferença no que diz respeito ao processo de se fazer docente.

2.2 Temática

Discutimos até aqui os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram o estudo e a reflexão acerca do seguinte tema de pesquisa:

As professoras do Curso de Letras e sua constituição docente: a trajetória profissional da educação básica à educação superior.

Na sequência, apresentamos os objetivos e as questões de pesquisa, considerando a nossa proposta já explicitada:

2.3 Objetivos

2.3.1 Geral: - Compreender as trajetórias/os percursos experienciados/vividos pelas docentes de Letras que repercutem em seu desenvolvimento profissional.

2.3.2 Específicos: - Conhecer como a docência no ensino superior é desenvolvida, considerando a trajetória do professor que experienciou a docência na educação básica;

- Evidenciar as concepções relativas à experiência da docência na educação básica e como estas repercutem na atuação profissional das formadoras de professores;

- Explicitar quais os espaços que se transformam em lugares de aprendizagem docente para as professoras que atuam na Licenciatura em Letras.

2.4 Questões de pesquisa

- Como a docência no ensino superior é desenvolvida, considerando a trajetória do professor que experienciou a docência desde a educação básica?

- Como a experiência da docência na educação básica repercute na atuação profissional das formadoras de professores, a partir das concepções de docência?

- Quais os espaços que se constituem em lugares de aprendizagem para as professoras de Letras?

2.5 O contexto

O espaço investigativo foi a Universidade Federal de Santa Maria, RS, no Curso de Letras. O mesmo está localizado junto ao prédio 16, no Centro de Educação, mas se encontra lotado no Centro de Artes e Letras, situado no Campus da Universidade na região leste, em Camobi, Santa Maria, RS.

Oficialmente, o Curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria foi criado em 13 de setembro de 1961, regido pela Lei nº 3.958 com publicação no Diário Oficial Federal em 22 de setembro do mesmo ano. Em março de 1965, encontrava-se integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desta

Universidade, oferecendo as habilitações de português e literaturas de língua portuguesa, espanhol e literaturas de língua espanhola, inglês e literaturas de língua inglesa (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004).

A constituição do Curso de Letras deveu-se

à federalização dos cursos de formação de professores e decorreu de exigências emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, pelo artigo 9º, item d, em relação à formação de recursos humanos para a Educação e conseqüente atendimento do Ensino Médio e Superior, conforme consta de Ata do Conselho Universitário da UFSM. Foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM, na qual estavam integrados os Cursos de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Física, Ciências Biológicas, Matemática, Química e Química Licenciatura (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004, p. 07).

Importou-nos compreender, então, que o Curso de Letras, como também, os demais cursos de formação de professores foram criados para atender uma parcela da população ainda desassistida, e vindo como forma de democratizar o acesso à educação.

Em um primeiro momento, o Curso de Letras possuía habilitação em Inglês e Francês, na qual foram disponibilizadas setenta vagas; trinta vagas para a Licenciatura em Francês e quarenta para a Licenciatura de Inglês, funcionando à rua dos Andradas, centro da cidade de Santa Maria, sendo transferida para a atual UFSM, no ano de 1969, estabelecendo-se, primeiramente, no prédio da Veterinária, diante do Planetário (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004).

Porém, a partir da década de 70, com o processo de reestruturação da UFSM, formaram-se os Centros de Ensino, fazendo com que o Curso de Letras fizesse parte do Centro de Estudos Básicos e alterando suas habilitações para “Licenciatura Plena em Português e Inglês, 30 (trinta) vagas e Licenciatura Plena em Português e Francês, 20 (vinte vagas)” (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004, p. 07). A habilitação de Letras e Literatura de Língua Portuguesa foi proposta em 1975.

Desse modo, o currículo do Curso sofreu inúmeras reformulações sempre consoantes às resoluções estabelecidas pela legislação, por portarias e pareceres, sendo que, em 1977, foram instaladas as licenciaturas de Curta Duração, para professores de Letras pudessem ser formados em curto espaço de tempo para atender alunos de quinta a oitava séries, do primeiro grau (Projeto Político

Pedagógico Letras/UFSM, 2004). E no ano de 1978, uma nova reestruturação caracteriza os procedimentos desta Universidade, os cursos que até esta data faziam parte do Centro de Estudos Básicos dividem-se em Centro de Ciências Naturais e Exatas e Centro de Ciências Sociais e Humanas, mas, o Curso de Letras não se enquadrou em nenhum desses centros. Dessa forma, em 1979, juntou-se às artes para formar o Centro de Artes e Letras e instalando-se no atual Centro de mesmo nome (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004).

Também, no mesmo ano, teve início o Curso de Especialização e Letras que perdurou até 1982. O projeto de pós-graduação em Letras foi criado já no ano de 1987. E a partir da elaboração do projeto para a construção do Programa de Pós-Graduação em Letras, reconhecido pela CAPES em 1989, o mesmo passou a englobar o Mestrado deste Curso. Assim, o mestrado foi credenciado em 1996 e o curso de doutorado foi instituído no ano de 2003 (Projeto Político Pedagógico Letras/UFSM, 2004).

Assim, considerando que o Curso de Letras possui três departamentos: o Departamento de Letras Vernáculas, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Letras Clássicas e Linguística, totaliza quarenta e cinco professores, entre doutores, mestres, mestrando, doutorandos e contratados, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2004).

Entretanto, atualmente, esse panorama³⁰ encontra-se assim distribuído: o Departamento de Letras Clássicas e Linguística possui um total de oito professores, sendo coordenado pela professora Leila Maraschin. O Departamento de Letras Estrangeiras Modernas tem na coordenação a professora Eliana Rosa Sturza, ao mesmo tempo em que totaliza vinte e dois docentes, sendo vinte efetivos e dois professores substitutos. E o Departamento de Letras Vernáculas, que possui na coordenação a professora Eni de Paiva Celidonio, perfaz em seu total quinze docentes.

Esses elementos deram suporte para que pudéssemos, dentre estes docentes, optarmos pelos professores com trajetória na educação básica, antes de atuarem no ensino superior em Letras.

³⁰ Esses dados foram obtidos diretamente nos três departamentos de ensino do Curso, com os seus respectivos secretários.

2. 6 As docentes participantes desta pesquisa

Dentro desta perspectiva, os sujeitos desta investigação são professoras³¹ que exercem a docência em Curso Superior de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Ficamos por fim, com quatro professoras, pois considerando que o nosso enfoque consistiu em estudar professores de Língua Materna, os mesmos foram escolhidos nos departamentos de ensino dessa área, que são o Departamento de Letras Vernáculas e o Departamento de Letras Clássicas e Linguística, o que nos fez abdicar dos professores atuantes do Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas. Embora, acreditássemos encontrar um número maior de professores com esse perfil, por se tratar de um curso de licenciatura.

Desse modo, para que a escolha desses sujeitos ocorresse a partir do livre consentimento e vontade em participar, o primeiro contato com os professores ocorreu através de conversas informais quando os convidamos a fazerem parte desta pesquisa.

Para tal, buscamos aqueles que se dispusessem a colaborar, levando em conta sua disponibilidade de tempo para se envolver na atividade. Observamos, também, se estes professores atuavam como professores no Curso de Letras, já que vários docentes deste Curso desenvolvem suas práticas em outros Centros de Ensino desta Universidade.

Além disso, utilizamos como critério a trajetória docente em educação básica. Para tanto, conseguimos selecionar quatro professoras com experiência neste contexto de ensino, do contingente total de professores do Curso. Em seguida, realizamos um segundo contato, no qual fizemos uma conversa dirigida, a partir dos seguintes tópicos:

- ▷ Dados iniciais: nome, idade, opção pela carreira docente.
- ▷ Trajetória profissional: tempo e lugares de atuação no magistério.
- ▷ Departamento que atua, atualmente e titulação.

³¹ Foi utilizado o termo no feminino, nesta pesquisa, pois todas as participantes são deste gênero.

A explicitação desses elementos garantiu compreendermos quais as experiências destes professores, sem fazer-lhes perguntas diretas que pudessem induzi-los em suas respostas.

Também, a partir desses elementos-guia foi possível conhecer a titulação dos professores; sendo este, igualmente, outro critério utilizado e que contribuiu para que se pudesse compreender os diferentes caminhos e percursos em relação aos processos e as trajetórias formativas das docentes.

Assim, apresentamo-las:

Professora Natália³² → tem 56 anos e exerceu a docência na educação básica por 14 e há 17 anos trabalha como docente de ensino superior. É integrante do Departamento de Letras Clássicas e Linguística, atualmente. Formou-se em Linguística – Bacharelado e, mais tarde, na Licenciatura de Português – Inglês. Fez seu mestrado na área de Linguística Aplicada ao ensino da língua materna, em 1990. Após, em 2005, doutorou-se em História do ensino da língua portuguesa. Não possui pós-doutorado.

A professora assim manifestou o prazer em trabalhar com a língua portuguesa:

E me encantou demais poder trabalhar com língua portuguesa. Então, acho que eu achei o meu caminho na hora em que eu fui para a língua portuguesa [...] a língua materna sim, a língua portuguesa sim, achei que era disso que eu gostava, era poder ensinar, trabalhar com a questão da língua materna (Professora Natália).

Professora Rafaela → a professora Rafaela tem 55 anos, sendo que exerce a docência há de 25 anos. Ao mesmo tempo em que trabalhava como professora de educação básica também ingressou no ensino superior particular, onde atuou por 12 anos. Faz um ano que ingressou no exercício da docência no ensino superior federal, atuando no Departamento de Letras Vernáculas. Graduou-se em Letras em 1978 e, em 1979, ingressou para o Curso de Especialização, também em Letras. Concluiu seu mestrado em 2002, pela UFSM, na área dos Estudos Linguísticos. E em 2007, doutorou-se na área da Teoria da Avaliatividade, também pela mesma

³² Os nomes das docentes são fictícios, estratégia utilizada como forma de preservar suas identidades.

Universidade. Atualmente, está cursando pós-doutorado na área de Estudos Linguísticos, pela PUC de São Paulo.

O seu desejo inicial não era ser professora. A seguir, ela explica:

Olha, eu pretendia ser uma artista, e acabei uma professora. Só que eu procuro assim, descontraí, às vezes, as minhas explicações. Eu brinco com eles, eu conto piada, eu pego, por exemplo, na parte de Português, eu pego placas engraçadas, essas placas que tem na Internet, por exemplo, hoje trabalhei com eles uma placa: “o Bar do Fritz Joenvile não está aberto, porque está fechado”. Isso infringe uma Máxima de Grice que é a máxima da quantidade, ou seja, dê informação na quantidade suficiente. Para que ficar dizendo que ele não está aberto, por que está fechado? Diga “O bar do Fritz Joenvile está fechado”. [...] E aí foi na literatura que eu encontrei muita coisa que eu tinha estudado, revi os períodos literários, as tendências artísticas do período, sempre aquela coisa de arte me acompanha (Professora Rafaela).

Professora Mara → ela tem 58 anos. Exerce a docência em torno de 40 anos, entre a educação básica e o ensino superior. Atualmente é professora no Departamento de Letras Clássicas e Linguística, depois de já ter atuado no Departamento de Letras Estrangeira Modernas. Possui uma vida dedicada à pesquisa. Primeiramente, licenciou-se em Letras - Francês, no ano de 1973. Depois realizou três cursos de Especialização: em Linguística (1977), em Letras - Português (1983) e em Metodologia de ensino de línguas estrangeiras (1986). O seu mestrado versou sobre Linguística, Semiótica e Comunicação, em 1988. Doutorou-se em 1992 também na mesma temática. O seu pós-doutorado foi na Université de Rennes, no ano de 2000; como depois disto, retornou várias vezes à França para estudos de atualização em sua área de pesquisa.

Assim, esclareceu sua escolha pela docência:

Essa opção [pela docência], eu acho que ela tem muito a ver com a história de vida da minha mãe. Primeiro, porque a minha mãe é uma pessoa, que, na época dela, não havia essa expansão do ensino superior, e a minha mãe, para época, ela era uma pessoa adiantada, porque ela era secretária bilíngue, né, de espanhol e de francês do antigo Hotel Jansen, que recebia os turistas. Enfim, quando Santa Maria tinha seu auge, né? E eu acho que isso me ajudou a me enveredar por essa coisa da língua francesa; mas também, me ajudou para uma outra coisa que é o que eu trabalho hoje que é a Problemática da Alteridade, que é a movência do sujeito entre línguas e entre territórios; entre nações (Professora Mara).

Professora Ana Paula → tem 64 anos e também uma vasta experiência como docente de educação básica e superior. Assim, trabalhou 25 anos na educação fundamental e básica, 25 anos no ensino superior particular e, depois de sua aposentadoria, ingressou no ensino superior federal onde atua por volta de 14 anos. Graduou-se em Letras Português – Francês, no ano de 1969. Especializou-se também em Letras, pela UFSM, em 1979. O seu mestrado versou sobre Estudos da Linguagem, que concluiu em 1996, também por esta Universidade. Em 2007, doutorou-se em Linguística, pela UNICAMP. Não tem pós-doutorado.

No decorrer de sua narrativa, teve várias recordações de sua infância e de quando começou sua carreira como docente. A seguir, ela relata a influência que teve uma de suas professoras em sua trajetória profissional:

Mas nesse meio tempo, eu lembrei também de uma professora que eu tive de Francês que era maravilhosa, dominando a língua, a civilização francesa, a música francesa, literatura. E a cada aula dela era como se nós estivéssemos visitando a França, era um pouco da França... E eu cheguei assim: eu quero ser professora (Professora Ana Paula).

Na sequência, o quadro-síntese das carreiras das docentes-participantes do estudo:

Pseudônimos	Idade	Departamento em que atua	Formação Inicial	Especialização (Ano)	Mestrado (Ano)	Doutorado (Ano)	Pós-Doutorado (Ano)	Tempo de Docência (Anos)
Professora Natália	56 anos	Departamento de Letras Clássicas e Linguística	Linguística-Bacharelado (1975) Licenciatura Português-Inglês	Não possui	Linguística Aplicada ao ensino de língua materna (1990)	História do ensino da língua portuguesa (2005)	Não possui	Educação básica= 14 Ensino Superior Federal= 17
Professora Rafaela	55 anos	Departamento de Letras Vernáculas	Licenciatura em Letras (1978)	Em Letras – UFSM (1979)	Estudos Linguísticos UFSM (2002)	Teoria da Avaliatividade UFSM (2007)	Estudos Linguísticos PUC - SP (Em andamento)	Educação básica= 25 Ensino Superior Particular= 12 Federal= 1
Professora Mara	58 anos	Departamento de Letras Clássicas e Linguística	Licenciatura em Letras: Português-Francês (1973)	Possui três: Em Linguística (1977), em Letras-Português (1983) e em Metodologia de ensino de línguas estrangeiras (1986)	Linguística Semiótica e Comunicação (1988)	Linguística Semiótica e Comunicação (1992)	Universit� de Rennes 2 (2000)	Educação básica= 15 Ensino Superior Federal = 25
Professora Ana Paula	64 anos	Departamento de Letras Vernáculas	Licenciatura em Letras: Português-Francês (1969)	Em Letras – UFSM (1979)	Estudos da Linguagem UFSM (1996)	Em Linguística UNICAMP (2007)	Não possui	Educação básica= 25 Ensino Superior Particular= 25 Federal= 14

QUADRO 1 – Síntese da trajetória das docentes participantes da pesquisa

2. 7 Procedimentos da pesquisa

O meio utilizado para o desenvolvimento desta investigação e para chegarmos aos objetivos propostos, considerando como instrumento, foram as entrevistas semiestruturadas e os planos de aula³³ das docentes-colaboradoras. Foram esses instrumentos que deram suporte para refletirmos sobre os achados da pesquisa.

Desse modo, realizamos entrevistas individuais com as professoras, utilizando para tal o tempo necessário para obter as informações desejadas, como estratégia de se desenvolver uma conversação em profundidade e que permitiu cobrir “os temas centrais e os problemas da pesquisa [...]” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 82).

Essa dinâmica de transitar entre o referencial teórico de base de análise e novas formas de sondagem permite desenvolver elementos que não tinham sido contemplados e que deram a tessitura necessária para a consolidação da pesquisa.

As entrevistas possibilitam, desse modo, “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65).

Nesta medida, considerando que esses sujeitos fazem parte de um lugar sociocultural, é através da pesquisa de campo que o pesquisador pode estimulá-los a pensarem e refletirem sobre as suas trajetórias formativas, por meio da entrevista, e que possibilita às professoras revisitarem a sua docência, na medida em que, ao falarem de suas práticas, colocam em relevo suas representações acerca de concepções, ideias e modos de compreendê-las (CUNHA, 1997).

Isso significa dizer que o sujeito constrói conhecimento a partir de suas próprias experiências de vida, ao se inter-relacionar socialmente, na medida em que lhe possibilita modos particulares de ver, de sentir e de compreender.

Assim, procurando manter o enfoque aqui proposto, utilizamos a estratégia dos tópicos-guia³⁴, instrumento que tem por função orientar o pesquisador, possibilitando-lhe valer-se de elementos norteadores e que colaborem para a tessitura de possíveis compreensões ao estudo aqui proposto.

³³ Considerados os registros e as atividades didáticas disponibilizadas pelas professoras.

³⁴ Apêndice A.

Isso denota que a utilização desses tópicos teve por finalidade desenvolver a entrevista a partir de uma estrutura básica de perguntas que serviram como um 'fio condutor' e que possibilitaram, posteriormente, a sistematização dos achados. Porém, os questionamentos não foram seguidos de maneira fechada e rígida, permitindo, quando necessário, adaptações e liberdade no seu percurso, no transcorrer da interlocução com o sujeito-colaborador.

Além disso, considerando os planos de aula das docentes deste estudo, nem todas os colocaram a nossa disposição. E os que foram apresentados pelas professoras ofereceram subsídios, através de suas narrativas/vozes/falas, presentes na análise dos achados.

2.8 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa

Considerando que esta pesquisa teve como sujeitos-participantes seres humanos, a relevância consistiu em seguir uma conduta ética. Por isso, esclarecemos que a mesma seguiu todas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do site <http://www.ufsm.br/cep>.

Ademais, realizamos todos os procedimentos relativos a uma conduta ética: a consecução da Autorização Institucional³⁵, a redação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁶, adequação do Projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, emissão da Folha de Rosto pelo SISNEP (Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

Após, este projeto foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo auferido aprovação na reunião realizada pelos pareceristas na data de 05 de dezembro de 2008, no qual foi gerado o seguinte número do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0241.0.243.000-08³⁷.

Ademais, o início desta pesquisa somente ocorreu após a aprovação por este Comitê. A única inserção no campo de pesquisa, neste estágio de desenvolvimento do estudo, sem a submissão ao referido órgão, deu-se para obter as Autorizações

³⁵ Anexo A.

³⁶ Apêndice B.

³⁷ Anexo B.

Institucionais. No caso, foram os contatos que realizamos com os chefes dos três departamentos de ensino do Curso de Letras, que são o Departamento de Letras Vernáculas, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Letras Clássicas e Linguística.

A fim de participar desta pesquisa, cada docente foi contatado individualmente pela autora e informado acerca das condições para participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A opção pela participação foi livre e cada sujeito posicionou-se de acordo com suas intenções e disponibilidades.

Os sujeitos-participantes, ao terem concordado em participar da coleta de dados, foram agendadas entrevistas individuais com os mesmos, em horários e locais possíveis de sua realização. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização de cada sujeito e com o intuito de facilitar o registro dos dados, sem ter-se prejuízos no que se refere à compreensão mais global do contexto de suas narrativas que após transcritas e antes da análise, foram encaminhadas às professoras para eventuais ajustes.

As informações obtidas nestas entrevistas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e serão utilizadas para escritura de todos os artigos e trabalhos acadêmicos originados desta, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob a responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos foi e será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Os participantes foram esclarecidos que poderiam deixar de participar deste estudo, caso assim o desejassem, a qualquer momento, sem que disso adviesse algum prejuízo. Igualmente, não houve dano moral aos participantes; o que pôde emergir, ao recordar e explicitar eventos de sua trajetória profissional seriam algumas sensações e sentimentos de desconforto. Também, não acarretou custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação teve como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com as docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narrou, também mobilizou seus esquemas prévios, colocando-se em um

movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, instaurar aprendizagens.

Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação e das Letras.

As entrevistas serão guardadas por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizadas, através da queima dos arquivos.

2.9 As categorias de análise:

O ato criador requer uma “tempestade de luz”, segundo Moraes (2003 apud AUSTRIA, 2009), como bem assinalou esta autora na tessitura de sua dissertação de mestrado, na qual examinou os processos constitutivos da docência superior de professoras fisioterapeutas, tendo em vista a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes da docência superior.

Assim também encontramos-nos neste momento: provendo uma **torrente de LUZ**, para mergulharmos nesta construção ...

Dessa forma, objetivando compreender a constituição da docência de professoras atuantes em curso superior de Letras, na perspectiva de sua profissionalização, ou seja, na direção do desenvolvimento profissional, iniciamos um movimento que, primeiramente, consistiu em focar as concepções de cada uma das docentes no que diz respeito ao exercício da docência tanto na educação básica quanto superior.

A seguir, o foco consistiu em conhecer as trajetórias formativas de cada uma das professoras e os percursos vividos.

Também, debruçamo-nos em distinguir os possíveis espaços que se constituíram em lugares de aprender a docência, capazes de influenciar no desenvolvimento profissional das professoras de Letras.

Assim sendo, às vozes das docentes participantes desta pesquisa juntaram-se as nossas, procurando construir um caminho reflexivo, entre aqueles sujeitos envolvidos, para se constituir uma interlocução, um diálogo na direção de possibilitar processos que engendrassem a aprendizagem da docência, insurgindo seu desenvolvimento profissional.

Primeiramente, nosso enfoque direcionou-se para realizar o tratamento dos dados coletados. Era necessário organizá-los em categorias como forma de sistematizar esse material. Consideramos pertinente ir à direção das recorrências nas falas das professoras, uma vez que os achados constituíram-se em significativo “corpus” para a nossa análise. E, por ser muito vasto, decidimos considerar as recorrências evidenciadas nas dimensões categoriais, procurando destacar as concepções e os elementos que estivessem ligados à temática e às questões de pesquisa.

Desse modo, após o mapeamento dos dados, foi possível revelar três categorias para esta análise: **aprender a docência, processos de formação e atividade pedagógica**. Evidenciamos os processos engendrados na aprendizagem da docência, quais caminhos trilham as docentes que as levam a mobilizar os processos formativos, como também, a compreensão da metodologia utilizada na organização das práticas de sala de aula e como elas conduzem “o ser e o fazer docente”.

Assim, a categoria **aprender a docência** parte do pressuposto de considerar o aprender como um processo de construção pessoal e profissional, produzido ao longo da trajetória docente, implicando no desenvolvimento profissional. Esse processo, por ser de construção, compreendemo-lo como um movimento que precisa ser significativo para o sujeito, implicando, dessa forma, em uma interlocução entre os elementos sociais e culturais, presentes na vida deste, mobilizados nos movimentos interativos a partir daí encadeados. Pois temos por premissa o que Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), explicita em seus estudos: de que o sujeito não se constitui isolado da cultura, mas em um processo de construção, um devir, um vir a ser, um fazer-se constante, socialmente, fazendo com que a cultura faça parte da natureza subjetiva de si, processo este intermediado pela linguagem.

Dessa forma, os seguintes elementos categoriais compuseram a tessitura desta categoria: processo permanente que denota inacabamento; espaço de sala de aula: lugar de aprendizagem compartilhada; aprender pela linguagem; processo subjetivo e significativo; aprender sempre; aprendizagem grupal.

A categoria denominada **processos de formação** corresponde aos caminhos percorridos durante o desenvolvimento profissional, e que mobilizam a aprendizagem docente, contemplando, dessa forma, as ações formativas das

professoras de Letras, desde a atuação na educação básica e, por isso, implica na organização e na escolha do que fazer, por onde passar e no por que realizar essas ações. Assim, esse processo, no qual consistiram essas escolhas, resultaram em marcas que foram decisivas para a constituição das possibilidades de formação docente, demarcando para tal, atividades autoformativas, heteroformativas e interformativas (FERRY, 2004; ISAIA, 2006; BOLZAN, 2008).

Os elementos categoriais recorrentes foram: formação inicial; história de vida familiar; infância; experiência docente na educação básica; formação continuada permanente; envolvimento em grupos de pesquisa.

E a categoria **atividade pedagógica** compreende os elementos envolvidos na organização do fazer pedagógico das docentes. Nesta medida, observamos que a maneira que as docentes conduzem, organizam suas atividades e intervêm pedagogicamente está relacionada diretamente com as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que possuem. Assim, a base teórica que sustenta tal concepção está na perspectiva de compreender a linguagem como *processo interativo*, remetendo ao mesmo ideário defendido por Bakhtin (1999, 2003), Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) e seus colaboradores e Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

Integram-na os seguintes elementos categoriais: estratégias de ação docente; organização do trabalho pedagógico; dinâmica de sala de aula; concepções de aprendizagem; concepções de linguagem; concepções de docência.

A seguir, um panorama das categorias de análise e seus respectivos elementos categoriais:

CATEGORIA	ELEMENTOS CATEGORIAIS
Aprender a docência	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Processo permanente que denota inacabamento. ⇒ Espaço de sala de aula: lugar de aprendizagem compartilhada. ⇒ Aprender pela linguagem. ⇒ Processo subjetivo e significativo. ⇒ Aprender sempre. ⇒ Aprendizagem grupal.
Processos de formação	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Formação continuada permanente. ⇒ Experiência docente na educação básica. ⇒ História de vida familiar. ⇒ Infância. ⇒ Formação inicial. ⇒ Envolvimento em grupos de pesquisa.
Atividade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Organização do trabalho pedagógico. ⇒ Estratégias de ação docente. ⇒ Dinâmica de sala de aula. ⇒ Concepções de ensino. ⇒ Concepções de linguagem. ⇒ Concepções de aprendizagem.

Quadro 2: síntese das categorias de análise

3 OS PROCESSOS QUE ENGENDRAM A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR DAS PROFESSORAS DE LETRAS

O processo de escrever é feito de erros – a maioria essenciais – de coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era “nada” era o próprio assustador contato com a tessitura de viver – e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que se é feito. O processo de escrever é difícil? Mas é como chamar de difícil o modo extremamente caprichoso e natural como uma flor é feita (LISPECTOR, 1999).

3 Navegando através das janelas

O processo de fazer pesquisa requer um trabalho rigoroso e incansável no mapeamento e tratamento dos dados coletados, ao mesmo tempo em que é necessário estar consolidado um referencial teórico condizente com os objetivos e questões da investigação.

Dentro desta perspectiva, a análise de cunho qualitativo realizada está respaldada no referencial teórico constituído e a partir do entendimento de Bolzan (2001, 2006) sobre a abordagem narrativa sociocultural, porque o professor, ao falar de sua prática, à medida que narra, também significa seu dizer, ao se colocar como um sujeito em determinado tempo histórico, buscando, dessa forma, auxílio da memória, e num certo espaço, o seu espaço de atuação profissional.

Nessa direção, Eckert-Hoff (2002, p. 23) afirma que

[...] o sujeito-professor vai tecendo uma rede de significados, que não são estáveis, uma vez que partimos do pressuposto de que a linguagem significa; que falar é produzir sentidos. Dar sentido é considerar o lugar da história e da sociedade, o que implica buscar suas condições de produção.

E considerar o lugar na história remete a mobilizar a memória, que a partir do discurso faz circular formulações já ditas que podem ser refutadas, aceitas ou transformadas a fim de situar o sujeito em um novo tempo e lugar na história.

A memória das professoras tem assim um lugar de reelaboração de suas experiências, não mais o que efetivamente aconteceu, mas a releitura a partir de novos esquemas presentes agora e de como isso faz sentido para elas no momento presente.

Porém, essas reconstruções de saberes é uma via de mão-dupla, uma vez que esse diálogo, essa reflexão da qual a pesquisadora participa, a conduz para uma situação, uma oportunidade que se apresenta no sentido de reconstruir suas próprias concepções também.

Assim, as palavras de Bolzan (2006, p. 386) ajudam a explicitar a nossa reflexão:

a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes constituindo-se em uma

comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes.

Diante disso, compreendemos que o espaço instaurado para refletir sobre os processos de formação conduz a um movimento que alavanca as condições de aprender dos pares envolvidos no diálogo.

Na perspectiva de Josso (2004), o material narrativo construído a partir das recordações pelas docentes reflete o que as mesmas consideram como sendo as experiências que foram significativas em seus processos formativos e como contemplam a construção de si na passagem dessas fases, articuladas com o ambiente humano e cultural.

Dessa forma, as narrativas das professoras participantes refletem aquilo que emerge no relato de suas experiências, que são muito mais os significados dos fatos e acontecimentos vividos, pois quem narra destaca o que é pertinente no seu modo de ver e compreender os episódios.

3.1 Aprender a docência

Considerando a primeira categoria a ser analisada, ponderamos ser relevante explicitar que, nesta pesquisa, o entendimento da mesma estará permeado pelo conceito desenvolvido por Isaia e Bolzan (2008, p. 49) que consideram que a *aprendizagem docente* envolve apropriação, internalização de saberes, conhecimentos e fazeres que são inerentes ao percurso das experiências de vida e, igualmente, a partir de sua própria atividade pedagógica, em uma demonstração genuína que o *desenvolvimento* do sujeito se dá no entrecruzamento dos elementos pertencentes à sua cultura com os seus pessoais, em ostensiva vinculação aos estudos propostos pela abordagem sociocultural vygotskiana, ao serem ativadas as ZDPs.

Não obstante, assinalamos que o referido termo será compreendido na perspectiva de Isaia (2006, p. 377), tendo como base os ensinamentos de Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) e de seus discípulos. Assim, a referida autora explicita a *aprendizagem docente* como sendo

um processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. Ademais, a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa.

Desse modo, considerando as narrativas das docentes e como elas explicitam a maneira e as condições com as quais trabalham na direção de alavancar o seu processo de aprender, evidenciamos que os modos como se apropriam do conhecimento é decisivamente particular e singular, pois suas trajetórias pessoais são fundamentais nesse direcionamento, uma vez que não se encontram descoladas de suas próprias vivências ao longo da vida (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2008).

Assim, analisando o primeiro elemento categorial desta categoria, encontrado nas narrativas das docentes, fazem-nos refletir na direção de compreender a aprendizagem como um **processo permanente que denota inacabamento**, assim referido pelas professoras:

O professor está aprendendo sempre. Está se aposentando e aprendendo. Claro que o professor olha o mundo de uma maneira diferente dos alunos e a sua curiosidade já foi suficientemente atizada, foi provocada no decorrer do seu período escolar (Professora Rafaela).

Acho que é uma busca constante que coloca a gente (...) eu acho isso (...) Por um lado é muito positivo, porque faz a gente sempre querer conhecer mais pra poder responder às exigências que se colocam. Acho que é bem isso que eu sinto (Professora Natália).

[...] é um processo contínuo e para o resto da vida (Professora Mara).

A partir desta perspectiva é possível considerar que evidenciamos, por parte das professoras participantes do estudo, uma postura investigativa e indagadora, como elemento mobilizador do conhecer mais, na direção de uma busca constante e permanente. Essa maneira de ser e de se fazer professor é um fator favorável para

que sejam ampliadas as possibilidades que engendram o seu processo de aprender, rumo ao seu desenvolvimento.

E nesse processo de desenvolvimento profissional docente é que estabelece a busca pela sua própria biografia, que se constrói com o individual e o coletivo em interação, permeada pelos aspectos culturais dos quais faz parte. Nesse movimento ocorre um intercâmbio de valores, de concepções e saberes que cria uma identificação pessoal com certo grupo, com sua cultura profissional docente, demarcando uma geração pedagógica, que no processo de interiorização, de individuação são construídas pelas experiências e relações articuladas entre seus colegas professores, como também seus alunos, gerando um processo permanente de [re]construção da docência.

Essa questão denota que a própria experiência humana está alicerçada nesse espírito de busca que faz o ser humano movimentar-se constantemente pelo inevitável, pelo desconhecido, como forma de se tornar histórico, a partir do cultural e do social, capaz de extrapolar o caráter de se repetir, direcionando-se para o *construir*, possibilitado um processo de reconstrução interna na medida em que estiver realizando operações com os signos (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2000, 2008).

Segundo Freire (1999, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, pois onde há vida, há inacabamento”. Assim, a consciência do inacabamento leva o sujeito a uma busca para ampliar seus referências, conforme observamos nas falas das docentes. Esse caráter de inconclusão, que é inerente à experiência humana, abre uma dimensão que possibilita a produção de conhecimento, potencializando a capacidade de criação e de [trans]formação continuamente.

Na sequência, considerando o segundo elemento categorial **processo subjetivo e significativo** podemos declarar que a aprendizagem da docência é um processo singular, visto que aprender é um processo individual, pela própria busca que é pessoal, porque está implicada com e na história de vida (trajetória pessoal) de cada sujeito e, portanto, tem a ver com a sua própria subjetividade.

As seguintes falas das docentes explicitam essa afirmativa:

Aprender é aceitar a provocação. Claro, só aí ele aprende [o aluno]. Porque ele se engaja na procura (Professora Rafaela).

[...] e outra coisa te obriga, assim tu vai estudando, eu acho que (...) é sempre assim: o pessoal procura por si, né? O professor A foi fazer pós-doutorado. Saiu a professora B também; o pessoal tá saindo (...) assim pelo grupo de pesquisa. O fato de apresentar trabalho, a professora C tem até, a coordenadora, o guarda-chuva. A dona do guarda-chuva é uma brasileira, ela trabalhava na PUC e atualmente está na Suíça. E ela está coordenando de lá. Então, a professora C agora vai para Portugal de novo apresentar tal trabalho que é: como se dá o letramento (...) como é que as crianças aprendem a escrever (Professora Ana Paula).

O aprender também é um processo, mas o aprender é algo que eu trago com a minha história familiar, com a minha história pessoal. O que a gente diz num jargão na minha linha de pesquisa: com as condições de produção que eu tenho pra aprender (Professora Mara).

Esses elementos apontam para questões centrais que mobilizam o docente a aprender: é um processo autoformativo e tem a ver com os interesses de cada um, pois “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente, no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam” (ISAIA, 2006, p. 377).

Assim, o professor aprende quando mobilizado por motivos próprios que estão vinculados ao ambiente social e cultural em que se encontra (LEONTIEV, 1988). Concordamos com a docente-participante, a professora Mara, que muito bem definiu esse processo particular de aprender: “isso é um processo individual e subjetivo. Pra mim, é um processo subjetivo, depende de cada um”.

Sobre esse aspecto, Serrão (2006, p. 161), a partir dos estudos de Vygotski, Luria e Leontiev pode auxiliar-nos nesta compreensão ao esclarecer que

o sentido está relacionado com a vivências afetivas dos sujeitos, portanto admite a dimensão subjetiva dessa generalização, que ganhará colorido especial ao longo do desenvolvimento de cada ser. Uma pessoa diante de determinada situação forma o sentido a ser atribuído a uma palavra dentre as possibilidades de que dispõe, segundo as condições histórico-culturais dadas.

Assim, uma das formas singulares de aprender diz respeito ao trabalho sobre si próprio, um trabalho de si sobre si próprio (FERRY, 2004). Essa especificidade de se constituir inter-relaciona, então, a história pessoal à história familiar que possibilitará as condições particulares de se produzir, assinalando a singularidade na constituição do ser humano (JOSSO, 2004).

Inclusive, essa perspectiva é a que vem sendo defendida por essa autora ao propor a possibilidade que nos levaria a

pensar que um dos desafios da formação é pôr em prática a criatividade em todas as dimensões ao longo de um processo de individuação, [...] que compreende ser um processo de se tornar único, singular, que cada pessoa é, o que são significa ser 'egoísta' ou 'individualista', no sentido usual dessas palavras, mas sim, procurar realizar a peculiaridade de seu ser (JOSSO, 2004, p. 46).

Possibilitar a própria construção de conhecimento, mobilizando a subjetividade como modo de produção deste saber. Também como nos diz Abraham (1986) quando trata do 'eu-próprio' destacando esta força que mobiliza o sujeito na direção de se construir profissionalmente, mantendo um potencial vivo e que mantém a capacidade de se manter único e diferente.

Ainda sobre este aspecto da aprendizagem da docência, Bolzan (2001, 2002) contribui ao elucidar os conceitos responsáveis pelo modo singular de se produzir, que diz respeito ao *sentido* que é construído pelo docente a partir dos *significados* presentes em sua cultura, remontando a Leontiev (1988), cujos termos foram estabelecidos por este discípulo de Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) e que nascem, segundo a autora, em decorrência de processos de significação engendrados por este sujeito.

Nesta mesma perspectiva, o elemento categorial **aprender sempre**, faz-nos compreender o que Freire (1999, p. 57) já havia elaborado a esse respeito: que somos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações [...]”, pois aprendemos na relação com a vida, com o mundo.

Esse caráter de aprender continuamente tem a ver com a própria característica humana de sermos inconclusos e que, portanto, coloca-nos em um movimento constante de busca, de se tornar o que ainda não se é, pois o viver tem como premissa o devir.

As seguintes vozes das docentes confirmam este posicionamento:

A gente aprende em qualquer espaço, em qualquer momento. Viver é aprender. Agora eu vou usar um jargão: viver é aprender. É lá no barzinho que eu estou aprendendo, ou nas relações interpessoais, ou eu conheço uma alimentação ou

comida diferente, ou eu conheço uma pessoa que chegou de outro lugar (Professora Rafaela).

E eu acho que os outros exemplos, assim: é porque eu observo muito as coisas, eu acho que com tudo que está ao redor, tu vais aprendendo (Professora Ana Paula).

Aprender é aprender ao longo da vida, não é a escola, não é na escola que eu aprendo. A escola também coopera para essa aprendizagem, porque, pra mim, aprendizagem tem muito mais que um simples ser fulano. É um dever, quer dizer: como eu me ponho, como eu me porto, como eu me coloco, como eu vivo em sociedade. Que não é só a escola que me dá, é a vida mesmo (Professora Mara).

Dessa forma, as narrativas das docentes permitem-nos assinalar que esse aprender encontra-se articulado com o contexto de cada sujeito, com os diferentes espaços por onde este transita. Ao mesmo tempo, pressupõe uma relação também com o outro para que essa interação possa prevalecer (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2000, 2008).

Igualmente demanda um trabalho ativo do sujeito, pois este observa, pensa, age, raciocina, etc, na medida em que estiver atuando sobre o seu meio. E como bem assinalaram as vozes das professoras, sem perder em vista o caráter que para tal é subjetivo, próprio de cada sujeito, ou seja, a maneira como cada um intercambia com os elementos culturais e sociais demanda uma particularidade, um modo singular de ser e de agir.

Já o elemento categorial **aprendizagem grupal**, possibilitou-nos compreender que a mesma é instaurada no diálogo e no compartilhamento de saberes entre os colegas-docentes, por meio dos grupos de pesquisa, indicando um trabalho intenso de estudos e de investigações, articulados entre as professoras de Letras, como também entre seus orientandos, na direção da construção de conhecimentos.

Essa perspectiva de ser e tornar-se um professor-pesquisador já vinha sendo defendida por Freire (1999, p. 32); porquanto, segundo este autor, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, uma vez que, o que se precisa na formação permanente é que o professor se perceba e se assuma como um professor que seja igualmente pesquisador”, constituindo-se um saber necessário ao exercício da docência.

As vozes a seguir ilustram esse modo peculiar dos docentes de se constituírem:

Eu tenho impressão que aprendo lendo muito, conversando com meus colegas... Eu acho que nós temos tido a oportunidade de ter grupos de pesquisa com alunos, entre nós professores, com os alunos do mestrado, que eu estou orientando, tem sido muito produtivas, eu tenho aprendido muito com eles. E nessa conversa, vamos para um texto, vamos os dois juntos. Então, às vezes, é um texto que eu já li quantas vezes; vou conversar, o texto parece outro, porque quantas questões foram colocadas que eu não tinha pensado nisso. Então, eu acho que esse diálogo, com o orientando, com os alunos, é o grande momento da aprendizagem, é o que eu sinto. Eu leio, mas a leitura solitária é uma coisa, na hora em que você compartilha com o outro, aquilo ganha outra dimensão. É outro espaço que se abre e isso é muito positivo (Professora Natália).

Eu trabalhei muito com o curso de Pedagogia, eu aprendi muito com as gurias da Pedagogia, muita coisa eu aprendi com as gurias. Com o grupo de alunas e com o grupo de professoras também, porque o grupo lá é muito bom (Professora Rafaela).

Aí eu abri um grupo pra duas. Aí a professora C pegou e disse: “não, mas, também o meu grupo, [...]”. Digo, “tá, vamos aprender o Bakhtin”, porque eu não gostava do Bakhtin, eu sabia que existia, mas nunca pude citar. Vamos aprender o Bakhtin com o grupo da professora C. E agora tu vê o interesse de Bakhtin, a gente tem (...) estamos sentados, estudando Bakhtin (Professora Ana Paula).

Analisando como as professoras-participantes agem em seu espaço de atuação profissional, podemos afirmar que ocorre um processo contínuo de aprendizagem, desenvolvido através dos grupos e dos projetos de pesquisas, nos quais elas se envolvem, ao interagirem com os demais colegas e também com seus orientandos. Esse processo denota um enfoque dinâmico e deixa evidente o empenho e o comprometimento das docentes no que diz respeito à produção acadêmica e científica.

Podemos, igualmente, observar que nesse processo de aprendizagem, instaura-se uma atividade compartilhada, pois existe um motivo, um interesse por parte de todos os sujeitos envolvidos, de forma conjunta, pois as professoras parecem interagir nesse processo de construção, imbuídas pelos mesmos objetivos (LEONTIEV, 1988).

Assim, podemos assinalar que a potencialidade dessa aprendizagem, segundo os estudos vygotskianos, pode acontecer na direção de dois planos: primeiramente, através do espaço social, externo, em que se relacionam com os demais sujeitos, servindo como um processo modulador de sua aprendizagem e, após esse contato, esse processo acontece através da internalização, da apropriação efetiva dos elementos culturais, mediados, então, através dos estímulos

auxiliares, os signos, quando conferem novos significados, ao criar novas conexões no cérebro:

A construção coletiva dos conhecimentos, ou seja, a aprendizagem para a docência implica o estabelecimento de uma rede de ZDPs - que é um conjunto ou estrutura que está organizada, a partir de conexões entre diversas ZDPs, o que pressupõe um processo de interação e de mediação entre o exterior do indivíduo (regulação interpsicológica) e seu interior (regulação intrapsicológica), de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os sujeitos avancem em suas construções (BOLZAN, 2007, p. 16).

Dessa forma, o aspecto social que permite a relação, a convivência entre os grupos humanos possibilita que o sujeito constitui-se e desenvolva-se por intermédio da atividade humana que é realizada quando o homem coloca-se em uma relação dialética com o meio onde vive e consegue dar sentido às suas ações. Estas são possíveis quando o sujeito age de maneira intencional e realiza operações mentais mediadas pela linguagem (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2000, 2008).

Portanto, o processo de interiorização incide sobre uma série de transformações:

- ▶ Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a suceder internamente.
- ▶ Um processo interpessoal se transforma em outro intrapessoal.
- ▶ A transformação de um processo interpessoal em processo intrapessoal é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos (VYGOTSKI, 2008).

Nesta medida, os processos interativos, engendrados pela atividade como a pesquisa, tendo como base inicial os processos comunicativos, são compreendidos como peremptórios para que as professoras mobilizem os seus esquemas de aprendizagem. E, assim, o “diálogo acontece à medida que as muitas vozes, através dos ditos se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social” (BOLZAN, 2002, p. 49).

É nesta perspectiva, que Bakhtin (1999), mostra a relevância da dimensão dialógica em detrimento da monológica, uma vez que o enunciado formado por uma só voz não produz significados, por não haver interação entre sujeitos. Já a enunciação dialógica, pelo fato de partir de contextos interativos entre mais de um sujeito, produz a polifonia, favorecendo a construção desses significados, a partir da

atividade mental, que é mobilizada quando mais de um sujeito intercambia concepções, saberes, modos de pensar, etc.

Nas palavras de Freire (1999, p. 59) “a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”.

Essas premissas freireanas assinalam a mesma perspectiva vygotskiana, ao considerar a aprendizagem da docência como a articulação entre as atividades interpessoais e as intrapessoais, fazendo com que a partir desses elementos, cada sujeito possa significar de modo singular sua construção, considerando a sua ontogênese, possibilitando o despertar de vários processos internos, promovendo o seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2008).

Já o elemento categorial **espaço de sala de aula: lugar de aprendizagem compartilhada**, quando transformado através do intercâmbio de concepções, valores e interesses corresponde a um ambiente potencial para se desenvolver aprendizagens na relação entre o professor e seu aluno, a partir dos processos interativos.

Assim, o professor à medida que ensina aprende com seus alunos, denotando espírito de abertura e humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a professoralidade docente (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 52).

Neste caso, os elementos que podemos indicar como responsáveis por mobilizar o professor a aprender é a postura do próprio aluno, que engendra processos colaborativos de aprendizagem entre estes os sujeitos.

Além disso, buscando uma leitura a partir dos estudos desenvolvidos por Cunha (2008), avaliamos pertinente considerar os conceitos-chave como *espaço* e *lugar*, ressaltados pela autora, por explicitar que os mesmos participam também dos processos formativos.

Dessa forma, a autora compreende que o *espaço* é considerado como um ‘lôcus’ em potencial, visto que ele permite a instauração de lugares possibilitadores de aprendizagens. O *lugar* constitui-se, como tal, na medida em que juntamos a ele

nossa dimensão humana, que é garantida quando atribuímos sentidos aos elementos que o constituem.

Constatamos isso nas seguintes vozes:

[...] e outra coisa que te faz, assim, estudar bastante é o desafio dos alunos (Professora Ana Paula).

Qualquer lugar é lugar e hora para se aprender. Aprende-se sempre. E professor aprende muito com os alunos, porque isso é muito interessante: a gente leva um texto pra sala de aula, a gente faz uma leitura, a gente vê as possíveis leituras deste texto, mas sempre acontece de um aluno fazer uma leitura de que a gente não havia cogitado (Professora Rafaela).

A partir disso, conseguimos compreender que há uma relação de equivalência entre ensinar e aprender, como as professoras explicitaram nessas falas, quando imbuídas na função de ensinar, mantêm-se abertas para uma postura indagadora, mobilizada, inicialmente, pelos alunos. Esse processo está vinculado a um espírito de busca entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender, constituído a partir de uma interlocução de vozes. Essas reflexões lembram-nos, novamente, as palavras de Freire (1999, p. 25) que sabiamente assinalou: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ainda sobre essa relação, as professoras, dessa forma, enunciaram:

[...] E chegou a ter um texto que eu botava ensinar/aprender aprender/ensinar uma barra. Eu colocaria, hoje, numa única palavra aprender-ensinar, porque se eu não aprendo, eu não tenho condições de ensinar. Não que um dependa do outro, não que um venha primeiro, mas é um processo contínuo e pro resto da vida (Professora Mara).

[...] eu acho que ensinar é provocar, em primeiro lugar; provocar a curiosidade. Então, se provoca a curiosidade sobre um determinado objeto ou sobre um determinado acontecimento. E aí claro o professor vai puxar toda a formação que ele tem ou as leituras que ele tem sobre aquilo, pra mostrar para as crianças ou para os jovens, de que o objeto não é só um objeto, ele é um objeto, mas ele está carregado de significados. Eu diria que ensinar é provocar, e aprender é aceitar a provocação (Professora Rafaela).

Cada vez que eu vou para uma sala de aula, meu objetivo é ensinar, mas eu chego lá, eu aprendo mais do que eles, porque eu me preparo, eu estudo [...]. Porque a gente acaba nesse trabalho com o outro tendo ganhos incríveis; eu acho que o ensinar é um caminho de mão dupla (Professora Natália).

Então, quem sabe a gente faz dessa forma oh: tu mostras e aí tu ficas observando; mas eu acho que junto com a aprendizagem [...] (Professora Ana Paula).

Desse modo é possível observar que

a aprendizagem docente tem sua base alicerçada na análise dos processos interativos promovendo a reflexão *na e sobre a* atividade docente, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo – ensinantes/aprendentes (BOLZAN, 2007, p. 16).

A interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de construção coletiva define um lugar significativo, para se instaurar a atividade criadora por intermédio da atividade reflexiva. Isso é potencializado quando há essa abertura, por parte dos professores, de considerar os seus posicionamentos, na direção de uma relação compartilhada, em que todos se beneficiam nesse processo.

E o elemento categorial **aprender pela linguagem** é evidenciado quando observamos que sujeito constitui-se pela própria linguagem; ele aprende através do desenvolvimento das habilidades da língua. Desse modo, partimos dos pressupostos socioculturais para essas considerações, pois

se a palavra for compreendida como uma representação do real, da atividade humana, ela será compreendida também como uma dinâmica zona instável de produção de significado, produzida pelo indivíduo na produção de sua existência. Assim sendo, irá depender sempre do contexto no qual o indivíduo está inserido (SERRÃO, 2006, p. 165).

Dessa forma, o tema da linguagem constitui um elemento primordial no que diz respeito à constituição do ser humano, pois a mesma perpassa todas as suas atividades. Bakhtin (1999, p. 66) elucida as nossas reflexões, ao propor que

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

Assim, essa constituição que parte do princípio da manifestação de sentido e significado nos processos de aprendizagem, consolida-se através desta palavra,

quando esta se encontra em condições de mobilizar interações entre os sujeitos, através das atividades humanamente constituídas, que vivem em certas condições histórico-culturais (BAKHTIN, 1999, 2003; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 2000; BOLZAN, 2001).

A esse respeito, a professora Natália assim posicionou-se:

Eu acho que isso está muito vinculado à própria ideia que eu tenho da própria linguagem: a linguagem enquanto interação, eu me faço pela linguagem, não é? Então, eu vou me fazer, eu vou aprender essa linguagem, eu vou opinar dentro dela, estando nela, eu vou fazer apreciação da palavra do outro, mas exercitando a própria linguagem.

E na sequência acrescentou:

O ato da exposição, do falar, do expor, do refletir, dizendo se concorda ou não, por que concordam, por que discordam, não é? Aquilo faz sentido ou não pra eles, se já tinham pensado nisso ou não. Então, isso vai dando dicas do próprio processo de aprendizagem deles. Cada vez mais, eu sinto que o espaço do falar, do dizer, seja por escrito ou oralmente é uma chave valiosa pra gente conhecer o processo de aprendizagem do aluno (Professora Natália).

Ressaltando, dessa forma, que o caráter de produção de si mesmo implica a sua inserção nos processos comunicativos, na perspectiva vygotskiana e bakhtiniana de que o ser humano se realiza e age sobre o mundo pela e através da linguagem.

Observamos que dentre essas habilidades podemos indicar que houve um trabalho intensivo tendo como foco o desenvolvimento dessas habilidades como a fala, através da oralidade e da escrita, por parte das docentes.

Salientamos essa importância, igualmente, uma vez que, através de processos de interação, o ensino da língua propicia essas atividades, que podem ser mobilizadas através de práticas de leitura e produção de textos na medida em que, saber usar efetivamente a linguagem nos processos comunicativos significa o domínio de habilidades de uso da língua, em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra, significando que não há somente uma abordagem correta, mas sim, formas diferentes de expressão utilizadas de acordo com a necessidade de cada usuário (LENZ, 2008).

A constituição e o fazer-se sujeito através do exercitar-se pela linguagem foi observado na maioria das falas das professoras, tanto na interlocução com seus orientandos e colegas como nos espaços de sala de aula, analisado anteriormente. Em que seus ditos comprovam a importância da linguagem, funcionando como uma espécie de regulador, para se tornar um sujeito ativo capaz de intervir e de produzir uma diferença em seu meio de atuação, ao possibilitar uma série de transformações e reconstruções internas (VYGOTSKI, 2000).

Do mesmo modo, Bakhtin (1999, p. 123) salienta que a “interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, considerando que a mesma é engendrada através dos diálogos entre os sujeitos; mas não somente na perspectiva de verbalizar em voz alta, mas se trata de todo um processo de comunicação verbal, denotando um processo que procura mobilizar o sujeito envolvido a pensar, a refletir e articular todo um jogo negociado, toda uma atividade mental e, que para tal, possibilita produzir novas maneiras de elaborar o que se vinha pensando e compreendendo anteriormente.

Esta perspectiva é também a defendida por Lenz (2008), que a partir da leitura das ideias deste sociólogo e da abordagem sociocultural, manifesta o destaque dado à *palavra*, pois o sujeito ao expressar sua compreensão sobre determinado tema à outra pessoa, sua palavra retorna sempre modificada para o interior do pensamento. Portanto, quanto mais falarmos e expressarmos nossas concepções, tanto melhor as reformularemos no interior do nosso próprio pensamento, instaurando a aprendizagem.

Dessa forma, concluímos a análise dos elementos categoriais que constituíram a tessitura da primeira categoria **aprender a docência**. Foi possível compreender que esse processo constitui-se quando há um anseio e um interesse próprio de aprender, por parte de cada sujeito envolvido, denotando um processo autoformativo, possibilitando transformações. Para isso, é necessário que haja uma abertura para aprender, envolvendo a ideia de inacabamento.

Também foi possível vislumbrar, através das narrativas das docentes, que elas incorporam uma postura inter e intrapessoal, no decorrer do desenvolvimento de suas atividades como professores de ensino superior, atuantes em Curso de Letras.

Ademais, é possível indicar que esses elementos categoriais que formaram a contextura³⁸ desta categoria estiveram permeados pelo que denominados de *processos reflexivos compartilhados*. Isso é possível afirmar, pois as atividades desenvolvidas pelas docentes estiveram permeadas pela postura reflexiva e indagadora, na interlocução com os demais sujeitos do seu espaço de atuação, conferindo a esses espaços onde se desenvolveram as discussões dos grupos de pesquisa e à sala de aula como lugares de aprender a docência.

Dentro desta perspectiva, concebemos os *processos reflexivos compartilhados* como correspondentes aos aspectos que dizem respeito às ações desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa, direcionadas para os processos de pensamento, no sentido da reflexão. Assim, consideramos pertinente destacar o termo *atividade reflexiva*, sendo este configurado pelos seguintes elementos: aprendizagem docente, ensino e pesquisa, uma vez que esses elementos foram os condutores das atividades desenvolvidas pelas professoras no seu espaço profissional, denotando, para isso, haver um motivo que as mobilizasse na direção desses processos, engendrando seu *desenvolvimento profissional*.

3.2 Processos de formação

Constatamos que durante o percurso formativo, do qual fazem parte as trajetórias pessoais e profissionais das professoras deste estudo, foi possível evidenciar que os *processos de formação* engendrados estiveram vinculados a duas perspectivas: enquanto a formação inicial esteve mais estritamente relacionada à experiência de docência na educação básica, a formação continuada encontra-se assentada na *atividade reflexiva*, desenvolvida nas discussões dos grupos de pesquisa, quando as participantes já estavam atuando como docentes de ensino superior, conferindo à pesquisa um elemento mobilizador da constituição da docência superior, que se volta a pensar sobre os desafios desta docência, como também sobre os aspectos condizentes ao seu papel de formadoras.

Dentro desta perspectiva, ressaltamos que para desenvolver o estudo relativo a esta categoria, a base teórica desta análise parte do conceito *processo formativo docente* compreendido por Isaia (2006, p. 351) como um processo que

³⁸ Modo como estão interligadas as partes de um todo (HOUAISS, 2009).

engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes, quanto aqueles que já estão engajados na docência. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns.

A partir disso, para a proposição desta pesquisa, a análise tem como foco as professoras que já se encontram engajadas no exercício da docência, pois direcionamos nosso objetivo em investigar, como já foi explicitado, as docentes com trajetória inicial na educação básica, sendo que nossa análise contempla, além disso, os conceitos auto, hetero e interformativas que também foram trabalhados por Ferry (2004) e Bolzan (2008).

Então, é possível assinalar que esses processos formativos, os quais as docentes experienciam durante suas trajetórias, foram compreendidos a partir dos seguintes constructos teóricos: as concepções autoformativas, as heteroformativas e as concepções interformativas.

Assim, compreendemos como atividades autoformativas aquelas ações que foram ativadas conscientemente pelas próprias professoras, através das suas concepções de docência. Essas contemplam reflexões sobre a atuação como docentes da educação básica como as reflexões sobre a atuação no ensino superior, construídas no decorrer do seu percurso formativo e da *atividade reflexiva* desenvolvida a partir disso, uma vez que as docentes são responsáveis pela sua própria formação.

Dentro desta perspectiva, partimos das ideias propostas por Isaia e Bolzan (2008, p. 44) para pensar acerca das *concepções de docência*, as quais, segundo as referidas autoras, “envolvem a noção de como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Elas comportam, assim, dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente”, como bem assinalou a professora Mara em suas reflexões:

[...] na universidade, esse aprender e ensinar está muito ligado ao professor, que é pesquisador, e o professor, que é o repetidor. Eu digo que do professor

repetidor eu não aprendi nada. Talvez eu tenha aprendido a não fazer como ele, mas os professores que já eram pesquisadores, mesmo uma época que dificilmente se falava em ciências humanas e professor pesquisador, esse professor me trouxe e me deu essa liberdade que eu tenho hoje do meu fazer pedagógico.

Nesse sentido, refletindo sobre o primeiro elemento categorial, evidenciado a partir da concepção teórica autoformativa, considerando a **formação continuada permanente** e a sua relação com o trabalho da pesquisa, articulado com os desafios da docência superior, foi possível compreender que as professoras, no decorrer de seu percurso formativo, desenvolveram um modo de pensar e refletir sobre os aspectos da docência de forma consistente e contínuo, que possibilitou engendrar questões sobre as quais as participantes debruçam-se para elucidarem, pela consciência que possuem ao estarem atuando em um curso que forma professores que atuarão na educação básica. Dessa maneira, o desafio está em antecipar ao futuro professor uma base do ensino real, que inclusive foi experienciado pelas próprias docentes formadoras.

Nesse sentido, esses desafios dizem respeito às questões que precisam ser viabilizadas, a partir de seu próprio papel de formadoras para dar conta como, por exemplo, de articular elementos que dizem respeito ao ensino real que os futuros professores encontrarão em sala de aula, entre eles a postura dos alunos, que a sala de aula é um turbilhão de eventos que acontecem que, muitas vezes, não há como seguir somente o que consta no planejamento.

Ademais, estas narrativas sinalizam que essa articulação configura-se como um elemento tensionador, uma vez que as docentes também compreendem a importância de pensar nas formas em que este ensino ocorrerá nas classes de educação básica. Para isso, é necessário levar em conta qual a perspectiva teórica adotada pelo professor, se concebe o ensino como um processo em que se viabiliza a transmissão ou construção de conhecimento. Daí a importância da incorporação da pesquisa como um hábito constante na trajetória do professor.

Igualmente, pensando na questão de extrapolar o caráter repetidor, sobressai-se o avanço propiciado pela ciência linguística nos cursos de Letras, refletindo-se que para tal, originam-se outras formas de trabalhar o ensino da língua.

Dessa forma, esses desafios vivenciados pelas professoras manifestaram-se nas seguintes falas:

[...] trabalhar com um curso superior é uma responsabilidade muito grande, porque trabalhar numa licenciatura, como é o nosso caso, é a responsabilidade de estar formando futuros professores. [...] quando você vai formar esses professores pra eles atuarem na sala de aula, eu acho que a responsabilidade acaba sendo muito grande, maior ainda (Professora Natália).

Então, o meu princípio inicial era de pensar como uma teoria que vem da filosofia da linguagem, né, vai entrar na didática de línguas, porque era o grande auge da abordagem comunicativa, da competente de comunicação [...]. Que é a questão dos efeitos da formação de professores, no caso da representação da língua francesa, com professores de francês (Professora Mara).

E eu peguei dentro da gramática funcional, [...] que é a Teoria da Avaliatividade, que ela começa avaliar o texto, em alguns critérios, elege uns critérios pra avaliar o texto (Professora Ana Paula).

E a grande dificuldade é justamente isso: é a transposição para a linguagem. Eu vou falar pela linguagem que é a minha área. “Ah, o que tu pensas disso, meu filho! Ah, eu penso tal, tal, tal (...) Então, agora vamos colocar no papel, põe no papel o que tu pensas. Aí põe no papel e agora vamos ler o que tu colocaste no papel. É isso mesmo que tu queres dizer, e é isso mesmo que tu estás dizendo quando tu escreveste”? (Professora Rafaela).

Ademais, essas narrativas deixam explicitadas que as próprias professoras concebem esse processo da docência fundamentado em bases teóricas, demarcando que as participantes encontram-se vinculadas com as mesmas de forma consistente. Também que os processos de busca são inerentes ao seu ser e de se fazer docente no ensino superior, uma vez que existem as preocupações e desafios voltados para as questões relativas ao exercício docente neste nível de ensino. Desse modo, elas se encontram mobilizadas continuamente em processos que visam refletir sobre suas concepções e ações docentes.

Nessa direção, podemos compreender que “os *processos formativos* vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações” (BOLZAN, 2008, p. 108).

Assim, as docentes de Letras mantêm um hábito contínuo de mobilizar seus saberes na direção de requer uma postura teórica para pensar na sua atuação, dentro do patamar da formação de professores. Sobre esse processo, Bolzan (2002) ainda assinala que

Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar na aula

universitária. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente, pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (p. 17).

Nessa perspectiva, compreendemos que considerar as concepções de docência, aliadas à atividade reflexiva e mobilizadas pela pesquisa é, segundo o nosso entendimento, um dos caminhos para se pensar nas transformações das práticas de ensino, considerando que, para tal, essa atividade envolve criação mental e, portanto, mobilizadora na produção de uma diferença em suas trajetórias como docentes de ensino superior em Letras.

Dessa forma, as concepções são construídas tendo em vista as trajetórias vivenciadas pelas docentes, concebendo-as como elo condutor que atravessa esse processo, a subjetividade de cada docente investigada, pois de acordo com os estudos propostos por Josso (2004, p. 44), o processo formativo demarca, a partir da experiência construída nessas trajetórias,

a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria idéia de subjetividade.

Assim sendo, as experiências [trans]formam as subjetividades, fazendo parte dos estágios da formação do professor.

Ainda sobre a perspectiva em se considerar a individualização das docentes de Letras, em seus processos de formação, Bolzan (2008, p. 109), releva que

ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes.

Considerando as falas das professoras, podemos compreender que as experiências de formação englobam aspectos responsáveis pela tomada de consciência diante do papel de formadoras. Isso requer que as mesmas se coloquem em uma constante busca, denotando que as aprendizagens alternam-se,

intercambiadas pelos caminhos das investigações que realizam, a fim de dar sustentação às suas práticas, tendo como foco a *atividade docente de estudo* (BOLZAN, 2009).

Dessa forma, são as dificuldades e os desafios que mobilizam o professor na direção de buscar caminhos possíveis para suas questões, configurando a complexidade dessa construção na formação dos nossos hábitos de formação. E conhecendo nossos processos de formação e de construção de conhecimento, isso pode gerar transformações, enriquecendo nosso capital experiencial, multiplicando as possibilidades de [re]construções de experiências através das trocas interativas (JOSSO, 2004).

Ainda dentro da mesma concepção autoformativa, a **experiência docente na educação básica**, diz respeito aos processos formativos ativados, pela direção inter para a intrapsicológica, a partir das próprias compreensões que possuem sobre seu papel como docentes, construídas nas interlocuções entre os sujeitos presentes em seus espaços de atuação, como, outros professores, seus alunos, demarcando uma possibilidade contínua de [re]construção dos saberes da experiência (TARDIF, 2003; PIMENTA, 2002), que serão decisivos para sua futura atuação como docente de ensino superior.

Sobre isso, Cunha (2006, p. 353), contribui com nossas construções ao declarar que:

a colaboração conduz a processos participativos que por si só são formativos [...] O que vale definir é o caráter das relações horizontais, onde se reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ainda que tenham características específicas. O processo assume uma radicalidade democrática e pressupõe a autoformação como elemento integrador da autonomia docente.

Do mesmo modo, Bolzan (2006) ajuda-nos a refletir sobre essa trajetória na educação básica, indicando que sobre a mesma, o professor realiza atividades reflexivas, quando a retoma para, a partir daí pensar em sua atual performance como docente e que é responsável pela formação do futuro professor da educação básica:

No processo formativo em andamento esse sistemas de disposições permanentes e transponíveis é capaz de integrar todas as experiências passadas do professor, funcionando como uma matriz de percepções, de

apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividades variadas, a partir de analogias a esquemas que permitem o encontro de alternativas para a resolução de problemas presentes na docência (BOLZAN, 2006, p. 362).

As seguintes vozes explicitam esse panorama:

[...] falo pela experiência que eu tive. Não sei como fica aquele outro professor que não passou pela educação básica, mas eu acho que, a partir do momento que você tem a chance de conhecer essa realidade, do ensino básico, eu acho que isso te alerta para uma série de coisas que você sente que vão ser necessárias serem refletidas, tratadas com o futuro professor, o processo de formação desse professor. Então, quem já passou pela escola básica, tem uma experiência que, quem não passou, o que vai poder dizer? Vai saber dessa escola a partir de outros, do dizer de outros, mas não vai conhecer pela sua própria experiência. Eu acho que isso é intransferível: a experiência da pessoa. [...] Então, eu acho que essa experiência me foi muito importante pra eu pensar nesse próprio processo da formação do professor, naquele aluno licenciando (Professora Natália).

“[...] tem internet, tem recursos tecnológicos, tem celular, a gurizada sabe isso, sabe aquilo, sabe, não sei, quantas coisas maravilhosas, que eles sabem”, mas eles não sabem colocar no papel aquilo que eles estão pensando, ou seja, muitas outras demandas surgiram para nossos alunos. Mas a demanda principal que é ler, entender, escrever e se fazer entender, fazer contas, resolver problemas com (...), vamos dizer assim, com racionalidade, isso está deixado de lado. [...] É a experiência que eu tenho até hoje, né? Eu só posso falar daquilo que eu conheço, eu não posso falar daquilo que eu não conheço [...] (Professora Rafaela).

[...] eu queria ter o poder de levar o conhecimento, de dialogar, de ensinar, de educar, [...] mas eu não sei, aquela alegria, aquela satisfação, aquele convívio dentro da sala de aula, e vendo quando os alunos começavam a entender, a compreender, vendo depoimento, vendo a mudança de comportamento, aquilo me alegrava, me deixava feliz. [...] Quer dizer então que esses depoimentos, esse tipo de testemunho, é que me levou sempre a procurar mais, crescer mais e a procurar fazer o melhor pelos alunos, não pensar em mim. Que dizer, o aluno foi sempre o centro de tudo, os interesses deles foram os centros de tudo e eu esquecia do que eu tinha planejado, se eu achava que não estava correspondendo àquilo que eles queriam (Professora Ana Paula).

Essas falas das participantes deste estudo deixam evidente o conhecimento que construíram pela experiência de terem atuado na educação básica e como a mesma tem dado subsídios para pensar e refletirem sobre questões centrais e modos de atuar no ensino superior com o proposto de estarem em um Curso responsável por formar professores. Inclusive, levando em consideração o perfil esperado para o futuro professor, de ter conhecimento dos atuais contextos em que atuará como docente, fica explícita essa preocupação por parte das formadoras.

Na mesma direção, possuem consciência das múltiplas competências que o futuro professor deverá desenvolver, de acordo com o Projeto Político do Curso de Letras (2004), em que são evidenciadas as questões relativas ao manuseio das habilidades que a linguagem possibilita aos sujeitos, estes inseridos em determinada cultura.

Nesta medida, refletindo sobre os diversos saberes da docência e, dentre eles, os saberes da experiência, estes são considerados para Pimenta (2002, p. 20) como “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Além disso, a mesma autora salienta a importância de se fazerem presentes os processos de reflexão sobre a própria prática, assim como, os estudos de Schön (1997, 2002) propõem.

Isso dará condições aos docentes-formadores de terem uma compreensão mais próxima do real, dos diversos contextos de convivência dos alunos e, desse modo, quando estiverem atuando no seu Curso buscarão deixar evidente aos futuros profissionais como é ensinar em classes de educação básica, destacando que há muito mais elementos a considerar quando se entra em sala de aula, do que focar-se apenas no domínio do conteúdo específico. E, ainda, que é necessário conhecer seu aluno e buscar estratégias de mediação e interação que vão ao encontro de suas aspirações; que os referenciais teóricos servem não como receitas, mas como ferramentas para refletir sobre todas as atividades desenvolvidas, desde os momentos do planejamento. Ademais, como Pimenta (2002, p. 24) esclarece “para saber ensinar não bastam a experiência e os saberes específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

E esses, segundo ainda a mesma autora, dizem respeito aos saberes que são instaurados - através da especificidade da formação pedagógica - pelas reflexões decorrentes não do que o professor propõe-se a fazer ou deve fazer, mas em torno da reflexão do professor sobre o que se faz (PIMENTA, 2002).

O autor Tardif (2003, p. 49), referindo-se aos saberes da experiência, assinala que são esses saberes que conferem o grau de competência profissional, uma vez que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em

todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

Desse modo, podemos assegurar que falar de algo que não se conhece, não instaura uma ação legítima e não substitui o poder falar daquilo que viveu, que experienciou. Pensamos ser muito mais enriquecedor e coerente formular explicações daquilo que se tem conhecimento a partir de suas próprias experiências.

A seguir, a concepção interformativa possui como característica as relações construídas na interlocução e nos processos interativos ativados nas relações compartilhadas,

a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas (ISAIA, 2006, p. 352).

Assim, analisando os próximos elementos categoriais, na perspectiva interformativa, referente aos *processos de formação docente*, evidenciamos que a **história de vida familiar** juntamente com a **infância**, da qual fazem parte o período escolar, possuem um importante papel na **formação inicial** das docentes participantes do estudo, posteriormente.

Nesta medida, essas ações desenvolvidas, a partir da interação humana, caracterizam-se pelos esforços empreendidos pelas docentes durante suas trajetórias de vida e que as marcam mesmo durante o exercício da carreira futura. As vozes deixam evidenciadas que as diferentes fases pelas quais passaram foram decisivas para o atual modo e constituição de ser docente.

Dentro dessa perspectiva, valemo-nos da pesquisa realizada por Santos (2008), que estudou a inserção da criança, aos seis, no ensino regular obrigatório, e ao se referir à fase da infância põe em relevo a discussão sobre as brincadeiras e as atividades realizadas por elas. A autora compreende que esses processos pelos quais as crianças experimentam o mundo, interferem nos percursos e nas trajetórias delineadas pelas mesmas no decorrer de suas vidas.

Ao partir, igualmente, de uma perspectiva sociocultural vygotskiana, declara que a infância é uma fase de construção, de descobertas e que, portanto, em sua análise,

o aprender, o brincar e o participar fazem parte de um todo, no qual um acaba perpassando as dimensões do outro, uma vez que suas falas [das professoras participantes] revelam que a criança aprende essencialmente por meio da brincadeira, e essa brincadeira supõe uma participação ativa da criança (SANTOS, 2008, p. 132).

Isso nos permite elucidar a importância da fase infantil na constituição futura do ser humano, como para sua formação, em que a criança, através do lúdico, começa a interagir com seu espaço social e cultural, possibilitando formas de atuar sobre o mundo; na medida em que o transforma também se desenvolve ao se apropriar de seus elementos.

Retomando, novamente, Josso (2004), compreendemos que muitos elementos emergem, assim, da vivência das professoras desde seu período escolar. A própria influência da família, da escola, dos seus professores vão se tornando centrais em seus processos formativos na vida adulta.

As seguintes narrativas evidenciam essa perspectiva:

A minha formação inicial é decorrência de uma história de vida. Eu venho de família de professores e no segundo grau eu fiz magistério. Trabalhei um ano alfabetizando e me apaixonei pelo magistério e achei que era aquilo que eu queria fazer, mas não queria continuar só (...) queria estudar, eu queria conhecer mais (...) (Professora Ana Paula).

[...] eu acho que eu tive muito mais péssimos professores do que bons professores, mas eu acho que eu tive bons professores, bons professores e, por isso, eu acho que esse processo é marcado talvez com a minha direção do ensinar e aprender seja marcada por esses bons professores, que foram poucos, mas que foram fundamentais na minha vida. As minhas professoras de francês, quase todas elas foram excelentes. Rarissimamente, eu tive bons professores de português [...] (Professora Mara).

Então, essa combinação desses dois cursos foi o que me deu subsídios para eu continuar, para eu fazer o meu trabalho dentro do curso de Letras, porque no curso normal eu aprendi a ser professora e no curso clássico eu aprendi Inglês, Latim, História, História da Arte, Português, e a formação dada no curso clássico foi muito boa, sabe. E até hoje eu uso coisas que eu aprendi no curso clássico (Professora Rafaela).

Interessante que a ideia de ser professora era uma coisa que sempre me perseguiu. Não sei, me atraía muito poder estar com alguém, ensinando, trocando ideias, é uma coisa assim que sempre me fascinou. Desde muito nova, eu já brincava quando criança, no antigo curso primário que a gente fazia, eu brincava de escolinha, eu era professora, não é?! Aquelas coisas que estão guardadas, bem distantes, mas eu já me via, me sentia muito bem nessa função (Professora Natália).

Com base nas falas explicitadas, podemos compreender que o percurso de vida traçado pelas docentes tem vários implicadores, como, por exemplo, na primeira perspectiva, o próprio estímulo e história familiar; na sequência, a influência da escola e dos professores da educação fundamental também marcou as trajetórias das professoras. Isso nos permite assinalar que esse impulso inicial para optarem e pensarem na docência parte de uma perspectiva sociocultural, mostrando-nos que o meio cultural e social no qual as participantes desenvolvem-se, foi decisivo na definição de sua vida profissional futura (VYGOTSKI, 1988, 1995, 2008).

Nesse sentido, ao fazerem referência aos momentos progressos de suas vidas, as professoras deixam transparecer, mesmo que de forma implícita, a influência deste contexto de vida e que se tornaram fundamentais na maneira de compreender o desempenho de ser um docente. Isso nos faz observar que os processos de formação têm seu início muito antes da escolha intencional da carreira docente, inclusive remontando aos espaços e tempos vividos nas experiências como aluno:

os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – à escolha profissional pela docência -, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência (OLIVEIRA, 2006, p. 352).

Desse modo, quando as docentes foram convidadas a refletirem sobre os seus percursos formativos, a primeira lembrança a que elas se remetem diz respeito à infância, momento no qual a convivência com a família e o tempo de escola foi marcante e, dessa forma, preponderante na definição das trajetórias de vida. Isso evidencia que este tempo denota ser o ponto central sobre o qual as várias experiências de suas vidas irão sustentar-se. É através das conversas e interações cotidianas com os sujeitos do mesmo espaço, como a convivência com familiares, colegas e amigos que reforçam o potencial para seguirem em frente, na busca de resolver novos desafios que se apresentam.

Já a concepção heteroformativa diz respeito às atividades de formação desenvolvidas pelos professores formadores; sendo este, portanto, um movimento engendrado no ensino superior e, na nossa questão em análise, refere-se às

atividades formativas desenvolvidas pelas professoras-participantes, na atuação como docentes, quando postas no desafio de pensar a formação de outros sujeitos.

Dentro desta perspectiva, o **envolvimento em grupos pesquisa** demonstra ser a característica preponderante de suas ações e experiências como docentes do ensino superior, no qual há o interesse em investigar o ensino da língua relacionado ao conhecimento específico do campo da linguagem.

Assim, esse elemento categorial enfoca questões relativas ao caráter que tem como premissa articular os subsídios teóricos em consonância com elementos referentes ao avanço das pesquisas nesta área do saber. Essa postura também já defendia Freire (1999, p. 32) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, [pois] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se percebe e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Cabe salientar que essa maneira de refletir sobre as intervenções de ensino começou a ser incorporado na medida em que as pesquisas no campo linguístico ganharam primazia nos Cursos de Licenciatura em Letras.

As seguintes vozes explicitam a nossa discussão:

[...] interessou bastante a área e hoje em dia, tenho trabalhado dentro dessa diretriz: sobre a história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Como é que esse processo tem se dado ao longo do tempo, em especial, a questão do ensino tradicional. Interessa-me muito como é que se dá essa constituição do ensino tradicional de língua portuguesa, como ele se dá na escola, como é que ocorre, nos últimos anos, uma mudança dentro do próprio ensino, a partir dos anos 70 prá cá, com a interferência da própria Linguística no ensino superior [...] (Professora Natália).

Aí a minha formação continua, continua (...) muitas idas e vindas à França. Depois eu faço um pós-doutorado, de um ano, aí já na formação do pós-doutorado, neste estágio pós-doutoral, eu vou trabalhar com uma problemática que eu ainda estava trabalhando, que era história de vida, né, história de vida e dinâmica de linguagem: como o sujeito se revela, falando de si e falando do outro; enfim, esse estágio pós-doutoral contribuiu para eu escrever uma série de artigos, enfim, participar de bancas, inclusive na França, mas basicamente para trabalhar uma entrada que eu tinha ainda em 2000, de história de vida e dinâmica de linguagem (Professora Mara).

O meu grupo, eu comecei com a análise do discurso, que era da minha tese. Aí eu conversando com a professora D, e foi ela quem deu o resultado final pra mim. E ela disse: “eu trouxe o material pra trabalhar com a gramática funcional”. Se tu quiseres passar pra funcional, nós vamos escrever o texto junto. Aí eu resolvi trocar: “não quero mais análise do discurso, agora vou pra gramática funcional, que eu não sei nada ainda, que acho meio difícil” (Professora Ana Paula).

Observando as narrativas das docentes é possível confirmar que a preocupação, quando afirmam que precisam dar conta da formação dos futuros profissionais, está alicerçada nos estudos do campo específico da língua. Ademais, essas falas evidenciam uma preocupação ou um preparo no que diz respeito à questão pedagógica do futuro profissional muito incipiente; confirmando o que já temos discutido: que os professores das licenciaturas deixam essa questão para ser pensada pelos pedagogos.

Assim sendo, essas reflexões vão ao encontro do que Bolzan (2008, p.15) vem alertando:

de que os processos formativos para docência na educação superior são inexistentes e indicam a prevalência de uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico na formação de educadores da Educação Básica, deixando evidente que o docente universitário não tem formação pedagógica para atuar na formação profissional de outros sujeitos.

Desse modo, essas preocupações por parte da autora são fundamentais, porque os professores que são responsáveis pelo preparo ao exercício da docência na educação básica centram suas atividades pedagógicas no trabalho com os saberes disciplinares, considerados por Tardif (2003, p. 38), como os saberes dos “diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]”.

O conhecimento da prática, através da experiência, fornece condições de falar sobre a realidade do ensino, de como este se encontra organizado. Todavia, isso não dá condições suficientes ao preparo pedagógico e didático e às questões relacionadas ao saber-fazer, aspecto ainda delegado aos profissionais da área pedagógica, pois para instituir esse preparo é preciso que o professor incorpore os *processos reflexivos compartilhados* em suas práticas.

Portanto, a partir dos estudos das dimensões pertinentes à categoria ***processos de formação***, é possível afirmar que as *trajetórias docentes*³⁹ são

³⁹ Compreendidas, aqui, na mesma acepção de Isaia e Bolzan (2008, p. 47), como sendo “um processo que envolve a trajetória especificamente docente dos professores em um ou em várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados e que, de algum modo, condiciona as ações formativas que eles realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e de seus alunos”.

decisivas para a constituição dos processos de se fazer docente no ensino superior de Letras, apreendendo, para tal, os percursos experienciados pelas docentes a partir das concepções de docência construídas no decorrer de sua formação.

Igualmente, a passagem pelo 'labirinto', conforme os estudos de Abraham (1986, 1987) permitem assinalar, ao serem consideradas tanto as experiências positivas quanto negativas, que juntas, permitem desenvolver a tessitura dos processos de formação docente.

Ademais, as premissas defendidas por Pimenta (2002), permitem-nos conjecturar que a passagem pela experiência não é suficiente aos professores-formadores no preparo pedagógico dos futuros profissionais. O que ela propicia são questões que dizem respeito ao saber legítimo daquilo que se ensina, contribuindo para que os futuros professores tenham uma concepção mais real do ensino.

A fim de que essa experiência tenha bons resultados, é necessário que esteja conjugada com os processos reflexivos sobre o que se faz, o que denota uma perspectiva de continuidade; ou seja, não são em momentos fragmentados que se procura refletir sobre a atividade pedagógica, mas é um agir constante nessa direção.

Diante disso, possibilita concebermos a *formação de professores* como sendo um dos conceitos basilares para se pensar acerca dos processos de ser e de se fazer docente de forma contínua. Assim sendo, García (1989, 1997), a compreende como uma atividade de aprendizagem que o professor realiza e que tem continuidade; também como um processo em que se dá ênfase à prática, considerando-a um dos elementos sobre a qual pode instaurar-se a reflexão, aproximando-a da realidade do professor.

E os vários processos de formação pelos quais as docentes passam, inclusive as próprias vivências desde a infância, desencadeiam o que o referido autor entende por *desenvolvimento profissional*, que tem uma perspectiva de continuidade e evolução, abarcando uma concepção que extrapola o que vinha sendo defendido, como, por exemplo, a perspectiva entre formação inicial e, posteriormente, o aperfeiçoamento docente, segundo seus estudos.

Então, é através da instauração da *atividade reflexiva* que possibilita instituir um constante processo de pensamento sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, a partir de certo referencial teórico, institui-se um dos caminhos para o profissionalismo docente, levando a esse desenvolvimento, e

que, a partir de uma postura crítica, procura compreender a complexidade de formar-se e tornar-se docente.

A fim de complementar nossas ideias, trazemos as reflexões de Kincheloe (1997, p. 113) quando afirma que “o sujeito humano, como parte da história, é um sujeito reflexivo, uma entidade que é consciente da constante interação entre os humanos e seu mundo. Esta reflexividade reconhece que todo o conhecimento é uma fusão do sujeito e do objeto”. Dessa forma, para que a construção de conhecimento aconteça, de forma efetiva, é necessário que o próprio sujeito se coloque como protagonista desse processo.

Para tal, isso implica, então, considerar os vários fatores que fazem parte do cotidiano de ensino e com os quais este docente convive: os problemas, as angústias, as dúvidas, as limitações, as formas de organização deste ensino, os modos de produção de saberes e de intervenção pedagógica, como também, os princípios pedagógicos, didáticos e éticos adotados (GARCÍA, 1989, 1997).

Além do mais, autores como Vygotski (1988, 2000, 2008), Leontiev (1988), Davíдов e Márkova (1987) ao se referirem à atividade humana, afirmam que esta implica pensar acerca de quais sentidos pessoais são desprendidos pelos sujeitos ao estarem focalizados na realização destas atividades.

Nesta pesquisa, são os sentidos de formação docente, que estão relacionados à sua atuação, que impulsionam as motivações sobre as quais está assentada a *atividade docente de estudo* (BOLZAN, 2007, 2009). Assim, podemos compreender que, o que mobiliza as ações das participantes, diz respeito aos sentidos pessoais que são construídos, tendo em vista as significações sociais presentes em seu contexto de vivência e de atuação profissional. Neste caso, os processos reflexivos, mobilizados pela atividade da pesquisa, estão na centralidade dos desejos e motivações que impulsionam as docentes rumo ao seu *desenvolvimento profissional*.

Portanto, podemos observar que ocorre um intercâmbio entre o referencial teórico construído pela participação nos grupos de pesquisa, que integra os processos reflexivos ativados através da formação permanente, e as questões condizentes com suas atividades de ensino. Assim, as professoras-participantes desenvolvem uma relação constante entre a teoria desenvolvida e sua prática de ensino, para as questões de domínio do conhecimento específico, engendrado pela tomada de consciência do papel que exercem por estarem atuando como docentes

do ensino superior, tendo, desse modo, o compromisso com sua própria formação, como também daqueles que são seus alunos e estão preparando-se para o exercício docente futuro. Logo, a busca constante pelo aprender, denotando um processo permanente de formação, coloca-se como elemento central de suas carreiras como professoras, mobilizado pela *atividade docente de estudo* (BOLZAN, 2007, 2009).

3.3 Atividade pedagógica

Na análise desta categoria, levaremos em conta os estudos que envolvem as concepções teóricas referendadas na prática, desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo, partindo da compreensão de que a **atividade pedagógica** envolve o modo como as docentes organizam o seu fazer, integrando os elementos que fazem parte da atividade de ensino.

Pensar acerca dos *processos formativos* das docentes participantes deste estudo, que compõe a tessitura de seu desenvolvimento profissional, leva-nos, também, a centrar nossas reflexões em duas direções decisivas, de acordo com os estudos propostos por Bolzan (2008, p. 106):

a orientação pedagógica - entendida como um conjunto de formas de intervenção didática desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la; e o papel do professor - que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de articulador e organizador das situações de ensino, mediando a construção de conhecimento científico.

Dessa forma, referindo-nos aos saberes docentes, nosso enfoque terá como base os estudos realizados por Tardif (2003) e Bolzan (2001, 2002) que tratam da temática de nossa terceira categoria. Também já podemos assinalar que a experiência da docência na educação básica desenvolveu certo “traquejo”, como foi explicitado, e que auxilia na atuação como docentes no ensino superior:

Depois de 14 anos trabalhando, você se sente dominando muito mais conteúdos. A própria experiência em sala de aula vai te dando um traquejo, que vai te deixando sabendo onde você está pisando. E isso, pra mim, inicialmente, no curso superior, foi algo muito novo (Professora Natália).

Ademais, o material disponibilizado por algumas das docentes, como os planos de aula e certas atividades didáticas propostas, também permearão o nosso trabalho de compreensão das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas referidas participantes.

Assim, levar em conta esses elementos que fazem parte dos processos de ensinagem das docentes-participantes, é que nos permite pensar nos modos de intervenção e na sua organização pedagógica, uma vez que as posturas e concepções sobre o ensino e a linguagem na educação superior repercutem no seu planejamento. Como também, repercute na escolha, por exemplo, dos cânones e materiais bibliográficos, que possivelmente serão selecionados por representarem certa preferência por parte destas e que vão conduzi-las a optar por uma obra ou outra.

Dentro desta perspectiva o primeiro elemento categorial diz respeito à **organização do trabalho pedagógico**, evidenciada em suas narrativas ao abordarem quais os modos e metodologias utilizam para viabilizar os processos de aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, foi possível observar que as participantes propõem atividades que tem como proposição inicial abordar algum tema, que tem a ver com acontecimentos do cotidiano, relacionadas ao contexto dos alunos. Nessa proposta inicial, as participantes também aproveitam para incorporar diferentes registros de linguagens, no qual esta temática pode ter sido abordada.

As seguintes vozes ilustram essa abordagem metodológica que utilizam nos seus fazeres cotidianos:

Normalmente, eu tenho uma parte introdutória, que é uma parte motivadora, onde eu coloco uma charge, ou uma tira, ou um texto, ou um poema, ou alguma coisa, e peço para eles discutirem, o que eles estão entendendo daquilo ali. Claro que isso tem a ver com que eu pretendo desenvolver na aula. Aí, eles fazem todas as perguntas que eles querem fazer, dão as opiniões deles, às vezes, é a partir de um texto, às vezes eu faço questionamentos, às vezes, eu coloco uma situação e pergunto pra eles como é que eles resolveriam. Aí depois, eu dou a minha aula, geralmente acompanhada de um material audiovisual. Quando não tem o material audiovisual, eu escrevo muito no quadro, também. Ainda sou muito do quadro. Minha formação foi de normalista. Eu gosto muito de fazer a culminância, ou através de exercícios, ou através de um parecer que eles elaboram, ou então, eles elaboram um mapa semântico do texto que eles leram, ou escrevem alguma conclusão, alguma coisa que seria a revisão, por exemplo, tem que haver na aula, porque eu não gosto de chegar na aula e falar e sair. Tem que ter um fechamento. Eu tenho que chegar à conclusão se eles

entenderam ou não, se eu preciso de mais uma aula ou não para retomar o assunto (Professora Rafaela).

Tem questões que tem um programa a vencer, que tem, por exemplo, quinta feira, eu tenho que trabalhar um autor que é Martinet. Pedi para os alunos lerem o Martinet, os pontos que eu vou tratar, fiz questões sobre isso, porque como é uma meninada do 2º semestre, é um texto teórico forte, denso, que eles desconhecem, porque eles vêm só da ordem da prática. Porque ensino fundamental e médio não pensa outra coisa senão a receita: isso é isso, isso, então, é isso; e aí quando eles entram em Letras, eles querem isso e aí eles entram em Linguística e não tem isso, porque tu tens concepções abstratas do que é língua, do que é linguagem; eles passam um trabalho danado. Então, meu planejamento é sempre dar um texto, colocar perguntas, pra depois, quando eu for trabalhar o texto, eu já tenho mais ou menos uma direção, mas isso não quer dizer que eu tenha planejamento (Professora Mara).

[...] eu parto de um texto, a partir de um texto. Então, vêm as perguntas; por exemplo, agora eu estava trabalhando com formação de palavras. Aí eu peguei um texto hoje que eu tirei da Zero Hora, que é sobre Denúncia e Verdade, sobre aquela história do Congresso que não sabe nada, que tudo passa por (...) que tudo é sigiloso. E as coisas sigilosas é normalmente pra acobertar a maldade, aquilo que eles não querem (...) Eu pego um texto, não para falar, especificamente, de política, mas o que seria pra nós o certo e errado? Existe um padrão na sociedade que nós temos que ser cidadãos. E o nosso padrão qual é? Então, qual seria a nossa honestidade? E a partir dali eu vou pegando os textos né, inclusive estão usando muito a palavra, num texto do Flavio Tavares, o denunciismo. Que denunciismo é uma palavra que não existe na Língua Portuguesa. Agora eu posso dizer que é errado? Não, tem um caminho aberto, já que existem outras palavras como liberalismo, comunismo. Então, o caminho para a formação dessas palavras está aberto, não está fechado, porque a língua (...) aí vem toda a História: a língua é dinâmica, a língua tem movimento, mas como é que a gente faz isso? Volto a Saussure: o signo só é aceito quando usado por muito tempo, por um número irrestrito de pessoas de forma inconsciente (Professora Ana Paula).

A partir dessas falas, podemos observar que as docentes-participantes organizam as situações de ensino, buscando articular com a realidade, através de exemplos em que não somente tratam da questão específica de estudo da língua, mas a extrapolam para vincular seu uso, sua função social. Como podemos observar, elas sempre introduzem sua aula a partir de um texto, que pode ter sido registrado sob as mais diversas formas, como em prosa ou verso, através de charges, etc.

A partir disso, propõem determinada reflexão que tem a ver com os eventos da realidade para, na sequência, tratar de assuntos que dizem respeito ao ensino da língua materna, como autores que tratam da análise da língua.

Também, procuram explicar a análise do texto em questão, enfocando autores dentro da linha que atuam, como a linguística, para explicitar e compreender o conteúdo que faz parte do texto.

Assim sendo, considerando os saberes específicos desta área de ensino - como os saberes da profissão, assinalados por Tardif (2003) - este docente terá um modo particular nas formas de organização nas intervenções de ensino.

Além disso, esses modos particulares de conduzir a intervenção pedagógica culminarão em uma maneira de mobilizar sua própria aprendizagem da docência, na medida em que entrarão em cena as trajetórias vivências e profissionais deste professor. E aqui podemos destacar os saberes curriculares e os saberes experienciais, desenvolvidos por Tardif (2003) que são mobilizados por fazerem parte dos saberes que vão sendo delineados e reconstruídos durante o percurso profissional em seu trabalho na academia.

Outra questão que observamos é a dificuldade em articular de uma forma mais eficaz os saberes do conteúdo com o saber-fazer, pois o enfoque está mais centrado ao preparo específico ao conhecimento das línguas do que ostensivamente para ser docente, como se pôde observar na legislação que regulamentou o preparo do professor para a licenciatura em Letras, durante muito tempo.

Nesse sentido, a questão metodológica acabou assumindo um lugar secundário, uma vez que antes de se buscar compreender como ensinar e quais estratégias de intervenção empregar, há uma outra questão que se encontra na gênese do processo de ensinar, segundo Corrêa (2002), que diz respeito ao domínio do objeto de ensino.

Logo, aqui encontramos uma explicação para compreender quão complexo torna-se dar uma ênfase maior às questões metodológicas nos cursos de licenciaturas: há uma enorme quantidade de saberes do conteúdo a serem estudados e apropriados; e isso já havíamos observado quando estávamos ainda na graduação. São os saberes relacionados às literaturas, brasileira, portuguesa, latina, etc, além dos saberes específicos da língua como os estudos e pesquisas no campo da linguística, a própria metalinguagem que é necessária ser compreendida pelo profissional de língua, sobrando pouco tempo, efetivamente, para tratar de questões metodológicas. E essa problemática acaba persistindo na atuação docente em sala e que perdurará, segundo nossa compreensão e experiência, enquanto não forem

reestruturados os currículos de língua portuguesa, da educação básica, e a própria formação desses profissionais.

Segundo García (1999 apud BOLZAN, 2007, p. 11)

fica evidente a necessidade de uma revisão do currículo de formação inicial para que este responda aos diferentes tipos de conhecimento, considerando a relação teoria e prática e explorando o conhecimento pedagógico juntamente com o conhecimento didático do conteúdo necessário para a implementação de qualquer proposta pedagógica.

Dessa forma, outra possibilidade consiste em considerar a aprendizagem orientada para o princípio metodológico que pode ser especificado pela ação-reflexão-ação e que direciona para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (SCHÖN, 1997, 2000).

Assim, o espaço da sala de aula torna-se o ambiente possível de legitimar um lugar de aprender a docência, pois as ações ali engendradas servem de material reflexivo sobre o qual o professor poderá debruçar-se, inclusive.

Já a **dinâmica de sala de aula** refere-se às ações que o professor desenvolve em sala de aula para que seja possível ao seu aluno aprender. Aqui as participantes procuram mobilizar seu aluno para que este se envolva no que diz respeito a desenvolver as habilidades relacionadas à língua, tais como da leitura e da escrita. E para que isso aconteça, observamos que elas buscam realizar essas atividades de maneira que se tornem agradáveis e espontâneas aos seus alunos, demonstrando a necessidade de que este precisa ‘respirar’ a língua, ao partir de situações que demonstram a sua função social.

Isso foi evidenciado nas seguintes falas das professoras, quando relataram as suas atividades:

[...] eu fiz uma brincadeira de descrição. Então, o que é descrição? Tu tens que contar tuas sensações. Então, tu contas aquilo que influencia seus órgãos de sentido. Eu dei alguma coisa pra eles segurarem, tipo assim: “fecha os olhos e me digam o que estão sentindo, o que poderia ser”. E como isso aqui não é muito comum, eles levantam 500 hipóteses, o que seria. Então, vão levantando hipóteses (...) Aí eu disse pra eles “agora, vocês vão ter que fazer um texto bem subjetivo sobre determinado objeto, como vocês enxergam o objeto”. E eu li um texto do Manuel Bandeira sobre uma maçã e a maçã tava murcha, a maçã já estava passada. Ele olhou a maçã e achou parecida com um seio. E ele fez todo o texto como se fosse um seio (Professora Ana Paula).

Aí vem as questões de contexto, que quem escreve está num contexto, quem lê está em outro contexto, ele tem que saber o que ele está escrevendo, para quem ele está escrevendo, por que ele está escrevendo, o que ele pretende com este ato de escrita dele: ele quer informar, ele quer ironizar, ele quer (...) é nesse aspecto que eu falo assim de compreender o mundo e a sociedade (Professora Rafaela).

Dado um texto e esse texto é apresentado, quais são as ideias, o que o autor quis dizer, o que o autor sugeriu, o que está por trás disso, que sentido retiramos dele (...). Mas sempre gosto que haja um exercício de apreciação daquilo, porque apenas recuperar ideias, é uma coisa, mas acho que a gente avança a hora que a gente tem que fazer alguma apreciação daquilo, e quando eu aprecio, eu tenho que me posicionar, dizendo favorável ou não e porque sou favorável ou porque sou desfavorável. Então, eu acho que a gente acaba ganhando nesse processo tendo que realizar apreciações sobre o que lê [...] (Professora Natália).

Essas narrativas permitem-nos compreender que o primeiro passo consiste em fazer que o aluno entenda a importância de se envolver nestas atividades, para que se tornem significativas em seu dia a dia e façam sentido. Assim, o aluno terá condições de se apropriar do conteúdo da aprendizagem; pois caso esta condição não seja respeitada pelo professor, possivelmente, os objetivos não serão atingidos (LEONTIEV, 1988).

Com esta visão também corrobora Santos (2008, p. 62) ao declarar que

o professor necessita ter clareza dos seus objetivos no espaço na sala de aula, a fim de que possa organizar situações e estratégias que sejam capazes de mobilizar os alunos para novas aprendizagens. Portanto, o papel do professor é construir propostas didáticas que vão além da execução de tarefas prontas, visto que as atividades devem se constituir como um desafio, pois, sabemos que [o aluno] aprende quando está em atividade.

Dessa forma, as atividades propostas pelas docentes-participantes visam, além de colocar o aluno em um movimento de pensar, de refletir, em se colocar no contexto da atividade, também tem por objetivo desenvolver no aluno habilidades que são concretizadas no manuseio da língua, tanto oral quanto escrita. Desse modo, espera-se que este aprenda a se posicionar, desenvolva seu próprio ponto de vista, ao se envolver em exercícios apreciativos, tal como vem explicitado nos PCNS⁴⁰ (1998, p. 76): “nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação,

⁴⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos.

a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer”.

Isso possibilita colocá-lo como sujeito do processo da mesma forma que permite a ele construir suas próprias formas de pensar, direcionando-o para a construção de conhecimento, e extrapolando um caráter reprodutivo, ao instaurar a atividade criadora (VYGOTSKI, 1995, 2008).

Dentro desta perspectiva, é imprescindível pensar que o professor tem um papel central na maneira como propõe as atividades e que levam seu aluno a participar, possibilitando-lhe envolver-se de tal modo que consiga dar ênfase aos significados construídos, e, sobretudo, assumindo a responsabilidade de orientar esta construção na direção mais adequada para que seu aluno possa construir conhecimentos.

A atividade pedagógica referente às **estratégias de ação docente** vincula-se aos elementos que dizem respeito às atividades e aos procedimentos utilizados pelas professoras-participantes em sala de aula, relacionadas em como o aluno pode ser envolvido na atividade de ensino proposta. Diz respeito às formas e aos desafios que as docentes propõem com a finalidade de envolver seu aluno na realização das atividades.

As seguintes narrativas explicitam melhor essas estratégias:

Aí o que eu gosto de trabalhar com eles, assim, a gente senta, conversa, o que eles gostariam mesmo de falar, o que eles gostariam de debater. Aí eles sugerem vários temas. Eu digo: “bom, vamos fazer trabalho de pesquisa na Internet, então”. Aí senta na aula e vamos discutir aquele tema. E aquela discussão vai enriquecendo (...) um pesquisou aqui, outro pesquisou ali, outro pegou um livro, outro entrevistou o professor, outro o avô dele. Tem testemunho de avós que a gente fica encantada como as pessoas de idade têm experiências de vida. E geralmente a gente volta pra uma situação. E depois a gente chega em um determinado dia e eu digo que quero que eles façam uma redação [...] (Professora Ana Paula).

A nossa missão no decorrer do semestre era escrever um artigo acadêmico sobre as experiências de estágio. Interessante (...) muito interessante; olha, isso rendeu assim frutos muito bons, inclusive eu tenho lá em casa, até hoje, artigos que as meninas escreveram, impressionante a modificação, o progresso, das meninas dos primeiros escritos delas até o final do semestre (Professora Rafaela).

Faço muitos desafios, eu não levo as coisas prontas, eu vou desafiando... o que aconteceu aqui, porque aconteceu aqui. Então eu apresento; pouco eu uso do material disponível dos livros de exercício, eu monto o meu material e lanço o desafio. Aí no outro dia, eu vejo quem é que respondeu e de que forma foi

respondido isso, como é que foi resolvido o problema. Problema tá lá. Qualquer batata quente na mão, eu vejo como é que vamos resolver. Se eu noto que uma minoria, mais ou menos, está no caminho e a maioria não, é bom parar. Vamos parar e vamos ver quais são as dificuldades, por que vocês empacaram e não foram adiante. Por que chegaram, então, a esse resultado (Professora Ana Paula).

Com base nas falas mencionadas pelas professoras, é possível compreender que as mesmas desenvolvem um trabalho em sala de aula através de uma postura que procura envolver seu aluno, demonstrando que os interesses e as necessidades deste sejam respeitados e considerados. As docentes mantêm uma interlocução entre os envolvidos no processo, porque acreditam que colocar o aluno no papel de sujeito de suas construções é primordial para que ele aprenda. Essa postura corrobora os pressupostos vygotskianos e de seus discípulos de que para que o aluno se aproprie do conhecimento e se desenvolva é imprescindível que este se envolva nas atividades propostas.

Ademais, elas procuram mobilizar os alunos para uma postura investigativa. É possível observar que as participantes deste estudo preocupam-se em incentivá-los através da realização das atividades. Assim, propõem trabalhos investigativos com a finalidade de que os alunos coloquem-se no processo de busca e construção, ao mesmo tempo em que procuram mobilizá-los na construção de sua própria autonomia nesse processo.

As professoras propõem atividades diversificadas para que os alunos possam realizar, inclusive, fora da universidade, entrevistando outras pessoas, por exemplo. Depois, solicitam o registro dessas tarefas, que é um procedimento muito relevante, pois as

categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro (PCNS, 1998, p. 77).

Dessa forma, o processo de escrita precisa estar vinculado a uma necessidade, como demonstraram as falas das professoras. A proposta de escrita não visa a realização da tarefa por si, mas articulada como uma atividade maior que

os alunos desenvolvem. Ela aparece quando há a necessidade de serem feitos seus registros, demonstrando, assim, sua função social.

Também, é imprescindível ter em mente qual **concepção de linguagem**⁴¹ permeia as atividades propostas pelas docentes, pois são essas concepções que subsidiam todas as formas de organização e de planejamento, como também a maneira de conduzir a intervenção pedagógica.

Assim, foi possível observar que as docentes partem do entendimento do ensino da língua materna, a partir da noção de linguagem como forma e processo de interação, pois

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores 'ouvem' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2005, p. 23).

Dessa forma, esse entendimento da linguagem como um processo interativo encontra suas bases na proposta sociocultural de Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008) e dialógica de Bakhtin (1999, 2003), uma vez que esses autores discutem questões relativas aos modos como o indivíduo apropria-se da linguagem, dentro de uma perspectiva social.

As seguintes vozes ilustram essa concepção:

O professor Carlos Franchi foi um linguista e um grande professor, e o que ele falava sobre as questões de ensino de língua, acho que repercutem até hoje. Então, todo o processo de reformulação do próprio ensino de língua portuguesa está muito calcada nas próprias ideias defendidas por ele. Então, eu acho que é uma figura importante que me fez repensar o ensino e pensar numa modificação desse ensino. Através de (...) pensar que o ensino não poderia mais ser realizado simplesmente a partir de atividades metalinguísticas, mas a própria atividade na língua e com a língua era vital. Pensar na própria visão de linguagem como um processo de interação humana, como um fazer histórico. Essas questões foram muito fortes pra mim e são até hoje (Professora Natália).

⁴¹ Convém salientar que esse elemento categorial foi analisado à luz teórica de Corrêa (2002, p. 17-18), por explicitar e desenvolver um estudo sobre quais pressupostos estrutura-se a referida *concepção de linguagem*.

É ele [o aluno] que tem que entrar nesse processo, no meu entender, e dizer bom (...) eu faço sempre isso: “e aí, o que que dá? Dá pra gente seguir assim, não dá pra seguir assim? O que vocês entenderam? Dá pra trazer sobre tudo da programação? Dá pra trazer outro texto? Que outro texto vocês trariam?” Então, pra poder haver esse dialogismo, não uma conversa, mas uma coisa que vai além do diálogo. Aí eu teria, teria e é o que eu faço, também na graduação, mas, é mais difícil na graduação; na pós é muito mais fácil. É de todos se colocarem no processo e não só o professor, na autoridade que ele tem, colocar o processo e dizer: “não, isso é mais importante” (Professora Mara).

Eu estou com a minha listagem com quase 30 alunos, quem sabe a dificuldade de um seja a mesma dos outros. Então *verbalizem*, digam pra gente onde é que está a dificuldade, por que gostaram, por que não gostaram ou por que a gente vai planejar diferente, por que o que é de um, pode ser de outro, também, pode ser comum, Então vamos (...) é um *trabalho conjunto*, eu acho que tem que ser isso. [...] Então, esse tipo de coisa que eu vou levando, quer dizer, pega a língua no sentido vivo, como entendemos, e buscando coisas que eu acho que interessa (Professora Ana Paula).

Aqui podemos observar que a ação pedagógica das professoras volta-se para o trabalho conexo a questões relacionadas ao uso da linguagem nas mais diversas situações de vivência do sujeito, pelo fato de que este se realiza, constitui-se a partir dela, ao exercitá-la, sendo, para tanto, esta o objeto do conhecimento sobre a qual as ações irão voltar-se.

Estudo realizado por Corrêa (2002), em sua tese de doutoramento, assinala que a concepção de linguagem, entendida como um lugar de interação e interlocução

permite não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem. Assim, dentro dessa concepção, os papéis de *sujeito* e de *outro*⁴² na linguagem adquirem relevância e, com isso, passam a interessar aos indivíduos que ocupam esses papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas (CORRÊA, 2002, p. 17).

Além do mais, ainda afirma que a linguagem é o elemento central para se pensar na constituição do sujeito como um ser histórico e social, que ocorre no entrecruzamento das perspectivas social e individual (CORRÊA, 2002). Isso nos permite compreender a aquisição da linguagem como um processo complexo com um importante papel no desenvolvimento do ser humano, quando pensamos,

⁴² Os itálicos são destaques no texto da autora.

principalmente, que a linguagem falada vem carregada de significados que representam a própria realidade; daí a importância do contexto e de como o sujeito compreende-se dentro deste.

Na mesma direção ainda, Corrêa (2002, p. 28) compreende a linguagem “como o sistema simbólico em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas”. A relação com a linguagem e seu domínio promove alterações imprescindíveis na constituição psíquica do sujeito.

Assim, é a linguagem que possibilita referir-se aos objetos do mundo da realidade sem que eles estejam presentes; com ela é possível fazer abstrações e generalizações, como também comunicar-se, garantindo, assim, o intercâmbio de informações entre os sujeitos, viabilizando a transmissão da cultura humana através dos tempos.

A fim de que isso aconteça, é necessário que a linguagem produza sentido para os sujeitos envolvidos na comunicação, considerando que as intenções precisam corresponder a determinado interesse por parte do usuário, ponderando que a mesma possui uma função social e precisa satisfazer um motivo (LEONTIEV, 1988).

Essas premissas remontam aos processos mediacionais, entendida a partir da compreensão de que o sujeito constitui-se através da cultura, na interlocução com os elementos culturais. Sendo que é a linguagem que age e desempenha o papel de instrumento dessa mediação (VYGOTSKI, 2008).

De acordo ainda com os apontamentos de Corrêa (2002, p. 20),

no percurso histórico, foram construídos instrumentos técnicos e sistemas de signos para mediar a interação do homem com os outros e com o mundo que o cerca. Dentre os signos criados, destaca-se a linguagem, signo mediador, por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Também, é possível considerar essa perspectiva, dos referidos autores, para pensar no desenvolvimento da ação de ensino pelo professor, ao estabelecer a construção coletiva, partindo do envolvimento dos sujeitos pela linguagem.

Nesta perspectiva, Bolzan (2001, p. 79) denomina de “aprendizagem mediada como o momento de construção coletiva de saberes no qual o professor, ao atuar

como mediador, organiza previamente as intervenções pedagógicas, promovendo a troca solidária entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender”.

Neste caso, a intervenção pedagógica possui uma atribuição essencial para a mesma autora:

[...] a intervenção pedagógica consiste em direcionar as propostas de trabalho ao processo de construção de conhecimento dos alunos, sendo o papel dos adultos ou companheiros mais capazes desempenhar com maior eficácia, a função de estímulo auxiliar e sustentar os progressos dos indivíduos. E, nessa mesma direção, é essencial compreender que os professores também estarão desempenhando esses papéis entre si, pois também estão reconstruindo cotidianamente os conhecimentos acerca do seu fazer pedagógico (BOLZAN, 2001, p. 80).

A autora ainda enfatiza que o professor ao assumir o papel de mediador, produzindo estratégias para estabelecer a interação, proporciona ao aluno ativar seus esquemas cognitivos através da mediação; ou seja, partindo do desenvolvimento real dos sujeitos, ativa seu potencial, o que será impulsionado através da ativação das zonas de desenvolvimento proximal.

Assim, através das falas das docentes-participantes foi possível evidenciar que a ação pedagógica constitui-se em uma trama de processos interativos e mediacionais, os quais dão sentido e significado aos processos de ensinar e de aprender. São inúmeras as formas de interações e mediações que ocorrem numa situação didática, seja entre alunos e professores, seja entre alunos e alunos. Estes processos ocorrem, tanto no que diz respeito ao controle do comportamento disciplinar, quanto para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, ou seja, apresentam-se sob a forma de instruções, indagações.

De igual modo, considerando **as concepções de aprendizagem**, as vozes das docentes ilustram que elas desenvolveram um modo peculiar de compreender os avanços de seus alunos, considerando os seguintes elementos:

Tu sabes que de alguns anos pra cá, eu tomei uma decisão diferente em relação à avaliação. A avaliação eu tenho feito assim: como o aluno entrou e o que ele conseguiu fazer até o final do ano. Dentro daquela escala ali, se ele teve progressão, eu aprovo. Se ele mostrou avanço, se ele mostrou interesse, se ele desenvolveu habilidades mínimas, pelo menos (Professora Rafaela).

Então, que uso que eu faço dessa escrita, quer dizer, a pessoa demonstra um desempenho adequado ou não. Se não, eu vou dizer, eu vou apontar. Se há

problemas de falta de clareza, eu gosto muito de, sempre que eu devolvo para o aluno alguma coisa, fazer sempre algum comentário escrito, para ele dizendo se eu gostei, de alguma forma eu também faço uma apreciação sobre o trabalho do aluno: se eu gostei, se eu não gostei, por que eu gostei, por que eu gostaria que o aluno refizesse, quais são os motivos, se houve falta de clareza ou se faltou justificar mais, se faltou exemplificar, apresentar argumentos, no que eu senti que no texto estaria falhando. Então, eu acho que é uma forma de fazer o aluno refletir, não é só uma mera entrega [...] (Professora Natália).

Ah, isso eu tenho cada vez mais tenho dúvidas [os critérios de avaliação]. Para mim, é o grande, hoje, da educação é pensar a questão da avaliação. Os critérios de avaliação são critérios muito, muito subjetivos. Por mais que eu faça só de marcar, é subjetivo ao professor que decidiu por aquele sistema. Então, avaliar, hoje, eu tenho cada vez mais problemas de avaliar. Eu tenho problemas seríssimos, hoje, de critérios de avaliação. Eu sei que eu quero entender e ver se ele entendeu o que eu queria: que Saussure é diferente de Martinet, que é diferente de Chomsky, que é diferente de Jakobson, em que momento histórico está cada um, qual é a problemática que cada um traz, isso é o mínimo. Se o menino vai além, ele tem alguma coisa ali (Professora Mara).

Esses elementos dizem respeito ao papel central relacionado aos modos em que o aluno demonstra sua apropriação e seus avanços, no decorrer das aulas. Pelas narrativas, as participantes evidenciam que a observação cuidadosa para com seus alunos é fundamental, possibilitando-lhes comparar as suas trajetórias durante o semestre.

Além disso, enfatizam também a relevância de manter uma interlocução ao realizarem intervenções nos materiais dos alunos a serem avaliados. Procuram considerar o interesse, o trabalho realizado por eles, indo além da correção e devolução das produções realizadas.

Analisando como a professora Ana Paula compreende as construções de seus alunos, as mesmas vão ao encontro da relevância dada ao aspecto da linguagem oral. Em suas palavras:

Esse momento, assim, eu gosto muito, eu sempre digo assim, que eles têm que entender, mas não só entender, eles têm que depois me *narrar como é que se deu a discussão desse aprendizado pra eles*. Eu quero saber as etapas, eu quero saber qual o momento que foi difícil e aí eu posso me questionar: foi difícil por quê? Eu não expliquei suficiente, deixei furo, o material não estava bom? Porque, às vezes, tu preparas um material que tu achas que é bom, e quando tu entregas, não. Então, no momento que tu entregas, foi aqui que eu tive dificuldade, foi por isso, foi por aquilo, nesse momento eu vou rever também as minhas atitudes, minhas tarefas, o preparo de aula, o que eu fiz ali que não deu certo. (Professora Ana Paula).

Nesta mesma linha, Vygotski (2000), também considera a relevância da linguagem, por serem os elementos relacionados a ela, como os diálogos e as produções orais, auxiliares naquilo que o sujeito apreende.

Dessa forma, afirma que

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas⁴³. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos⁴⁴, e ouvir o tom de suas vozes (VYGOTSKI, 2000, p. 177).

Considerando, especificamente, a escrita, a mesma pressupõe, diferentemente da oralidade - que se caracteriza como uma forma comunicativa mais abreviada - um nível mais aprofundado para seu registro do que a fala, pois se

baseia no significado formal e requer um número maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto, deve ser muito mais desenvolvida; a diferenciação sintática deve chegar ao seu ponto máximo, e devem-se usar expressões que soariam artificiais na conversação (VYGOTSKI, 2000, p. 176).

Assim, as formas como as professoras-participantes desenvolvem suas atividades permitem-lhes compreender o nível de apropriação de seus alunos, evidenciando os modos como estes fazem uso da linguagem. As colaboradoras demonstram valerem-se dos pressupostos vygotskianos sobre a construção de conhecimento.

Dentro desta perspectiva, a capacidade que a linguagem possibilita de reformular, reorganizar as estruturas mentais, funcionando como um regulador do comportamento é de grande valia para que o ser humano consiga dar um salto na direção de seu desenvolvimento.

Segundo os PCNS (1998, p. 93), o processo avaliativo

deve ser compreendido como constitutivo da prática educativa, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem –

⁴³ Aquelas que se referem a questões conceituais, definições; o que exige um certo aprofundamento teórico por parte do falante.

⁴⁴ Lembremos que esses aspectos constituem também uma linguagem: a linguagem corporal.

o que os alunos sabem e como – que possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade.

Disso podemos compreender que a avaliação não tem somente como premissa compreender os avanços dos alunos, mas possibilitar um momento da organização pedagógica para refletir se as atividades propostas foram adequadas para mobilizá-los. Isso significa o momento em que o professor também se avalia.

Além disso, ao observarmos os princípios que norteiam os PCNS sobre as **concepções de ensino**, visualizaremos que os mesmos propõem uma nova reflexão nos modos de conceber o ensino, visto que

durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem (PCNS, 1998, p. 78).

Dessa forma, esses desencontros acabaram por relegar, a um plano secundário, questões que também são relevantes de serem exploradas como as atividades epilingüísticas e metalingüísticas⁴⁵. No texto dos PCNS, há ainda a afirmação de que essas atividades integram e são condições necessárias para “ampliar a competência discursiva dos alunos”.

Como podemos perceber desses debates é que se põe como condição necessária a integralização de todos esses elementos e não somente o enfoque nas práticas de leitura e de escrita, que precisam dessas outras atividades relacionadas para se tornarem efetivas.

Assim, ter em foco as concepções de ensino das docentes-participantes é imprescindível, porque os modos diversos de pensar este ensino, repercutem diretamente no trabalho com a língua em sala de aula.

Nesta perspectiva, as participantes assim enunciaram suas ideias sobre como pensam o ensino:

⁴⁵ Consideradas as atividades que englobam um trabalho sobre a língua e suas propriedades, e de observação, descrição e categorização dos elementos gramaticais, respectivamente (PCNS, 1998).

[...] eu pensava que sabia ensinar, mas aí, dentro da formação de professores, é um outro estatuto, a questão do ensino e aprendizagem, porque aí são as questões teóricas que estão vinculadas, são questões teórico-analíticas, e como essa teoria e essa análise têm uma relação com a questão, no caso da língua francesa, de ensinar e aprender, o que é ensinar e aprender uma língua fora do país (Professora Mara).

Nós estamos estudando um enfoque gramatical que já surgiu na década de 70, na Inglaterra, e depois foi para a Austrália, mas aqui no Brasil foi na década de 90 que começaram alguns estudos que se chama Gramática Sistêmico-Funcional. Então, é uma maneira diferente de se olhar a questão gramatical. As pessoas se queixam muito que as escolas só trabalham com gramática tradicional [...]. Então, nós estamos pesquisando essa Gramática Sistêmico-Funcional, para ver da possibilidade da aplicação dessa gramática, no ensino fundamental e médio. Esse é o nosso objetivo (Professora Rafaela).

Pensando, por exemplo, na questão do ensino de língua, dizer pra ele da necessidade de ele conhecer linguagem, língua, conceitos, concepções, teorias, mas dizer pra ele também que não é só com isso que a gente entra numa sala de aula. Que isso é parte do processo. Eu não posso entrar numa sala de aula sem conhecer essas coisas que fazem parte dessa minha formação de base, mas tenho que dizer pro meu aluno que a sala de aula é um turbilhão muito maior do que simplesmente o que eu posso imaginar, achando que apenas com os conhecimentos de língua que eu tenho, com toda a experiência que eu tenho, de teorias e tudo mais, que isso vai ser suficiente pra eu dar uma boa aula, pra eu me sentir bem dentro da sala de aula, me sentir fazendo um trabalho que me realize (...) (Professora Natália).

Dessa forma, considerar as **concepções de ensino** das participantes tornam-se relevante uma vez que

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada (BOLZAN, 2007, p. 22).

Assim, a partir da análise de suas falas é possível afirmar que as participantes concebem o ensino como uma ferramenta que precisa estar vinculada às demandas sociais. Encontram-se atualizadas nas pesquisas da área e, por isso, sabem qual a articulação que precisam desenvolver para atender a essas necessidades. Compreendem, ao mesmo tempo, que a experiência de ter sido professor na escola básica contribui na maneira como o professor irá conduzir sua aula na universidade.

Ademais, também têm a consciência, como se pôde observar, através de suas narrativas, da necessidade de pensar o ensino vinculado a bases teóricas. Evidenciam em suas falas o compromisso que possuem em desenvolver constructos teóricos que possibilitem pensar o ensino básico como um elemento diferencial.

Além disso, as docentes expressam suas ideias sobre como focar o ensino, enfatizando a importância de tê-lo alicerçado no desenvolvimento das habilidades do usuário, acerca dos usos e funções da língua, na mesma direção que se encontra expresso nos PCNS (1998), sobre o objetivo primordial do ensino da língua materna; que seja o de possibilitar ao aluno compreender e interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de, igualmente, produzir textos eficazes, considerando os diversos contextos e situações comunicativas. Assim, o ensino precisa focar o uso efetivo da linguagem.

Portanto, esses elementos que compuseram a categoria **atividade pedagógica** direcionam as docentes para um modo peculiar de trabalho. Assim, o modo como as participantes organizam sua ação tem a ver com as concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que construíram no decorrer de seu processo formativo docente. São essas concepções que permitem propor estratégias e dinâmicas específicas nesta área de ensino.

Logo, afirmarmos que refletir sobre as formas de intervenção pedagógica permite compreender que a Universidade pode se tornar um lugar de formação docente à medida que esse espaço possibilita responder a determinadas condições, ou seja, quando o pensar vem pautado no próprio olhar que o professor desenvolve, ao incorporar a reflexão sobre as questões pedagógicas com as quais se depara e como as resolve, alicerçando sua experiência de ser professor como início de sua aprendizagem (BOLZAN, 2008).

Isso nos faz observar

a necessidade de se pensar em uma *pedagogia* própria para a *educação nas universidades*, bem como sobre os *processos formativos* nela instituídos a partir de aprendizagens colaborativas para a construção de *conhecimento pedagógico compartilhado*, juntamente ao conhecimento do conteúdo necessário à implementação de qualquer atividade pedagógica (BOLZAN, 2008, p. 104).

Dessa forma, quando as docentes-participantes mobilizam suas bases teóricas, ao articular os saberes construídos nos grupos de pesquisa, com os

advindos da **atividade pedagógica** permite às mesmas instaurarem *processos reflexivos compartilhados*, uma vez que elas se colocam em contínuo intercâmbio entre os saberes produzidos e os fazeres de sua ação de ensino. Isso possibilita, através dos processos reflexivos, a tomada de consciência sobre sua própria aprendizagem da docência e processos de constituir e desenvolver-se continuamente, pois como afirma Bolzan (2007, p. 21) “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática em aula e no exercício cotidiano nos espaços pedagógicos”.

Assim, compreendemos que os *processos reflexivos compartilhados* exercem uma função central na constituição da docência e mobilização de aprendizagem, através da *atividade de estudo docente*, uma vez que esta tem implicação no desencadeamento do desenvolvimento, originada pelas transformações que ocorrem no sujeito, pelo fato de a atividade possuir como força impulsionadora as motivações deste sujeito.

4 SISTEMATIZANDO OS ACHADOS

A vida é algo mais que as sensações elementares e suas associações; e o pensamento é algo mais do que aquilo que pode ser inferido dos experimentos que medem o tempo de reação (LURIA, 1988).

Las 'fuerzas' que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos [...] son 'materia significativa'. Son ideas, sentimientos y motivos internos (TAYLOR e BOGDAN, 1998, p.16).

4 Janelas abertas, dimensões a completar...

Retomando a nossa proposta inicial de investigação⁴⁶, tendo como guia-orientador as indagações que seguem, podemos elaborar algumas conclusões provisórias, através das compreensões aqui apresentadas.

Assim, buscamos vários conceitos desenvolvidos por pesquisadores na área da Pedagogia Universitária, bem como subsídios nos estudos histórico-culturais para dar suporte a esta investigação, na qual tivemos por objetivo compreender a constituição da docência e os modos de aprender do profissional da área de Letras, para que fosse possível construirmos concepções teóricas capazes de inovar o campo da formação de professores, nesta área específica.

Para a realização desta análise, foi possível construirmos três categorias que permearam as interpretações de como as professoras-participantes deste estudo constituem-se no decorrer de suas trajetórias.

Dessa forma, analisando os achados, através do mapeamento na direção da construção destas categorias de análise, como **aprender a docência, processos de formação e atividade pedagógica**, chegamos ao entendimento da aprendizagem construída pelas docentes que mostram caminhos sinalizadores acerca dos processos formativos das professoras participantes deste estudo.

Diante disso, vamos às questões:

➤ como ocorre a constituição da docência superior em Letras, no decorrer da trajetória profissional destes professores, considerando os caminhos percorridos, desde a escola básica, até chegar à docência, neste nível de ensino?

Analisando, então, esta primeira questão que teve por objetivo compreender como ocorre a constituição da docência no decorrer das trajetórias das participantes deste estudo, desde a experiência na educação básica até o exercício atual no ensino superior, podemos afirmar que estas professoras encontram-se imbuídas de um movimento contínuo e ininterrupto de aprendizagem.

⁴⁶ O modo de apresentação das conclusões finais segue aquele utilizado por Bolzan (2001), em sua tese de doutoramento, incorporado por Austria (2009) e Powaczuk (2008) em suas dissertações de mestrado.

É possível dizer que o elemento gerador desse movimento permanente de busca diz respeito à tomada de consciência que as fazem compreender que essa busca é pessoal, subjetiva e para desenvolverem-se profissionalmente teriam que continuar seus estudos após a conclusão da graduação. Dessa forma, após terem concluído o doutoramento, organizaram elas próprias grupos de pesquisa, em que estudam tanto com outros colegas, como também procuram manter uma interlocução com seus alunos-orientandos. Isso nos faz concluir que a coordenação e participação em grupos de pesquisa é o aspecto central que as colocam neste processo constante de **aprender a docência**.

Assim, esse aspecto acaba gerando um processo que denominamos de *processos reflexivos compartilhados*. Isso acontece porque o aprofundamento teórico desenvolvido entre as docentes por realizarem pesquisa, articulada com a **atividade pedagógica** engendra essa atividade, uma vez que construindo pontes entre a teoria e suas próprias práticas, possibilita colocá-las em um processo de refletirem constantemente sobre seus fazeres e saberes, tendo como base a própria teoria desenvolvida. (BOLZAN, 2001, 2002).

Isso vem caracterizar **os processos de formação**, que possibilitam que elas se construam continuamente, através da *atividade docente de estudo*, de forma profissional, culminando com o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as palavras de Bolzan (2007, p.12) auxiliam-nos, ao assinalar que

a formação profissional de alunos/professores pressupõe a compreensão de um processo contínuo, sistemático e organizado que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional. Esse período se caracteriza por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos nos quais os alunos/professores buscam manter um certo equilíbrio profissional necessitando tomar consciência de seu inacabamento, ou seja, conscientizando-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional.

Nesta mesma direção, chegamos ao entendimento de que os professores constituem-se através de atividades interpessoais, desde a formação inicial e ao longo da carreira – formação continuada, em exercício docente.

As nossas evidências também confirmam as ideias de Austria (2009, p. 119), quando a autora assegura que

a formação docente, por não ser um produto e sim, um processo, precisa ser entendida como algo a ser construído por cada docente que, ao tomar consciência do seu inacabamento como profissional, busca mais. Logo, podemos dizer que um professor aprende a sê-lo em um processo que é individual no sentido de que é único para cada um, mas que precisa ocorrer coletivamente, para ser potencializado, no compartilhar entre colegas que aprendem de maneira colaborativa.

Embora as trajetórias formativas vivenciadas pelas professoras apresentem semelhanças, em função de todas terem sido professoras na educação básica, a diferença entre elas reside na maneira como cada uma se coloca, pensa e reflete o seu processo formativo.

Nesse sentido,

pode-se inferir que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, mesmo quando se acredita que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício cotidiano da Universidade (BOLZAN, 2008, p. 106).

Dentro desta perspectiva, podemos afirmar que a constituição do professor e de seu desenvolvimento ocorre ao englobar, em sua formação, os aspectos discutidos a partir do conceito de *conhecimento pedagógico compartilhado*, criado por Bolzan (2001, 2002), pois este engloba elementos que, em suas palavras, são entendidos

como um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma *rede de relações* interpessoais, organizando-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica (Bolzan, 2001, p.193).

Portanto, a abrangência dessas dimensões privilegia a reorganização das concepções e dos saberes docentes, permitindo repensar e refletir sobre as rotinas de trabalho desenvolvidas, reajustando-as. Igualmente, esse processo tem um papel de possibilitar ao professor rever os seus modos de orientação pedagógica que, possivelmente, repercutirá na constituição do ser e do fazer-se professor.

Dessa forma, acreditamos que o processo formativo docente esteja alicerçado na busca do professor centrado em elementos condizentes à realidade e à história

de vida de todo sujeito; ou seja, centrar-se nas vivências e experiências de vida, extrapolando o caráter técnico e padronizado na formação de professores e o uso de técnicas de ensinagem (KINCHELOE, 1997; ANASTASIOU, 2004).

↗ quais concepções possuem acerca do ser e do fazer docentes, tanto no ensino básico quanto superior?

Considerando quais concepções possuem acerca da docência, podemos afirmar que as participantes desenvolveram um modo peculiar de conceber a docência superior, tendo como base suas próprias trajetórias experienciais da educação básica, na maioria dos casos.

Assim, suas atuações pedagógicas estão pautadas no conhecimento da realidade da educação básica, o que lhes permite antecipar, de antemão, aos futuros professores um pouco das experiências que tiveram. Isso é possível, porque conhecem o contexto escolar, como os alunos caracterizam-se e o que favorece a discussão sobre formas de organização pedagógica capazes de colaborar para a qualidade do ensino em aula, englobando as habilidades que deverão ser trabalhadas pelos futuros professores.

Neste caso, o importante é que as participantes deste estudo possibilitem os mesmos espaços de interlocução e de dinâmicas que serão, posteriormente, incorporadas pelos professores da educação básica. Assim, as participantes explicitam concepções de linguagem e aprendizagem necessárias aos futuros profissionais desenvolverem em suas ações. Por isso, elas, no papel de formadoras, possibilitam os espaços de vivência com as habilidades da língua, ao compreender, na mesma direção de Bakhtin (1999, 2003) e Vygotski (1988, 1995, 2000, 2008), que essas habilidades não são transmitidas, mas internalizadas pela imersão no contexto de convivência.

Também, a dificuldade em extrapolar o enfoque da área é, muitas vezes, porque o ensino específico do conteúdo é ainda exaustivo, exigindo do professor um estudo aprofundado de uma quantidade considerável de conteúdos, antes de entrar em sala de aula, o que desloca para um segundo plano o enfoque no estudo das formas de intervenção pedagógica. Essa situação é vivenciada por nós, diariamente, ao nos depararmos com uma quantidade muito grande de conteúdos a serem explorados, que, ao se ter focado o domínio dos mesmos, excede pouco tempo para

centrar nas formas de como isso será encaminhado. Essa forma de organização do ensino suscita-nos a ideia de pensar em possibilidades de readequação e reestruturação da matriz curricular da escola básica com o intuito de se alocar em um mesmo patamar tanto o saber quanto o saber-fazer.

Diante desses aspectos, Bolzan (2007, p. 22-23), em seus estudos sobre formação de professores, alerta para várias questões e o prejuízo que se instaura nesse enfoque específico:

Essa excessiva preocupação com a área específica de conhecimento, muitas vezes, impede o docente de compreender o aluno e sua realidade sociocultural; a relação entre a teoria e prática; os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais, etc.) que podem intervir sobre a aprendizagem e o envolvimento com o processo formativo inicial. Ainda podemos incluir as formas de atuação/intervenção didática capazes de minimizar os problemas práticos encontrados no processo de construção profissional. Nessa perspectiva, é necessário proporcionar aos professores em serviço algum tipo de apoio, além de recursos dentro das instituições nas quais atuam, ajudando-os a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos às classes com as quais vão trabalhar.

Dentro desta perspectiva, compreendemos que uma das formas de incorporar esse modo de atuar somente no trabalho específico como os saberes do conteúdo não dá conta do processo formativo, pois muitas outras dimensões são deixadas de lado, como as questões socioculturais dos alunos e um trabalho e estudos mais efetivos nos modos de se intervir didaticamente.

Nesse sentido, foi possível observar, neste estudo, que a experiência das docentes-participantes colabora no que diz respeito à compreensão da realidade do ensino básico; porém, esta não garante a incorporação do aspecto pedagógico, pois como foi observado, isso requer, além do conhecimento da prática, um intenso trabalho voltado aos processos reflexivos, quando forem instituídas as *atividades reflexivas* sobre as questões pedagógicas.

Além disso, já foi observada uma maior abertura no Curso de Letras, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2004), no que se refere às disciplinas práticas. E isso já se torna um avanço para a formação dos futuros professores.

As concepções desenvolvidas por García (2001 apud BOLZAN, 2007), através de seus estudos e pesquisas, indicam alguns princípios para a formação do professor, atuante nos diversos níveis de ensino, pois como profissional em formação permanente é necessário que se considere tal processo. Esse processo

está composto por fases claramente diferenciadas por seu conteúdo curricular, havendo necessidade de integrar-se aos processos de mudança, inovação e de desenvolvimento curricular; de estabelecer uma evidente conexão entre os processos de formação profissional com os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade); além da necessidade de articulação e integração entre a sua formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e de formação pedagógica.

Portanto, destacamos que a *atividade docente de estudo* torna-se uma das alternativas que pode contribuir para a instauração de práticas efetivas que venham reestruturar o pensamento pedagógico do professor, indispensável para pensar na relação teoria-prática.

Por isso, essa atividade

envolve os movimentos formativos construídos, que surgem como exigência do desenvolvimento profissional. A atividade docente de estudo consiste no envolvimento com o fazer da docência e, principalmente, a mobilização dos sujeitos na busca da qualificação como estratégia capaz de colaborar para o avanço do trabalho pedagógico (POWACZUK, SANTOS e BOLZAN, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a tomada de consciência diz respeito a um processo engendrado pela busca constante em aprender, instaurado pelo próprio sujeito no decorrer de sua trajetória de profissional. Dessa forma, Bolzan (2002, p. 127) explicita que a mesma

implica a apropriação de conteúdos externos (interpsicológicos) que são, passo a passo, transformados em conteúdos internos (intrapsicológicos). No processo de tomada de consciência, a apropriação se dá como uma forma de reflexão consciente, na qual indivíduos utilizam as ferramentas culturais de forma voluntária.

Isso ocorre, então, devido à consciência que o docente possui no que diz respeito aos processos de aprendizagem, que visam direcioná-lo para uma postura permanente de formação, com a finalidade de desenvolvê-lo profissionalmente.

Diante dessas conclusões, nossas afirmações corroboram as apresentadas pelas autoras Powaczuk, Santos e Bolzan (2010, p. 28) quando mencionam que

a aprendizagem docente caracteriza-se pelo processo de tomada de consciência dos movimentos construtivos que os sujeitos em processo de profissionalização produzem para aprender e ensinar. Destacamos nesse conjunto de elementos a compreensão de inacabamento e a busca de uma continuidade formativa revelada pela tomada de consciência de que nesse processo somos ensinante e aprendente simultaneamente. Assim, a ênfase na prática docente está assentada nas experiências que se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos na relação pedagógica.

Por isso, enfocamos que a experiência docente poderá ser colocada no patamar formativo, quando vier acompanhada de um trabalho voltado para os processos de reflexão sobre a mesma.

➤ de que modo a experiência da docência na educação básica repercute na atuação profissional dos formadores de professores, no decorrer de sua trajetória, compreendendo como este se coloca sendo sujeito que aprende, ao ensinar?

Compreendendo de que modo a experiência da docência repercute na atuação dos formadores de professores, e tendo como elemento nossa própria inserção na educação básica, podemos destacar algumas colocações imprescindíveis que nos fizeram refletir.

Observamos que a experiência exercida na docência da educação básica abre caminhos para as docentes-participantes refletirem, atualmente, acerca do papel de formadoras, quando reconhecem que a mesma subsidia suas ações para falarem sobre essa realidade e ensinarem aos futuros professores.

Cabe salientar que as rotinas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula não são desconsideradas pelas docentes. Observamos que as professoras mantêm uma espécie de 'ponte' entre os referenciais construídos e advindos dos processos reflexivos e sua atuação em sala de aula.

Acreditamos que esse embasamento seja necessário para dar conta da construção de estratégias de ações que consistem na superação de situações complexas e desafios que se apresentam tanto nas ações em sala de aula, quanto na busca de novas estratégias com a finalidade de se dar relevo a uma articulação mais eficaz entre a teoria e a prática. Sobremaneira, na construção de bases epistemológicas que ajudem instaurar a *atividade reflexiva* a partir de percursos

passados e do cotidiano, possibilitando validar os esquemas construídos na prática de sala de aula.

Estes elementos destacados, no percorrer do estudo, vêm ao encontro de pesquisas desenvolvidas por teóricos como Schön (1997, 2000) que demonstram ser a postura reflexiva um campo possibilitador de novas aprendizagens docentes. Esta pode ocorrer quando forem mobilizados os saberes já construídos pelas professoras, durante sua trajetória profissional, na interação com seus colegas de trabalho, orientandos e alunos, quando dirigidos para a construção de novos conhecimentos que façam sentido, ao entrar em contato com a subjetividade de cada um.

Portanto, buscar unir o fazer e o saber da docência, tal como Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007, 2008, 2009) indica em suas pesquisas, implica compreender que os processos formativos são caminhos possíveis para que o docente construa sua autonomia, produzindo modos de ser e de agir, ao incorporar 'novas' práticas que visam transformar a realidade do ensino. Isso é possível na medida em que for se transformar em um investigador de sua própria atuação pedagógica, contribuindo, desse modo, para a sua aprendizagem docente, instaurando o desenvolvimento profissional, o que possibilita conceber a docência uma profissão.

Dessa forma, esse processo de fazer pesquisa, levou-nos a compreender de que forma os professores de nossa área de ensino vem se constituindo ao longo da carreira. Observamos que as participantes deste estudo possuem uma relação intrínseca com a pesquisa, quando o enfoque está em compreender os avanços que dizem respeito à área específica das Letras.

Ademais, esse processo investigativo serviu para reinventar nossa própria ação pedagógica, pelo alargamento de nossas bases conceituais e saberes, em constante interlocução com a nossa prática, demarcando um processo de tomada de consciência através da *atividade reflexiva*.

✦ Quais os espaços que se transformam em lugares de aprendizagem para as professoras de Letras?

O lugar de **aprender a docência** no ensino superior possui o enfoque na pesquisa como elemento fundamental e preponderante para a aprendizagem docente. Esta aprendizagem comporta duas direções: uma ocorre através de ações

compartilhadas entre seus colegas-professores, a outra, através da interlocução entre seus orientandos e alunos, por intermédios de projetos e grupos de pesquisa, como evidenciamos nas narrativas coletadas nesta investigação.

Nesta medida, os espaços formativos, transformados em lugares de aprendizagens, abrem caminho para a inovação das teorias e das práticas educativas, uma vez que essas duas dimensões influenciam-se mutuamente, ou seja, à medida que uma se desenvolve, a outra também se transforma, tornando possível a formação de professores com enfoque para a qualificação docente.

Neste viés, a pesquisa centrada nos estudos que envolvem a relação teoria-prática, direcionando para uma aproximação entre as formas de aprender a docência e de ensinar, emerge como uma alternativa que contribui para a formação continuada do professor, ao permear as trajetórias de vida com as de sua formação.

Dessa forma, o papel que o docente exerce na realização de suas atividades pedagógicas é compreendido como fundamental para repensá-las, ao conceber a sua experiência sobre a prática, como ponto de partida para refletir e instaurar novas propostas de aprendizagens, tendo como foco central o saber-fazer. Nesse aspecto, o principal é a valorização da experiência que se coloca como lugar central para legitimar o processo da formação docente.

Portanto, essa possibilidade amplia suas dimensões quando se consegue construir pontes com a formação para a docência, ao se instaurar uma interlocução entre a construção de conhecimento, em sintonia com as reflexões advindas das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, Ada. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1986. p. 21-32.

ABRAHAM, Ada. El enseñante, ese desconocido. In: ABRAHAM, Ada. (Org.). **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987. p. 11-30.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. de. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

AUSTRIA, Verônica Cardoso. **Processos constitutivos da docência superior**: saberes e fazeres de professores de fisioterapia. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4 ed. RJ: Vozes, 2002.

BAUSCHKE, Martín; KÜBLER, Roland; SEWALD, Wolfgang. **No sueños tu vida, vive tus sueños**. España: Ediciones Obelisco, 2004.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do Curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. In: **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 3, nº 5, 2º sem. 2006.

BILAC, Olavo. **Poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** POA: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **O aluno/professor do curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional.** Santa Maria: FAPERGS-PPGE/CE/UFSM, 2002-2005. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2. p. 349-405

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior.** Santa Maria: CE/UFSM, 2007-2009. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado GAP n. 020117, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Porto Alegre, RS: EDIPucrs, 2008. Anais. p.102-120.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. Santa Maria: CE/UFSM, 2007-2009. **Relatório parcial do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado GAP n. 020117, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009.**

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE (Brasil). Câmara Superior de Educação. Parecer n. 429, de 3 de abril de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11.abr.2009.

CORRÊA, Marcia Cristina. **Escrita: esse obscuro objeto do desejo.** 2002. 221f. (Tese de Doutorado). Instituto de Letras, Doutorado em Aquisição da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, janeiro/dezembro. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: Anais Seiva Publicações. 2008.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de La actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (antologia). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FERRY, GILLES. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. El desarrollo profesional de los profesores. In: **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**, n. 114. España: Universidad de Sevilla, 1989. p. 65-78

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Houaiss: dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, Sílvia. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal e profissional. In: **I Seminário Internacional da pessoa adulta: pessoa adulta, saúde e educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. p. 01-15

ISAIA, Sílvia. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2. p. 349-405

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Orgs). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 107-118

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, nº 26, 2008. p. 43-59

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e de formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LENZ, Noemi. **As concepções teóricas acerca do ensino da Língua Materna**: um estudo com professoras do ensino médio. 2008. 70f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional/Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LENZ, Noemi; AUSTRIA, Verônica Cardoso; BOLZAN, Doris Pires Vargas. O ensino da Língua Materna: as concepções de professoras do ensino médio. In: **Encontro internacional de pesquisadores de políticas educativas**. Porto Alegre: RS, 2008. Anais. p. 261-266

LENZ, Noemi; AUSTRIA, Verônica Cardoso. As professoras do ensino médio e suas concepções acerca do ensino da língua materna. In: 17º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: É preciso transver o mundo, 2009, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas, SP, UNICAMP. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2082.pdf. Acesso em: 24.jan.2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A. N. Verbetes. In: CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol. 2. p. 349-405

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades.** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotski. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl (Org.). **Piaget-Vygotski: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Afiliada, 2000.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. 1).

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras.** 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

POWACZUK, A. C. H.; SANTOS, E. A. G.; BOLZAN, D. P. V. Espaços/tempo de alternância pedagógica: a tessitura da aprendizagem docente. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Belo Horizonte, MG: 2010. Anais. p. 26-38

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.** 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SCAFFO, Sonia. **Vygotski y la escuela.** Montevideo: Aula, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TUFANO, Douglas. **Michaelis**: guia prático da nova ortografia. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Santa Maria, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Bacharelado**. Santa Maria, 2009.

VEIGA, I. P. Alencastro; ARAUJO, José C. S.; KAPUZNIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. Obras escogidas, Tomo III.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, James V; SMOLKA, Ana Luiza B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. DANIELS, Herry. (Org.). **Vygotski em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138

APÊNDICES



APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista narrativa

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS: de professor da educação básica a docente universitário

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Nome completo;
- Idade;
- Formação inicial;
- Formação continuada.

Os tópicos-guia utilizados na entrevista foram:

⇒ As trajetórias formativas:

- Formação inicial;
- Trajetória profissional – experiência docente

⇒ Concepções de docência:

- Língua Materna – Educação básica;
- Ensino Superior.

⇒ Aprendizagem da docência:

- O que é ensinar;
- O que é aprender.

⇒ Práticas de ensino

- Abordagem metodológica das professoras;
- Leitura do plano de aula e atividades didáticas.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS:
de professor da educação básica a docente universitário

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan (Coord. do PPGE)

Autora: Mestranda Noemi Lenz

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 9631.9005 (autora) e (55) 3220-8023 (pesquisadora)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Curso de Letras da UFSM, prédio 16

A pesquisa aqui proposta objetiva compreender as trajetórias/os percursos experienciados/vividos pelos docentes de Letras que lhes possibilitam a construção da profissão, especificamente, busca focar como o professor do ensino superior de Letras constitui-se docente, neste nível de ensino, no decorrer de sua trajetória profissional, desde a escola básica.

Nesta medida, os professores participarão de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-participante para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os participantes podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos participantes; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação e das Letras, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: 9631.9005 (autora), 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-participante

No. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXOS



ANEXO A – Termos de Autorizações Institucionais

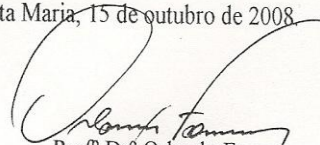


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, prof. Dr.º Orlando Fonseca, chefe do Departamento de Letras Vernáculas, autorizo a mestranda em Educação, Noemi Lenz, matrícula 2860615 a recrutar os sujeitos colaboradores de sua pesquisa intitulada “ **A constituição da docência no ensino superior em Letras: de professor de escola básica a professor universitário**”. A referida investigação tem como pesquisadora responsável a prof.ª Dr.ª Doris Pires Vargas Bolzan, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, e objetiva compreender como o professor do Curso de Letras, da UFSM, constitui-se docente, neste nível de ensino, no decorrer de sua trajetória profissional. Para tal, pretende-se entrevistar professores do referido curso, considerando, num primeiro momento, um professor de cada departamento de ensino de Letras.

Santa Maria, 15 de outubro de 2008.



Prof. Dr.º Orlando Fonseca

Chefe do Departamento de Letras Vernáculas

UFSM - C A L
Dept.º Letras Vernáculas

PROF. DR. ORLANDO FONSECA
CHEFE DO DLY



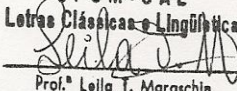
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS, FILOLOGIA E
LINGÜÍSTICA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, prof^a. Leila Teresinha Maraschin, chefe do Departamento de Letras Clássicas, Filologia e Lingüística, autorizo a mestranda em Educação, Noemi Lenz, matrícula 2860615 a recrutar os sujeitos colaboradores de sua pesquisa intitulada **“A constituição da docência no ensino superior em Letras: de professor de escola básica a professor universitário”**. A referida investigação tem como pesquisadora responsável a prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, e objetiva compreender como o professor do Curso de Letras, da UFSM, constitui-se docente, neste nível de ensino, no decorrer de sua trajetória profissional. Para tal, pretende-se entrevistar professores do referido curso, considerando, num primeiro momento, um professor de cada departamento de ensino de Letras.

Santa Maria, 15 de outubro de 2008.

Prof^a. Leila Teresinha Maraschin
Chefe do Departamento de Letras Clássicas, Filologia e Lingüística

UFSM - CAL
Letras Clássicas e Lingüística

Prof.^a Leila T. Maraschin
CHEFE DO DEPARTAMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lenz Vianna da Silva, chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, autorizo a mestranda em Educação, Noemi Lenz, matrícula 2860615 a recrutar os sujeitos colaboradores de sua pesquisa intitulada **“A constituição da docência no ensino superior em Letras: de professor de escola básica a professor universitário”**. A referida investigação tem como pesquisadora responsável a prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan e objetiva compreender como o professor do Curso de Letras, da UFSM, constitui-se docente, neste nível de ensino, no decorrer de sua trajetória profissional. Para tal, pretende-se entrevistar professores do referido curso, considerando, num primeiro momento, um professor de cada departamento de ensino de Letras.

Santa Maria, 15 de outubro de 2008.

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lenz Vianna da Silva

Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

UFSM - DAL
Dep. Letras Estrangeiras Modernas

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lenz Vianna da Silva
CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO B – Carta de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - UFSM



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM
REGISTRO CONEP: 243



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A constituição da docência no ensino superior em letras: de professor de educação básica e professor universitário.

Número do processo: 23081.017143/2008-69

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0241.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Dezembro/2009 Relatório parcial

Dezembro/2010 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 05/12/2008

Santa Maria, 10 de dezembro de 2008.

Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
Registro CONEP N. 243.