

## Autonomia Docente Incide em Autonomia Discente: Curso de Formação para Professores

Ana Deuza Gonzaga de Amorim<sup>1</sup>; Ana Maria Correia de Araújo<sup>2</sup>; Kathia Maria Barros Leite<sup>3</sup>; Polyanna Paz de Medeiros Costa<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED); Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL); anadeuzams@gmail.com; <sup>2</sup> Professora da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL) e professora/tutora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), anamariaaraujo9804@gmail.com; <sup>3</sup> Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e mestranda do curso de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); kathialet@hotmail.com; <sup>4</sup> Professora da Secretaria de Educação Municipal de Rio Largo; Alagoas; Professora de Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL); ppaz82@gmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho visa refletir sobre os impasses que resvalam dos cursos de formações ofertados aos professores de língua portuguesa da rede pública do Estado de Alagoas. Esse interesse partiu da resposta ao questionário do Projeto de extensão: Professores das escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações (PROEX/FALE/UFAL/IFAL), onde professores criticavam a falta de coerência entre o que era apresentado nos cursos com o que de fato deve ser ensinado, além de tentar esclarecer algumas questões sobre o comportamento desses professores diante da produção escrita, como eles se veem e como essa imagem denota a necessidade que este professor diz ter em relação ao seu envolvimento com a academia. Baseado numa pesquisa de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2007), propiciando uma visão geral sobre os desafios dos professores de produção de texto na contemporaneidade e suas funções no contexto educacional, para a reflexão sobre a formação de professores utilizaremos GUEDES, 2006; BUZEMN, 2006 e GERALDI, 2013 e para fundamentar nossa concepção de texto contaremos com as considerações de ANTUNES, 2009 e ROJO, 2013. Certamente, o empenho do professor de LP em formar alunos produtores de texto o tenha afastado de suas próprias produções e da possibilidade da pesquisa, é preciso ir além e dar ao professor autonomia para desenvolver suas aulas com um olhar de satisfação para si mesmo e para os trabalhos dos alunos. Assim, o que queremos defender é que é possível agregar a pesquisa aos professores produtores de texto, constituindo novas imagens no cenário acadêmico e escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ethos*, Formação de Professores, Produção de texto

**RESUMO:** Ce travail vise à réfléchir sur les impasses qui se glisseraient à des cours de formation offerts aux enseignants de langue portugaise dans l'école public dans l'état d'Alagoas. Cet intérêt est venue de la réponse au projet d'extension du questionnaire: Les enseignants des écoles Alagoas publics: des idées et des actions de production (PROEX / TALK / UFAL / IFAL) où les enseignants ont critiqué le manque de cohérence entre ce qui a été présenté dans les cours avec ce en fait, il devrait être enseigné, et d'essayer de clarifier certaines questions sur le comportement de ces enseignants sur l'écriture de la production, comment ils se voient et comment cette image indique la nécessité que cet enseignant dit avoir par rapport à leur implication dans la salle de gym. Basé sur la recherche qualitative (TRIVIÑOS, 2007), qui donne un aperçu des défis de la production de texte dans les enseignants contemporains et leurs rôles dans le contexte éducatif, d'élaborer sur la formation des enseignants utiliseront GUEDES, 2006; BUZEMN, 2006 et GERALDI 2013, et pour exprimer notre texte, nous aurons des considérations de conception de Antunes, 2009 et ROJO, 2013. Certes, LP enseignant de ses producteurs de texte de formation ont les étudiants loin de leurs propres productions et possibilité de recherche, il faut aller plus loin et donner à l'enseignant autonomie pour développer leurs classes avec un regard de satisfaction pour vous et pour le travail des étudiants. Donc, ce que nous voulons défendre est qu'il est possible d'ajouter la recherche au texte producteurs des enseignants, fournir de nouvelles images sur milieu universitaire et l'école.

**MOTS-CLÉ:** *Ethos*, formation des enseignants, production de texte

## INTRODUÇÃO

Geraldi (2003, pXX) diz um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz a ideologia da incompetência, não se pode ter como competente, temos então, desta forma, a primeira imagem que foi dada ao professor “incompetente” isso se dá segundo o autor quando a “inculcação ideológica” busca a todo instante no professor a necessidade de Cursos de formação, reciclagem, atualizações, cursos estes que sabemos, são vazios, distantes inclusive da realidade escolar.

Um professor do projeto de extensão **Professores das escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações** cadastrado pela PROEX/UFAL, coordenado pela Professora Rita de Cássia Souto Maior, em parceria com IFAL - Campus Murici na pessoa do Professor Antônio Carlos Lima ao ser questionada sobre os cursos de formações que faz é categórica ao afirmar:

**Você já participou de cursos de formação de professores? Qual a sua avaliação?**

Sim. Alguns que não me recordo bem [...] A grande maioria, me pareceu perda de tempo, porque trabalham com condições ideais e/ou contemplavam só a prática ou só a teoria.

Essa resposta confirma o que ANTUNES (2009, p. 14 ) defende ao refletir sobre o ensino de línguas:

O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. Muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela linguística ainda são estranhos aos programas estudados na escola. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria- que inspira e fundamenta a prática - e a prática - que realimenta e instiga a teoria.

Esse pensamento representa a angústia dos professores transfigurada na pergunta: “será que estou fazendo o correto?” E com base nesses questionamentos criamos uma cultura do não se defender e até mesmo do não saber e por não saber não fazer ou não querer fazer.

Assim, cabe discutir as imagens que os professores têm na sociedade, além de requerer um estudo também sobre como essas imagens foram construídas desde os primeiros processos de formação educacional que nos remete ao período de colonização até a atualidade, com as novas concepções pedagógicas, pois se não desvincular a tradição do que se é um professor (aquele que apenas transmite conhecimento) com o que é de fato a sua função (aquele que diz e que quer ouvir e que tem um porquê em ouvir). Assim, de acordo com Nóvoa (1992) o professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o impulsor/instrutor de um processo em desenvolvimento onde se entrecruzam princípios e resultados. O seu trabalho baseia-se na construção de rotinas e “práticas docentes” que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 30).

O que estamos querendo dizer é que esses professores escrevem e leem, buscam a perfeição e o empenho no cumprimento do seu papel, ensinar a ler e a escrever, mas onde se constroem essas identidades, esses discursos? Esses discursos emergem das mais variadas situações da sala de aula, o professor é vítima e sofredor ao mesmo tempo e estão em busca de um agir no mundo social.

O que se quer discutir neste artigo é que os professores de produção textual e de análise linguística sentem-se confortáveis com formações e até as acham importante, no entanto, não sabem de certo como torná-la eficiente para práticas de textos efetivos buscando através do auxílio dos recursos midiáticos que o aluno desenvolva autonomia na sua prática de escrita e possa identificar suas próprias falhas, resolvendo seus problemas com a língua, e que assim possam gostar das aulas de produção, porque agora detêm o conhecimento. Sendo assim, dividimos o artigo em dois momentos de relato de como essa formação interferiu na prática das professoras/autoras dando-lhes autonomia e concebendo a coerência entre o que é ensinado e o que deve ser aprendido na academia.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se constituíram a partir das reflexões oriundas do curso de extensão: **Professores das escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações**, cadastrado pela PROEX/UFAL, coordenado pela Professora Rita de Cássia Souto Maior, em parceria com IFAL - Campus Murici na pessoa do Professor Antônio Carlos Lima. Foram as discussões e as leituras suscitadas durante a formação que nos levou a repensarmos nossa atuação enquanto professores de produção de texto; a segunda etapa foi adentrar à teoria buscando respaldo para velhas práticas, dentre essas, a importância de colocar o aluno como sujeito agente do seu processo de ampliação do conhecimento e de suas habilidades e competências. Independentemente do conteúdo a ser trabalhado e das abordagens planejadas, primando pela estratégia da escuta, apoiando-se na fala de Geraldini (2003) ao defender a necessidade de que se escute o que o aluno tem a dizer:

Na tentativa de manter uma certa coerência entre as atividades que venho propondo para o ensino, assim como a escuta real da fala do aluno lançaria alunos e professores em busca de textos que ampliam "o que se tem a dizer" (e o convívio como estes ampliam as estratégias disponíveis), [...] p. 191, 2003.

Consideramos esse percurso como uma aproximação que visa a configuração de um todo plausível a discentes e docentes. Desabafo nosso, confessamos que nem sempre nos é compreensível a infinidade de tipologias distribuídas em gêneros definidos, mas comprovadamente insuficientes às manifestações comunicativas. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade urgente de o professor admitir, aceitar e incorporar, em suas práticas educacionais, o conhecimento de seus alunos. É fato esses possuem conhecimento, experiências e visões, três propriedades que não são monopólio e sim características intrínsecas a todo ser humano, é natural essas se manifestarem frequentemente no âmbito escolar.

Assim, o que antes, para nós, se enraizava no campo dos anseios e questionamentos e ousadias nem sempre embasadas, passamos a adquirir fundamentação, ou seja, a prática foi se revestindo de suporte teórico e ocorreu uma identificação entre a proposta do curso, o que nos foi apresentado, nossa atuação e a nossa comunidade escolar.

Retornando à dificuldade de compreensão, por parte do alunado, de suas potencialidades ao se deparar com a escrita, o professor Sírio Possenti nos ajudou a desmistificar essa visão. O estudioso nos traz um esclarecimento primordial sobre como a escrita deve ser concebida (encarada) pela escola:

O que a escola pode fazer? Uma possível resposta: fundamentalmente, deve criar leitores, o que exige tornar o primeiro tipo de leitura uma rotina. O projeto da escola deveria ser que os alunos lidassem com a escrita como lidam com a fala, isto é, o tempo todo e como algo natural (ambas as modalidades são cheias de regras que, no entanto, se dominam intuitivamente por impregnação, no termo feliz de Maingueneau).

Sob um olhar que desconsidera o contexto e contempla apenas as propriedades comuns à classificação do gênero crônica, esse relato de fatos poderia ser descartado, o entanto, ao admiti-los, baseando-se em Bazerman, apud Kleiman (2005: 31) ao considerarem: “A definição de gêneros como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” e prosseguindo com Bunzen:

Corremos assim o sério risco de enfatizar uma tipologia genérica em nossas aulas e na produção de materiais didáticos, deixando de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-histórica dos gêneros. Não deveríamos confundir o conceito “com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas, pois neles coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana” (Machado, 2001: 247, apud Bunzen 2006: 155).

Tenciono deixar claro a minha intenção ao tentar incorporar o pensamento de que não posso negar ou condenar o meu aluno por suas visões e manifestações resultantes de suas condições e individualidades. Constato que o sujeito discursivo obteve sucesso ao trazer para o cerne da discussão elementos de sua realidade e, portanto, coerentes aos estudos desenvolvidos nas aulas. Uma contundente apreciação desses resultados se configura nas palavras de Rojo, apud autor citado no parágrafo anterior:

Dessa forma, quando falamos em tomar gênero como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidade propriamente discursivas relacionadas a apreciação valorativa da situação comunicativa e, como, também, capacidade de ação em contexto” (Rojo, 2001 c:39, apud Bunzen, 2006, p. 155).

Para finalizar o trabalho e o semestre, tendo em mente a definição da maleabilidade do gênero, expressa nas palavras da Hunt (1994: 246), ancorado em Bakhtin, ambos citados por Bunzen (2006, p. 157):

[...] “o gênero é invocado ou inventado (reinventado) como uma resposta a situações sociais”, ou seja, como uma forma de diálogo. Diálogo esse nem sempre vivenciado nas situações de produção de texto em sala de aula, pois o discurso não é nem crido pelo aluno nem entendido pelo professor como um enunciado produzido em uma situação de linguagem específica. Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna para o uso de textos em gêneros específicos. Mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, poderíamos ajudar os alunos a “desconstruir” reconstruir tais modelos em função de uma prática escolar situada, como sugere Kleiman nesta coletânea. (Bunzen, 2006: 157)

E sempre refletindo sobre os conhecimentos e as sugestões adquiridas no decorrer do curso de extensão, aproveitei para colocar em prática a sugestão da professora Rita Souto de pedir para que os alunos escrevessem um relato opinativo sobre os trabalhos desenvolvidos. Assim, eles não só se tornaram íntimos da autobiografia e da crônica como, também, do relato de opinião cujo alguns recortes seguem como exemplo:

“Eu entendi que a autobiografia é quando a gente conta a nossa história. O que compreendi e aprendi foi que é muito bom você ter a sua própria inteligência e cuidar dos seus estudos.” (Lilian Silva)

“A autobiografia é muito importante na Língua Portuguesa, ajuda em várias questões, quanto mais você estuda a autobiografia mais longe você vai na Língua Portuguesa. Você aprende a se expressar sobre você, por isso é muito importante tê-la em mente. As crônicas não são tão diferentes, tanto as crônicas quanto as autobiografias são palavras diferentes, mas com significados parecidos. A crônica é quase uma história que pode ocorrer no momento em que você está conversando com alguém e surge uma ideia.” (Andrey Costa)

“Estudar a autobiografia e a crônica foi uma novidade para mim, pois eu nunca tinha ouvido falar sobre o assunto. Mas, com decorrer das aulas, eu pude entender um pouco da crônica e fiquei sabendo que a crônica são fatos que ocorrem no nosso dia a dia e a autobiografia é escrever sobre mim mesma.

Mas eu não estou satisfeita e quero aprender mais e mais.” (Maia Márquez)

“Sim, eu gostei de estudar a autobiografia. Foi uma aula boa e ao mesmo tempo interessante porque eu não sabia o que era uma autobiografia. Foi um aprendizado, um descobrimento. Foi boa uma aula sobre a minha história de vida, a sua própria história.

Crônica: eu gostei de estudar a crônica. Foi interessante porque eu aprendi, gostei da sua aula, professora, por ser interessante, eu consegui aprender um pouco a respeito do significado da crônica. (Ângela Fernandes)

“Na minha opinião, autobiografia e crônica são aulas muito boas, ajudam a gente a pensar, voltar no tempo e expressar tudo o que vivemos. Crônica é ótima! Tem cada história melhor que a outra, quando a gente lê e entende fica melhor ainda. Eu gostei muito. Tenho muita dificuldade em português, mas é vivendo que se aprende.” (Almir Cândido)

“Eu achei bom demais essas aulas sobre esses tipos de texto. Eu aprendi muito sobre a autobiografia, que é falar sobre a minha vida. E a crônica é quando eu tenho uma ideia com um amigo meu.” (Jorginaldo Batista)

“Pois bem, a minha opinião sobre a autobiografia e a crônica:

Com relação a autobiografia, é bom até demais nós contarmos, através da escrita, relatos, contos, ideias, desejos, sonhos, sentimentos e vontades; porém podemos ser mal interpretados por maus leitores ou se escrevermos algo de forma equivocada.

E confesso que gostei bastante de ter aulas sobre esse assunto e saber a importância das histórias escritas como um documento ou instrumento de divulgação. E ter uma pessoa bastante dedicada como você, professora, a nos explicar e me incentivar à prática disso, pois eu me identifico muito com isso e me ajudaria bastante por outros motivos, não só pelo fato escrito, financeiro ou status.

E através de crônicas posso descrever ações, gestos e atitudes, sentimentos ou euforias como: relatos musicais, ocorrências por conferências ou, também, relatos de acontecimentos presenciados ou vivenciados.” (João Henrique Cavalcanti)

Assim, cria-se um ciclo dentro do qual o aluno age, infere, adquire intimidade com o texto, retorna ao seu cotidiano, investiga, analisa e produz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir do relato das professoras que é possível desenvolver trabalhos diversificados a partir do trabalho com gêneros e que o curso de Extensão Professores de Escolas Públicas de Alagoas: Gerando Reflexão e Ações permitiu às professoras/Autoras um novo olhar sobre as suas práticas, possibilitando-lhes autonomia e consciência reflexiva para fazer de sua sala de aula um ambiente de pesquisa.

Com isso, consideramos que o trabalho com gêneros requer mais do que apenas ler e compreender os textos circundantes na sociedade, é dar ao aluno responsabilidades que extrapolam a sala de aula, é mostrar-lhes o caminho, mas deixá-los descobrir a chegada. Claro, que isso é uma tarefa que exige empenho do aluno, mas acima de tudo do professor, que precisa segundo Lopes-Rosssi (2002, p. 74) atuar como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções.

Todos nós somos surpreendidos por diversos tipos de gêneros textuais, mas nem todos são usados na escola com valor pedagógico, e isso fica claro quando Lopes-Rossi (2002, p.74) afirma não saber se esse fenômeno ocorre por que alguns gêneros exigiria situações de produção e de circulação social fora da sala de aula ou se porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura e/ou gramática. Assim, concluimos que não devemos nos limitar a esse ou aquele gênero, devemos, sim, ir em busca de textos verbais ou não verbal, que sejam ricos em argumentos e, com eles, construir projetos pedagógicos e assim abrir horizontes até então não enxergados ou ignorados.

Sabemos pois, que toda essa discussão é apenas um início do que ainda deve ser vislumbrado e feito em nossas salas de aula, no entanto, o trabalho desenvolvido, nos possibilitou um envolvimento com o que é debatido na academia com aqueles que de fato, estão dentro da sala de aula, marcando assim, a necessidade de termos mais formações em que se contemple não apenas a teoria, mas que haja uma prática de construção e reconstrução desta teoria dentro da sala de aula, a fim de que o professor possa sentir-se corresponsável pelo planejamento, execução da tarefa e acima de tudo considerar-se reconhecido academicamente como professor que produz textos.

**REFERÊNCIAS**

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 5ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-35.

LIMA, Antonio Carlos de; SOUTO MAIOR, Rita de Cassia. Projeto Professores das escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações. Maceió: UFAL, 2014.