

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro



Universidade Estadual de Montes Claros
maria.ribeiro@unimontes.br

Ana Márcia Ruas de Aquino



Universidade Estadual de Montes Claros
anamarciaaquino@gmail.com

Evilázia Ferreira Martins



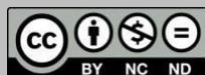
Universidade Estadual de Montes Claros
evilazia.martins@unimontes.br

Submetido em: 03/10/2022

Aceito em: 09/07/2023

Publicado em: 27/09/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14156](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14156)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

ENTRE A NECESSIDADE DA TEORIA E A URGÊNCIA DA PRÁTICA: POR UMA ECOLOGIA DE SABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

RESUMO

Este estudo discute a formação de professores de português considerando a necessidade de as licenciaturas contemporâneas produzirem intercessões mais sólidas entre os saberes da teoria e os saberes da prática. Para tanto, parte das considerações de Santos (2005) sobre ecologia de saberes e analisa o ementário de um curso de Letras de uma universidade pública, delineando categorias de análise que buscam, no ementário do curso, a ocorrência de lexias com valor teórico-conceitual (1) ou prático-operatório (2), a fim de compreender o funcionamento dessa intercessão. Os resultados indicam que o ementário do curso pesquisado delinea uma fronteira nítida entre teoria e prática. Conclui-se que propalar a necessidade de levar saberes da escola – uma epistemologia do sul – para a universidade não apenas melhora a formação docente, porque a atravessa de sentidos e vivências, mas também prestigia a escola como instância de produção de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores. Letras-Português. Teoria. Prática. Saberes docentes.

BETWEEN THEORY AND PRACTICE: TOWARDS AN ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE TRAINING OF PORTUGUESE TEACHERS

ABSTRACT

This study discusses the training of Portuguese teachers considering the need to produce intersections between knowledge of theory and knowledge of practice. In order to do so, the syllabus of a Letters course is analyzed, outlining categories of analysis that seek, in the course syllabus, for the occurrence of lexias with theoretical-conceptual (1) or practical-operational (2) value, in order to understand the functioning of this intercession. The results indicate that the course draws a clear boundary between theory and practice.

Keywords: Teacher training. Letters-Portuguese. Theory. Practice.

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: POR UNA ECOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PORTUGUÉS

RESUMEN

Este estudio discute la formación de profesores portugueses considerando la necesidad de producir intersecciones entre el conocimiento de la teoría y el conocimiento de la práctica. Para ello, se analiza el programa de un curso de Letras, delineando categorías de análisis que buscan, en el programa del curso, la ocurrencia de lexias con valor teórico-conceptual (1) o práctico-operativo (2), con el fin de comprender el funcionamiento de esta intercesión. Los resultados indican que el curso traza un límite claro entre la teoría y la práctica.

Palabras Clave: Formación de profesores. Letras-Portugués. Teoría.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, discute-se a formação de professores de português por meio da análise do ementário de um curso de Licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública mineira. Com isso, intenciona-se compreender como os saberes teóricos da formação se articulam aos saberes da prática docente no referido curso. Focalizar essa relação permite deslindar o modelo de formação pressuposto pelo curso, assim como aquilo que se espera desse profissional na sala de aula.

A hipótese inicial deste estudo considera que as licenciaturas atuais ainda não conseguiram superar a dicotomia teoria/prática na formação de professores de português, construindo fronteiras nítidas entre o lugar dos saberes teóricos e o lugar dos saberes da prática. Questiona-se, então, até que ponto tal dicotomia ainda projeta um professor normatizador, supostamente capaz de promover atividades de linguagem porque conhecedor de princípios teóricos. Nessa relação, que lugar se reserva à discussão sobre a prática docente?

Embora as relações entre teoria e prática na formação de professores tenham sido bastante discutidas (TARDIF, 2002; NOVOA, 1999; FREIRE, 2007), a nossa proposta é atualizar o debate por meio da análise de um caso empírico, verificando como um projeto de curso reformulado em 2010 (e ainda em vigor, embora em concomitância com um novo projeto que passou a vigorar em 2019) articula dimensões teóricas e práticas, de modo a refletir sobre os efeitos dessa relação no trabalho do professor de português.

Tendo em vista as características de uma realidade pós-moderna e pós-colonial, este estudo considera fundamental que a formação de professores contemple as chamadas epistemologias do sul (SANTOS, 2005), superando o pensamento abissal moderno e propondo uma ecologia de saberes que ponha em diálogo os saberes da formação e os saberes da prática profissional, afastando a formação do professor de português de uma perspectiva clássica alheia às finalidades laborais a que se destina.

Como definidora de modos de ver e fazer a educação, a formação irá alimentar o imaginário do que seja ensinar português na escola, alicerçando a constituição da identidade docente, visto que ela se dará muito em função do que se reflete ou refrata dos discursos da formação.

A partir disso, discutimos, neste artigo, a formação de professores de português, considerando dois aspectos que se sobrepõem: a necessidade fundamental de se fazerem articular os saberes da formação aos saberes da prática profissional e a

pertinência de fazer a formação dialogar com necessidades e anseios contemporâneos, tanto em relação aos professores, que já não se interessam por formações classicistas, quanto aos estudantes, que esperam soluções e instrumentalizações para a vida, numa clara recusa de que a escola se debruce sobre si mesma.

Para empreender esta discussão, o estudo parte das reflexões de Santos (2005; 2007) sobre ecologia de saberes e no paradigma da linguística cognitiva, em especial, na teoria dos protótipos e na noção de categorização (ROSCH, 1978), com o intuito de analisar, a partir das categorias teoria e prática, por meio da matriz curricular de um curso de Letras-Português, lexias que abrangem, na base da prototipicidade, tanto uma como a outra perspectiva, podendo, assim, verificar em que medida tal curso supera ou endossa a abordagem dicotômica apresentada anteriormente.

Para tanto, discorreremos, a seguir, acerca das razões da cisão de abordagens, assim como da necessidade de se instituir uma ecologia de saberes solidários nos processos de formação de professores. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, por fim, a análise do ementário do curso e as reflexões empreendidas, relativas à formação do professor de português.

2 POR UMA ECOLOGIA DE SABERES: UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO

No início deste século, Jesus (2004) discutia as razões para o que ele considerava uma crise de identidade e desmotivação na profissão docente. Avaliava, entre outras coisas, que o declínio da imagem social do professor decorria de mudanças em sua função, formação e remuneração, pois, de agente cultural que instruía as elites, ele passa a profissional responsável pela massificação da educação.

Somam-se a isso mudanças de valores proporcionados por políticas neoliberais, que progressivamente fizeram sobrepor os valores da meritocracia, do individualismo e do capital aos valores da solidariedade, da coletividade, do humanitarismo e da intelectualidade. Foi assim que, historicamente, à medida que a “escola para todos” perdeu prestígio, o professor, devido à contratação em massa, à formação precária veladamente admitida, ao distanciamento das elites, à juvenilização/feminização de seu corpo e à remuneração cada vez menor, assistiu progressivamente ao achatamento de seu estatuto e fazer social (JESUS, 2004).

Ainda hoje, nos não ditos das universidades, que ganharam prestígio ao mesmo tempo em que as escolas o perderam, podemos perceber resquícios desse processo histórico de desvalorização da escola e de seus saberes, seja por meio da supervalorização dos cursos de bacharelado, seja por meio do desprestígio aos cursos de licenciatura, que, para “elevarem-se”, assumem características bacharelescas, numa tentativa de se distanciarem do estigma da escola, aproximando-se de uma perspectiva de produção de conhecimento considerada mais prestigiada.

Mostra disso é a afirmação comum de que a formação inicial e continuada de professores ainda não conseguiu resolver a ruptura entre abordagens teóricas, que instituem espaços de reflexão “elevada” – que são para poucos – e abordagens práticas, instituidoras de espaços do fazer “subalterno” – que são para muitos. Para Souza (2001, p. 7), essa situação denota a divisão social do trabalho no contexto educacional: a alguns, os especialistas, “compete planejar, organizar e deliberar, enquanto a outros – os professores – cumpre executar, agir e cumprir o que foi pensado por aqueles”.

Tal divisão constrói fronteiras que instituem papéis a serem desempenhados: à universidade cabe pensar; à escola, executar. A consequência disso é que, muitas vezes, a universidade se esquece de que precisa imergir na escola para, de fato, contribuir com ela, assim como a escola se esquece de que precisa dialogar com a universidade, a fim de que ela mesma (a escola) também possa ponderar, propor e redirecionar as suas próprias práticas.

No currículo da formação, a divisão acima sustenta a supremacia da teoria sobre a prática e, conseqüentemente, no currículo da escola, a predominância do conhecimento gramatical sobre os demais conhecimentos linguageiros, pois, se os professores aprendem que o conhecimento pode se desvincular das necessidades dos sujeitos, eles acabam por reproduzir esse padrão, ainda que não tenham uma percepção nítida disso. A fala de um estudante de letras, apresentada em Ribeiro (2013, p. 275), demonstra como o imaginário das relações entre teoria e prática vai se construindo, ao longo de um curso de Letras: “[...] aqui é só teoria. Aqui a gente aprende, não como lidar, a gente aprende as teorias, as leis que algum autor desenvolveu. Mas dentro da sala de aula, na prática mesmo, isso é muito difícil”.

Assim, ao suprimir dos espaços formativos o entrelugar de confronto entre o fundamento teórico de base e a unidade de operacionalização prática, excluindo ou desautorizando saberes, valores e representações construídas no/pelo fazer docente, o que se está a fazer é delimitar *lócus* e efeitos de saber entre universidade e escola, instituindo linhas abissais que resguardam fronteiras historicamente constituídas. Uma

próxima geração de cursos de licenciatura precisará diminuir a tensão relatada acima, se quisermos propor licenciaturas que evoluam junto com o tempo¹.

Santos (2007, p. 8) permite-nos uma leitura desse processo. O que se vê, em muitos cursos de licenciatura, é a instauração de um tipo de pensamento abissal que, como representante do modelo de racionalidade científica dominante, considera o conhecimento teórico-científico como o único, universal e verdadeiro, instituindo um “sistema de distinções que divide a realidade social em dois universos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”. Ao mesmo tempo em que tal divisão legitima o conhecimento deste lado da linha, desautoriza o que está para além de suas fronteiras, tornando-o inexistente, e “[t]udo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’”.

Desse modo, na perspectiva do pensamento abissal, todo o conhecimento que advém da experiência, do fazer pragmático cotidiano e da empiria é desperdiçado, à medida que é transformado em invisível. Santos (2007) explica que ele é transformado em invisível porque, numa hierarquia de valores, esse conhecimento é tido como menos legítimo, por estar “do lado de lá” da linha. A legitimidade se dá, portanto, em função do *locus* de produção e do *status* epistemológico que o conhecimento recebe: se vem da universidade, é conhecimento verdadeiro, que recebe a insígnia de ciência; se vem da escola, precisa ser “tratado” pela universidade, para, quem sabe, assim, poder ser autorizado como conhecimento legitimado.

Isso pode ser percebido por meio de mudanças na configuração de produção de conhecimento em linguagem, proporcionadas pelo advento do Profletras²: de um lado, vimos linguistas considerados teóricos se envolverem com o labor pragmático e aplicado de pesquisas linguísticas em educação e, de outro, professores de escolas de Ensino Fundamental sendo “autorizados” a conferirem tratamento acadêmico a conhecimentos antes invisibilizados. É nesse cruzamento de perspectivas que o pensamento pós-abissal se erige como um pensamento que privilegia uma ecologia de saberes caracterizada por uma “copresença radical”, o que significa que práticas, agentes e conhecimentos de ambos os lados da linha se instituem como igualitários, conforme Santos (2007).

¹ Ressaltamos que a institucionalização de Mestrados Profissionais para professores e de Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica têm contribuído para a diminuição dessa tensão, fazendo aumentar o diálogo entre a universidade e a escola.

² Mestrado Profissional em Letras em rede oferecido em mais de 40 universidades. É um curso exclusivo à formação continuada de professores de português que atuam no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) da rede pública. Neste curso, o professor precisa identificar e descrever um problema de ensino vivenciado para, em seguida, propor modos para a sua superação ou minoração.

Está posta, então, uma alternativa para as licenciaturas do amanhã: tornar a escola um complemento da universidade e, a universidade, uma continuação da escola, incentivando a apropriação mútua de experiências, percepções e saberes, numa perspectiva de conhecimento pós-abissal que ponha em relação os lugares da proposição e da ação, de forma a tornar o fazer um modo de refletir, assim como o refletir um modo de fazer.

Não intencionamos, com isso, diminuir o valor da teoria ou advogar pela supremacia da ação. Ao contrário, intencionamos colocar em evidência uma hierarquia de saberes que constrói fronteiras e privilegia um lado: notadamente, aquele do saber instituído como ciência. Com isso, advogamos pela ruptura do pensamento abissal e pela instituição de uma ecologia de saberes que considere o entrelaçamento, a sobreposição e a continuidade de fazeres, pois a *práxis* pedagógica nasce justamente desta confluência: sem dados empíricos, as teorizações tornam-se vazias, enquanto sem fundamentação teórica, as atuações pedagógicas tornam-se tateantes.

Portanto, não falamos nem de práticas esvaziadas de componentes teóricos nem de perspectivas teóricas descompromissadas com os fazeres dos professores da Educação Básica. Como sustenta Souza (2001, p. 7), na relação entre teoria e prática, “[n]ão há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade”.

Tardif (2002) critica modelos formativos centrados na fragmentação do conhecimento e na dissociação entre o conhecer e o fazer. Com base nesse autor, Rodrigues e Hentz (2011, p. 59) consideram que tais modelos partem de lógicas disciplinares fragmentadas e especializadas, uma vez que, nessa perspectiva, “disciplinas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e têm curta duração, o que não chega a gerar impacto sobre os alunos”. Logo, nessa lógica, o foco recai sempre sobre o conhecimento, nunca sobre a ação.

Assim, aprender torna-se sinônimo de conhecer, mesmo que fazeres práticos reivindicuem um “conhecer fazendo”. A dissociação entre conhecer e fazer atrela-se, ainda, a uma premissa que subordina temporalmente o fazer ao conhecer: primeiro o aluno conhece, depois, se tempo houver, ele aplica. Por essa via, como é sustentado por Tardif (2002, p. 272), “os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem [...] uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática” (TARDIF, 2002, p. 272).

Deste modo, ainda parece prevalecer entre nós um perfil de formação de professores que se mostra com uma silhueta fragmentada e dispersa, denotando que os ementários desses cursos não articulam teoria e prática de forma a integrá-las. Ao contrário, sobrepõem ementas fragmentadas e dispersas, em uma relação hierarquizada e classificatória de conteúdos que se prendem mais à descrição ou à prescrição do que a um trabalho que priorize a interdependência entre o “por que” ensinar, “o que” ensinar, o “como” ensinar de maneira contextualizada e construtiva, aliando conceituação e operacionalização.

Para verificar como a tensão entre os saberes teóricos da formação específica e os saberes relacionados à atuação profissional se resolvem no curso selecionado nesta pesquisa, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos deste estudo, bem como o curso selecionado e seu ementário, para, na sequência, proceder à análise da relação recortada nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compreender como os saberes teóricos da formação docente articulam-se aos saberes da prática docente em um curso de licenciatura em Letras-Português³, este estudo parte das seguintes escolhas metodológicas: i) seleção de um curso de licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública mineira; ii) no Projeto Político Pedagógico deste curso, delimitação do ementário como unidade de análise representativa da referida relação; iii) assunção de uma abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa); iv) apoio no paradigma da linguística cognitiva, interpretando os dados à luz da teoria dos protótipos e da noção de categorização, definidas, a partir das categorias teoria *versus* prática, as lexias presentes no ementário que pertencem à primeira ou à segunda categoria.

Em um breve parêntese sobre o paradigma teórico da análise, resumidamente, destacamos que a compreensão das escolhas linguísticas dos sujeitos em eventos discursivos perpassa a discussão sobre *categorização*. Compreender por que uma forma linguística ocorre e não outra subsome o entendimento de um processo mental (que é chamado de categorização) cujo produto são as *categorias* – formas linguísticas que compõem o nosso léxico mental –, sendo importante salientar, ainda, que “[...]as

³ Na área de linguagem, a universidade em questão oferece cursos de licenciatura em Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol, com ingresso específico e formação não intercambiável. Não há a oferta de cursos de bacharelado, na área, na instituição.

categorias não representam divisões arbitrárias de entidades do mundo, mas surgem baseadas em capacidades cognitivas da mente humana [...]” (FERRARI, 2011, p. 39).

Sobre as categorias, destacam-se: a) os protótipos são membros que possuem todas as características de determinada categoria, ou do que se pode chamar de “melhor exemplo” desta; b) as categorias possuem membros centrais e membros periféricos: os membros centrais possuem suficiente similaridade ao protótipo, enquanto os periféricos possuem poucos traços em comum com o núcleo categorial. “Embora o protótipo se caracterize por possuir todos os traços definidores de uma determinada categoria, membros que apresentam um número menor de traços definidores também podem ser incluídos.” (FERRARI, 2010, p.152), ou seja, na categoria AVE, cujo membro nuclear poderia ser o SABIÁ, o PINGUIM seria um membro mais periférico (FINATTO, 2001).

Neste estudo, portanto, distinguimos duas categorias, *teoria e prática*, para elencar lexias – dentro de uma perspectivação conceitual (SILVA; BATORÉO, 2010) –, considerando o protótipo e, a partir dele, elementos mais (ou menos) típicos, capazes de representá-las no ementário do curso, levando em conta, por meio da linguística cognitiva, que grande parte do conhecimento é organizado com base nos protótipos, a partir dos quais são feitas inferências e generalizações, como aqui se faz, a fim de compreender o contexto de ocorrências dos fenômenos ligados às duas categorias, com suas relações associativas, e elencar esses elementos com base nas ementas.

A escolha do curso se deu em função de sua representatividade para a formação de professores de português em regiões com elevados índices de desigualdade social, em Minas Gerais. Trata-se de um curso oferecido em cinco diferentes cidades, incluindo o *campus-sede* e quatro *campi*, totalizando cerca de 210 ingressantes anualmente. O curso apresenta uma carga horária total de 3.005 horas, com 2.400 horas de disciplinas, em estrutura curricular não flexível, ou seja, os estudantes são apresentados a um conjunto de disciplinas, as quais precisam ser obrigatoriamente cursadas⁴.

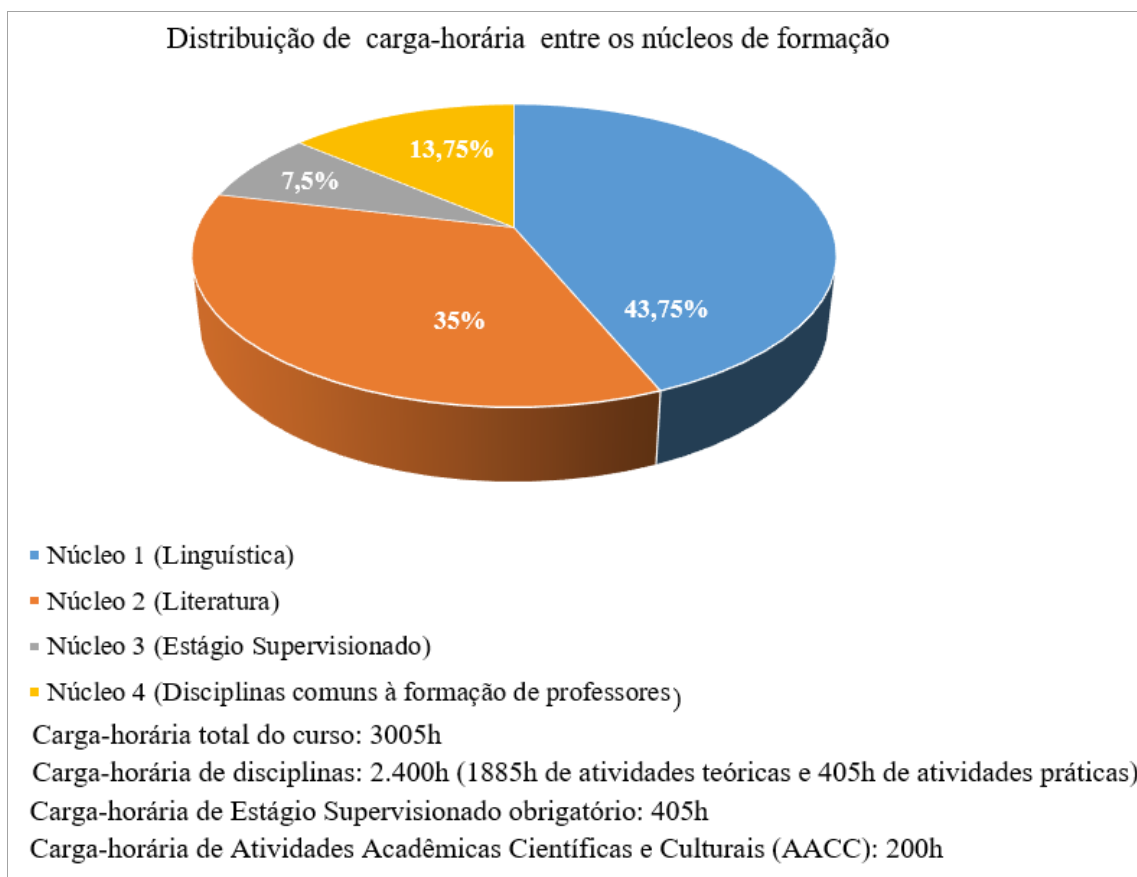
O ementário do curso é constituído por 47 disciplinas obrigatórias (sendo 35 delas com 60 horas e 12 com 30 horas) organizadas em quatro núcleos: 1) núcleo de Linguística (43,75% da carga horária disciplinar do curso); 2) núcleo de Literatura (35%); 3) núcleo de Estágio Supervisionado (7,5%) e 4) núcleo de Formação de Professores (13,75%), como ilustra a figura 1.

Para efeitos desta pesquisa, serão analisados somente o núcleo 1, com 21 disciplinas (14 com 60 horas e 7 com 30 horas), o núcleo 2, com 14 disciplinas (todas com

⁴ Com exceção de disciplinas denominadas optativas, que podem ou não ser oferecidas pelo curso com uma carga horária extra. Tais disciplinas podem ou não ser cursadas pelos alunos.

60 horas), e o núcleo 3, com 4 disciplinas (2 com 60 horas e 2 com 30 horas), perfazendo o total de 39 disciplinas⁵.

Gráfico 1: Dados do curso



Fonte: Elaboração própria, a partir do Projeto do Curso selecionado.

Esclarecemos que o interesse da pesquisa está precisamente em saber de que maneira os saberes específicos à área de formação do curso se articulam com os saberes da prática de ensino de linguagem, na Educação Básica. Logo, o foco do estudo não está no saber pedagógico geral a ser construído em disciplinas comuns ao núcleo de formação docente, mas nos saberes pedagógicos construídos nas disciplinas da formação específica, a saber: nas disciplinas dos núcleos de Linguística, Literatura e Estágio Supervisionado. Assim, as buscas no ementário, descritas a seguir, foram restritas às disciplinas desses núcleos que, juntos, compreendem 86,25% da carga horária disciplinar do curso.

⁵ As disciplinas do núcleo 4 foram eliminadas da análise, em função de, na instituição, serem comuns a todos os cursos de licenciatura, não apresentando especificidades articuladas à formação do professor de português. Tal núcleo conta com sete disciplinas (4 com 60 horas e 3 com 30 horas).

A escolha do ementário como unidade de análise, em detrimento de seções discursivas do projeto, baseia-se na necessidade de se conhecer o que se faz, efetivamente, em cada disciplina do curso, mais do que apreender o modo como esse fazer é discursivizado. Dessa maneira, para os objetivos deste estudo, importa conhecer como a relação entre os saberes teóricos e práticos se resolve textualmente, na descrição de cada disciplina, e não investigar o discurso construído pelo projeto de curso sobre essa relação.

Para isso, por meio de uma abordagem linguístico-cognitiva, focalizamos, no ementário do curso, a ocorrência de lexias que expressem perspectivas da formação por meio de valores da prototipicidade. Para tanto, o estudo se detém no exame quantitativo e qualitativo de ocorrências linguísticas que indiquem presença ou ausência de traços prototípicos de abordagens que sejam predominantemente teórico-conceituais (1) ou prático-operatórios (2), considerando, em (1), a categoria teoria e, em (2), a categoria prática.

Para avaliar a ocorrência de traços da primeira abordagem no ementário do curso, aplicamos a concepção de *frame*, visto que este evoca o contexto de ocorrência dos fenômenos e, como os conceitos são categorizados uns em relação aos outros, obtivemos, a partir do ementário, lexias, na base da prototipicidade, tais como: *teórico, teórica, conceito, conceitual, concepção, princípios, objeto, definição(ões), noção(ões), categorias*, entre outras. Para avaliar a ocorrência de traços da segunda abordagem, partimos das mesmas relações associativas de frames, obtendo as seguintes lexias, também na base da prototipicidade: *escola(r), ensino, aula, oficina, aluno, atividade, exercício, equipe, docente, estratégia*, entre outras.

Considerando que tanto a abordagem teórico-conceitual (1) quanto a prático-operatória (2) podem ser representadas por expressões específicas que extrapolam a linha do previsível, lançamos mão, ainda, para efeito de buscas, de nominalizações⁶ (teóricas ou práticas) não definidas de antemão, porque específicas a cada núcleo/disciplina. Assim, conceituações ou nomes de teorias (como *gerativismo, funcionalismo* etc.) e outras formas relacionadas serão contados como *nominalizações teóricas*, assim como os da prática docente, não previstos inicialmente (como *livro didático, regência de aula*, por exemplo), serão contados como *nominalizações práticas*.

⁶ *Nominalização(ões)*, neste estudo, está sendo utilizado com carga semântica diferente daquela estabilizada pela sintaxe. Refere-se a termos representativos da abordagem (1) ou (2), mas que não foram previstos como lexias iniciais a partir do princípio da prototipicidade, seja pelo fato de serem nomes próprios de disciplinas/teorias (1), seja porque escaparam à previsibilidade inicial (2).

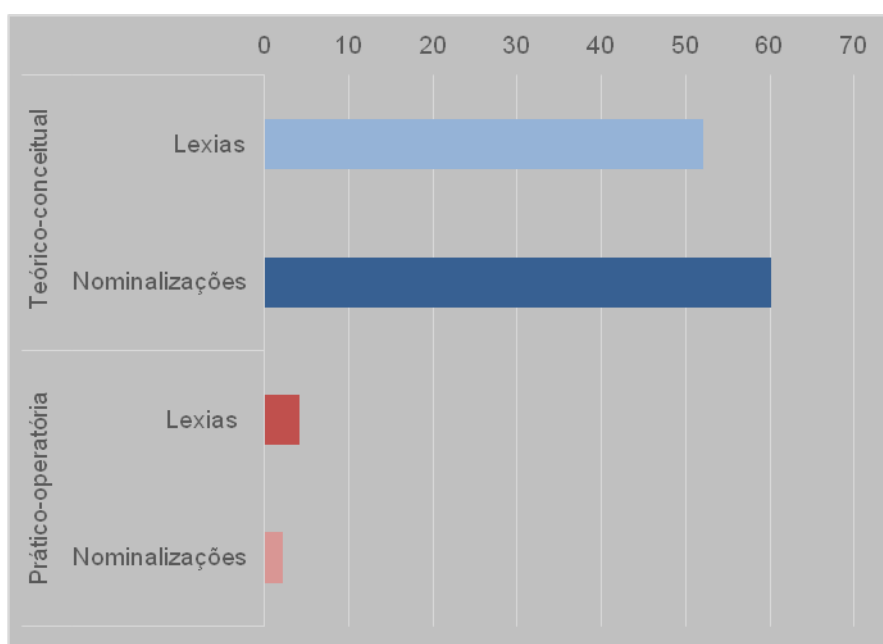
Justificamos que a distinção entre lexias e nominalizações instrumentaliza a investigação do ponto de vista metodológico, mas sem repercussões individuais nos resultados, isto é, lexias e nominalizações, neste estudo, somam-se de maneira indissociável para a caracterização de cada uma das abordagens.

Por fim, embora a intenção do estudo seja justamente verificar a articulação entre as abordagens (1) e (2) que, num ideal extremo, estariam sobrepostas de maneira complementar e integrada, torna-se necessário, para efeitos de análise, rastreá-las individualmente, justamente para verificar como se comportam, como se relacionam e o que, afinal, predomina, no perfil geral do curso.

4 ANÁLISE DO EMENTÁRIO: LIMITES E ARTICULAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS *TEORIA E PRÁTICA*

A análise a seguir fundamenta-se na classificação e contagem das lexias e nominalizações teóricas e práticas presentes no ementário do curso de licenciatura estudado. Os resultados são apresentados em gráficos, permitindo melhor visualização das diferenças quantitativas perceptíveis. Abaixo, ilustramos as ocorrências identificadas nas ementas de 21 disciplinas referentes ao núcleo 1, da área de Linguística:

Gráfico 2: Ocorrências nas ementas de 21 disciplinas do núcleo de Linguística

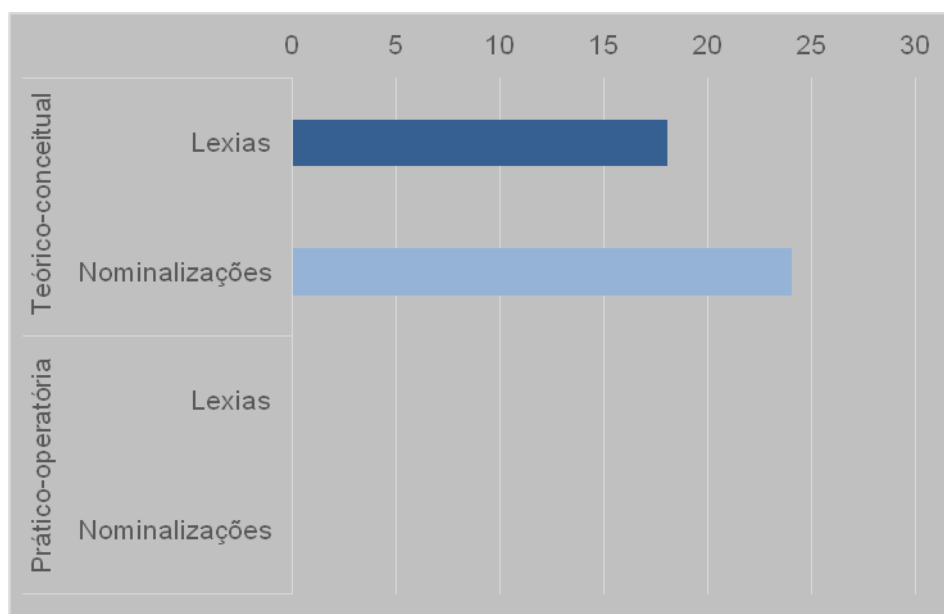


Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro acima, referente às ementas das disciplinas do núcleo 1 (Linguística), observamos que existem menos de 10 ocorrências de lexias/nominalizações relacionadas à abordagem prático-operatória (6 ocorrências: 2 lexias e 4 nominalizações práticas, que correspondem a apenas 5,08% de termos representativos da abordagem em foco), configurando-se as demais 112 lexias/nominalizações como representativas de uma abordagem teórico-conceitual (52 lexias e 60 nominalizações), que perfazem 94,92% das ocorrências totais. Isso evidencia, com clareza, o predomínio da abordagem teórico-conceitual e a falta de previsão, nas ementas, de uma articulação de saberes teóricos com saberes da prática docente, como já apontava a hipótese deste estudo.

No gráfico a seguir, evidenciamos a situação das ementas de 14 disciplinas do núcleo de Literatura, no qual a ausência da abordagem (2), prático-operatória, indica que a dissociação de abordagens se torna ainda mais evidente.

Gráfico 3: Ocorrências nas ementas de 14 disciplinas do núcleo de Literatura

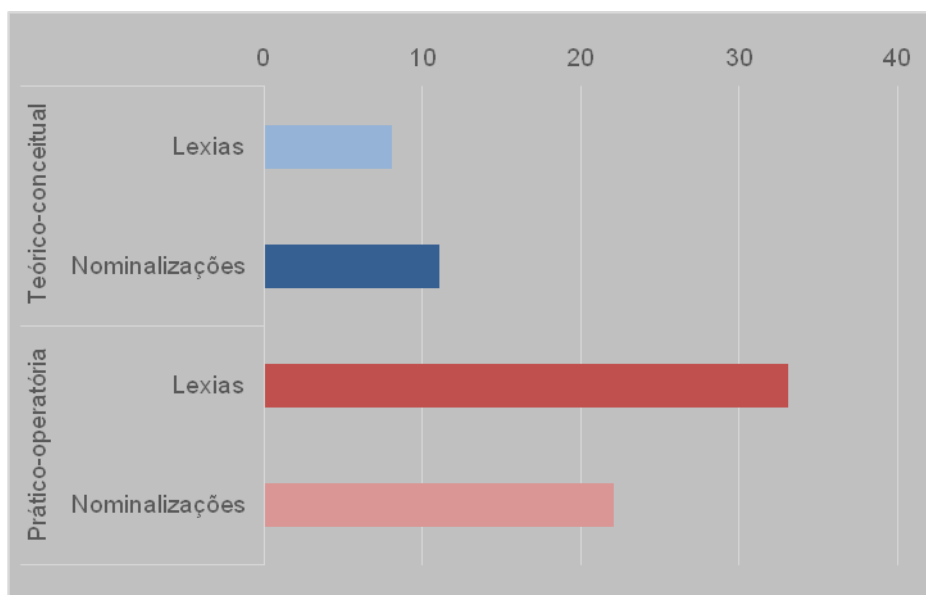


Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro acima, estão ausentes lexias e nominalizações representativas da abordagem 2 (prático-operatória), ou seja, todas as lexias (18 ocorrências) e/ou nominalizações (24 ocorrências) observadas na área de Literatura pertencem exclusivamente à abordagem 1 (teórico-conceitual), perfazendo 42 ocorrências, o que demonstra, nas ementas dessa área, a ausência de uma orientação para a articulação entre teorias e práticas na escola.

O gráfico 3, a seguir, evidencia a situação das ementas do núcleo de Estágio Supervisionado, o qual contempla 4 disciplinas do curso:

Gráfico 4: Ocorrências nas ementas de 4 disciplinas do núcleo de Estágio Supervisionado



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 3, observa-se que, nas ementas das disciplinas referentes ao núcleo de Estágio Supervisionado, as lexias/nominalizações da abordagem (2), prático-operatória, estão em maior número do que as lexias/nominalizações indicativas da abordagem (1), teórico-conceitual. Foram encontradas 8 lexias e 11 nominalizações representativas da abordagem (1), compreendendo 19 ocorrências. Em relação à abordagem (2), constam-se 33 lexias e 22 nominalizações, perfazendo 55 ocorrências. Percentualmente, o total compreende 25,68% de presença de lexias/nominalizações teóricas e 74,32% de lexias/nominalizações práticas, nas disciplinas no núcleo 3, demonstrando uma nítida inversão de abordagens, se comparadas, proporcionalmente, às ocorrências dos núcleos 1 e 2.

Os gráficos anteriores demonstram que, de um total de 234 lexias/nominalizações encontradas na pesquisa, 173 eram indicativas da abordagem (1), enquanto 61 indicavam traços da abordagem (2), o que significa, proporcionalmente, 73,93% de ocorrência de lexias/nominalizações da abordagem (1) e 26,07% da abordagem (2), sendo as ocorrências da abordagem (2) alocadas em apenas 8 disciplinas do curso, estando predominantes no núcleo de Estágio Supervisionado (90,16%).

Portanto, ao se observarem as ocorrências tanto práticas quanto teóricas, nos três núcleos, considerando-se a proporcionalidade, percebe-se que as ocorrências práticas,

capazes de indicar, na academia, discussões que sejam próprias à prática da sala de aula na escola de Educação Básica, foram: a) escassas, no núcleo 1; b) ausentes, no núcleo 2 e c) majoritárias, no núcleo 3, o que evidencia uma fronteira tangível entre a teoria e a prática, com prevalência da primeira, no curso de licenciatura estudado.

A análise constatou também que o baixo percentual ou a ausência de lexias relativas à prática, nas ementas das disciplinas de Linguística e Literatura, não fazem jus à carga horária prevista pela estrutura curricular do curso para discussões práticas, uma vez que, como demonstra o gráfico 1, o curso prevê 405 horas de atividades/discussões práticas. Considerando que o conteúdo da ementa é o texto orientador para a construção de Planos de Ensino do curso, isso atesta o fato de que a abordagem predominante das disciplinas específicas prescinde da discussão sobre o que ocorre nas práticas de ensino de português nas escolas.

Por essa via, o fato de lexias como *escola, ensino, aula, aluno, oficina, prática educativa e fazer docente* estarem alocadas quase que exclusivamente nas disciplinas do grupo 3 (Estágio Supervisionado) indica que é ali que se entende que tais discussões devam acontecer. Com isso, o curso constrói fronteiras nítidas (linhas abissais) entre as abordagens, havendo limites claros sobre o que se pode/deve fazer em cada núcleo disciplinar, restringindo-se as possibilidades da articulação teoria/prática às disciplinas do núcleo 3 – caso o professor o faça –, tendo em vista que o desequilíbrio de lexias também demonstra baixa ocorrência de discussão teórico-conceitual nas disciplinas do grupo 3.

Neste ponto da discussão, acreditamos já terem sido criadas condições para se compreenderem os resultados quantitativos à luz da linguística cognitiva. Consideramos, de início, que as experiências de mundo – relativas a posições educacionais, políticas, sociais e culturais – revelam-nos, tanto nas lexias representantes da abordagem (1) quanto nas lexias indicativas da abordagem (2), o grau de relações prototípicas em cada uma, tendo como escopo teórico a categorização enquanto uma maneira de agrupar entidades (pessoas, objetos, ideias, ações etc.) por semelhança, baseando-se no modelo de protótipos de categorização (ROSCH, 1978).

Nessa perspectiva, a categorização constrói uma ordem física e social do mundo, a partir de uma escala de protótipos dentro de uma categoria. Assim, em relação às lexias/nominalizações que indicam a abordagem 1 (teórico-conceitual) e às lexias/nominalizações indicativas da abordagem 2 (prático-operatória), em cada grupo de disciplinas, em cada um dos núcleos (Linguística, Literatura e Estágio Supervisionado), e em seus graus de tipicidade, vamos ter os seguintes desdobramentos, com sentidos produzidos para as categorias teoria *versus* prática:

Figura 1: Categoria Teoria versus Categoria Prática nas disciplinas de Linguística

Lexias Teóricas: Abordagens (linguísticas), abordagens linguísticas, análise (2), aspectos determinantes, aspectos, breve histórico, conceito (4), conceitos, concepções (2), considerações, definições, distinção (2), estudo (crítico), estudo(s) (2), formação, fundamentos teóricos, história (da língua portuguesa), história (da língua), história (da linguística), história (2), introdução, Modelos teórico-metodológicos, natureza, noções introdutórias, objeto (3), origens, perspectiva teórica, perspectivas, pressupostos (sociolinguísticos), pressupostos teóricos, princípios teóricos, processo histórico, ramificações, teoria (3), teoria-prática, tipologia, transformações, visão (crítica), visão (diacrônica), visão dinâmica. **Nominalizações Teóricas:** (Teoria) baseada no uso, Análise do Discurso (2), Estruturalismo Europeu, Estruturalismo, Fenômenos semânticos, Fonética (2), Fonologia (2), Funcionalismo, Gerativismo, gramática tradicional, Gramática (4), Língua Portuguesa (4), Linguagem (7), Linguística Aplicada (7), Linguística Cognitiva, Linguística Moderna, Linguística(s), Linguística (7), Modelo dos exemplares, Morfologia, movimentos linguísticos (2), Neurolinguística, Pragmática, Psicolinguística, Semântica, Semiologia (2), Semiótica (2), Sintaxe portuguesa (2), Sistemas complexos, Sociolinguística. **Lexias Práticas:** Ensino (2), Estratégias, oficina(s). **Nominalizações Práticas:** livros didáticos, escrita infantil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em Linguística, de acordo com as categorias teoria e prática, a seleção dos itens lexicais para a teoria, bem como para a prática, em se tratando de lexias e nominalizações teóricas *versus* lexias e nominalizações práticas, demonstra haver um desequilíbrio no percentual esperado, nas disciplinas desse núcleo, tendo em vista a necessidade de uma licenciatura que fomente, durante a elaboração dos planejamentos de aula e planos de ensino do curso pelos professores, discussões pedagógicas que articulem teoria e prática, para a sua integração. Já o núcleo da Literatura leva essa relação a um extremo não desejável, como se constata a seguir:

Figura 2: Categoria Teoria versus Categoria Prática em disciplinas da Literatura

Lexias Teóricas: Conceito (3), contexto histórico, estudo (2), estudo(s), estudos, história, noções, pressupostos teóricos, tendências (2), teoria, tipologia, vertentes teóricas (2). **Nominalizações Teóricas:** Arcadismo (2), Barroco, Estética da recepção, Esteticismo, Estruturalismo, Formalismo russo, Historicismo, Literatura (3), Literatura Comparada, Literatura Infantil (2), Literatura Infantil e Juvenil, Literatura Infanto-Juvenil, Literaturas africanas, Modernismo, New criticism, Realismo (2), Romantismo, Simbolismo (2). **Lexias Práticas:** ∅, **Nominalizações Práticas:** ∅.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em Literatura, nota-se uma presença total da teoria em detrimento da prática, ao se evidenciar a presença de lexias e nominalizações teóricas *versus* a ausência (nulidade) de lexias e nominalizações práticas. A ausência de lexias representativas da abordagem prático-operatória no núcleo das disciplinas de Literatura denota uma lacuna, tendo em vista se tratar de um curso que forma professores de português. Observa-se, pois, uma

incompatibilidade que consiste na ausência de previsão de abordagem prático-operatória – e, por extensão, de sua articulação – para uma discussão pedagógica que fomente – durante a elaboração dos planos de ensino das disciplinas e do planejamento das aulas – a incorporação significativa de saberes da prática docente.

A seguir, no núcleo de Estágio Supervisionado, a distribuição se inverte, com a teoria aparecendo em uma posição relativamente inferior em relação à prática, a partir das lexias e nominalizações categorizadas:

Figura 3: Categoria Teoria versus Categoria Prática nas disciplinas de Estágio Supervisionado

Lexias Teóricas: Abordagem, concepções, contexto histórico, estudo, teórico-prático (4)
Nominalizações Teóricas: Gramática, Língua Portuguesa (4), Literatura (5), Português.
Lexias Práticas: aluno(s) (2), aula(s) (2), educação básica (2), ensino (6), Escola (2), Estágio (8), licenciatura, oficina(s) (2), professores (2), sala de aula (2), teórico-prático (4).
Nominalizações Práticas: ação docente, ações dos profissionais (2), ações pedagógicas/estratégicas, contexto escolar, coparticipação docente, educação básica (2), ensino fundamental (3), ensino médio (2), exercício profissional, livro didático (2), macroestrutura educacional, prática de ensino, realidade escolar (2), regência de aulas (2).

Fonte: Dados da pesquisa.

Em Estágio Supervisionado, pelo processo de interação entre traços da teoria e da prática, conclui-se que há uma alta incidência para a prática e, para a teoria, uma ocorrência menos acentuada, se se tomar como base o que foi observado nos núcleos de Linguística e de Literatura. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, contudo, observa-se uma articulação que pode ser considerada mais equilibrada. Há um percentual de teoria que pode ser considerado mais bem aceito diante da prática do que se espera nesse núcleo, o que indica uma maior fusão das duas abordagens, além de melhor harmonização, durante o processo, para que se construa uma formação mais consistente. Isso, no entanto, não dispensa, para a simetria entre teoria e prática, que a equiparação entre as duas deva se tornar menos equidistante, também nesse núcleo.

Dessa maneira, compensaria avaliar a resignificação da prática e da teoria nas lexias e nominalizações no ementário do curso em questão, por se tratar do universo da formação de professores, que deve legitimar uma prática associada à teoria (e *vice-versa*) na constituição de uma *práxis* salutar e interdependente com as Escolas de Educação Básica.

Como a categorização se dá por meio de complexos processos que refletem aspectos experimentais, imaginativos e ecológicos da mente e coloca em suspenso a ideia de que as categorias possuem limites óbvios e rígidos, seria relevante que as ementas em estudo, pensando na polissemia e abstração das palavras, dialogassem mais

com os acontecimentos da prática, nas aulas, como uma das questões que determinam a qualidade do trabalho nas salas de aula.

No projeto de curso em análise há, pois, domínios de experiências para a teoria e para a prática: a) que estão fortemente distanciados, o que se percebe na Linguística; b) que não se entrecruzam, fato perceptível em Literatura; c) que mantêm um afastamento menos assimétrico, como ocorre em Estágio Supervisionado. Diante disso, podemos dizer que teoria e prática não se intercambiam, efetivamente, no ementário do curso de licenciatura em Letras-Português analisado.

4.1 Discussão dos resultados

Assumimos que a apresentação, desenvolvimento e conclusão de um conteúdo curricular num curso de licenciatura precisa seguir alguns critérios, tendo em vista que ensinar P (*fazer-saber*) implica explicar a importância teórico-conceitual de P (*saber-saber* e *saber-compreender*) e discutir a importância prático-operacional de P (*saber-fazer* e *saber-compreender*). Diante disso, a associação entre os saberes teóricos disciplinares e os saberes da prática, incluindo os modos de sua viabilização, como argumentam Rodrigues e Hentz (2011), mostra-se imprescindível à atividade-fim de um curso de licenciatura, formar professores, indicando que a articulação a que nos referimos precisa acontecer de forma perene, constitutivamente. A lógica disciplinar fragmentada e especializada, como discute Tardif (2002), dissocia o conhecer e o fazer, produzindo representações disformes e parciais dos saberes necessários à prática docente.

Nesse sentido, precisamos ter em mente que as licenciaturas devem formar professores para a docência, e que a formação docente se dá na universidade, e não no exercício da profissão de professor intramuros das escolas. Embora por vezes haja uma divisão metodológico-didática e organizativa entre unidade teórica e unidade prática, o professor universitário que trabalha com formação docente precisa estar empenhado em mostrar a importância, a interferência, a interseção entre a teoria (conceituação) e a prática (operacionalização) – que estão imbricadas –, ambas indissociáveis como resultado final⁷.

Os gráficos anteriores indicam a necessidade de se pensar em critérios que fomentem uma relação dialética entre universidade ↔ ementário ↔ professor

⁷ Ao considerarmos a indissociabilidade entre teoria e prática, não negamos que durante o processo de ensino-aprendizagem haja momentos nos quais a abordagem possa ser mais teórica e, em outros, mais prática. Admitimos, em complemento, que há disciplinas especificamente teóricas, com dificuldade de correlação prática.

universitário↔professor em formação↔escola de educação básica↔professor da educação básica↔aluno da educação básica, com o intuito de unir interesses em comum no que diz respeito ao professor formador “que se espera ter na graduação” e ao professor “que é necessário na Educação Básica”.

Em termos formativos, o curso projeta a formação de um professor conteudista/normatizador – seja na linguística, seja na literatura – pretensamente capaz de promover atividades de linguagem porque conhecedor de princípios teóricos. Na linguística, essa projeção pode encarnar, por exemplo, atividades conceituais sobre gêneros discursivos, em que identificar características desses gêneros se torna mais importante do que lê-los. Na literatura, as características dos períodos históricos, igualmente, ganham relevância em detrimento do próprio texto literário.

Nessa perspectiva, para a reconfiguração do curso de licenciatura em Letras-Português em questão, o primeiro passo é a inclusão de lexias de abordagens prático-operatórias nas disciplinas específicas do curso (com repercussões na lista de referências da disciplina), deixando evidente para os professores do curso a necessidade de se desenvolver uma reflexão teórica que sirva à sala de aula da Educação Básica. Para isso, é necessário admitir que outras epistemologias e outras vozes adentrem a universidade e se (re)configurem em comunhão com o saber teórico de referência: assim como o conhecimento teórico de base se altera e evolui, os saberes de sala de aula também o fazem, com ou sem correlação direta com a universidade. Perscrutar esse domínio é tarefa da instância que se propõe a formar professores para a Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é preciso para formar um professor de português que atenda às necessidades da sociedade de nosso tempo? Embora a resposta não seja nem simples, nem objetiva, pode-se garantir que o conhecimento teórico, ainda que necessário, jamais será suficiente. As licenciaturas do amanhã precisarão de um novo tipo de relacionamento entre saberes para sobrepor universidades e escolas num enlace radical, fazendo da escola um complemento da universidade e, da universidade, uma continuação da escola. Nessa ecologia de saberes, linhas abissais se esvaem e a interpenetração de saberes se revela como a episteme necessária à formação de docentes.

Neste estudo, foi possível perceber que o ementário do curso pesquisado reproduz um conhecido padrão epistemológico que polariza conhecimento teórico e conhecimento

da prática docente, reduzindo o segundo a traços alocados, sobretudo, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Assim, a perspectiva não articulada caracteriza o curso como predominantemente teórico-conceitual, com resquícios bacharelescos. A repercussão disso nas escolas está em abordagens de ensino ainda conceitual, nas metodologias ainda tradicionais, no distanciamento das atividades de linguagem do mundo etc.

Embora a formação de professores seja uma área estratégica para o desenvolvimento das nações, o desinvestimento público na instituição escola e nos seus constituintes tem repercutido de múltiplas formas. À medida que a instituição escola perde prestígio, a formação de professores parece distanciar-se dela, abrigando-se às sombras de epistemes mais prestigiadas. Propalar a necessidade de levar saberes da escola – uma epistemologia do sul – para a universidade não apenas melhora a formação docente, porque a atravessa de sentidos e vivências, mas também prestigia a escola como lugar de gente que se alegra na descoberta do aprender – um lugar a partir do qual, como aprendemos com Paulo Freire (1987), pode-se começar a melhorar o mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum Linguístico**, v. 15, n. 3, p. 3124-3135, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6661603>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FERRARI, L. V. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRARI, Lilian. Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Letras e Cognição**, n. 41, p. 149-165, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000202&pid=S1981-5794201400010000700020&lng=pt. Acesso em: 20 jul. 2021.

FINATTO, Maria José B. Terminologia e ciência cognitiva. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria B. (Orgs.). **Temas de terminologia**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001. p. 141-149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, vol. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>. Acesso: 13 jan. 2021.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RIBEIRO, Nilsa Brito. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 271-292, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15540>. Acesso em: 10 maio 2021.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor.; LLOYD, Bárbara. (eds.) **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ; NY: Lawrence Erlbaum, 1978, p. 27-48.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Augusto S. da; BATORÉO, Hanna J. Gramática cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: BRITO, A. M. (Org.). **Gramática: história, teorias, aplicações**. Porto: Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8319.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, n. 1, p. 5-12, 2001.

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