

ENCURTANDO AS DISTÂNCIAS ENTRE TEORIA-PRÁTICA E UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kyria FINARDI³²

Maria Amélia DALVI³³

Resumo: Este trabalho descreve e analisa uma ação para diminuir a distância entre teoria e prática no ensino de línguas: um curso de extensão ministrado por seis professores universitários, que contou com a participação de quarenta profissionais da educação básica, discutindo temas como pensamento crítico, metodologias e interdisciplinaridade, por meio de tópicos como língua, línguas minoritárias, tradução, gêneros do discurso, literatura e tecnologias na educação. O artigo descreve e analisa a experiência, detendo-se em um dos tópicos abordados, Literatura e Educação, concluindo com propostas para superar a distância entre teoria e prática e universidade e escola na formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Formação de Professores. Teoria e prática. Universidade e Escola. Extensão Universitária. Cidadania.

Abstract: *This study presents an attempt to bridge the gap between theory and practice. An extension course taught by six professors to forty school teachers and whose aim was to discuss the following themes as ways of building citizenship will be described: critical thinking, methodology, interdisciplinarity, content language teaching, minority languages, translation, discourse genres, literature and technology in education. The paper describes the content discussed in the course analyzing the role of literature in education more closely, concluding with the reflection of participants.*

Keywords: *Language Teaching. Teacher Training. Theory and practice. University and School. University Action/Extension. Citizenship.*

³² Mestre e doutora em Linguística Aplicada, atua no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kyria.finardi@gmail.com.

³³ Mestre em Estudos Literários e Doutora em Educação, atua no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mariaameliadalvi@gmail.com.

A distância entre teoria e prática no ensino de línguas e na formação de professores

Dentre os muitos desafios da educação brasileira, a distância entre a teoria e a prática tem sido apontada como uma questão a ser repensada no sentido de melhorar a educação em geral e o ensino de línguas em particular (KLEIN, 2012; SILVA; SCHINELO, 2012; OLIVEIRA, 2010; MATEUS, 2009; ZEICHENER; LISTON, 1996). O ensino de línguas faz parte das preocupações da Linguística Aplicada que, a partir dos anos 1990, mudou seu foco da busca de melhores métodos de ensino para incluir uma maior preocupação com o entendimento do que afeta a aprendizagem.

Greggio et al. (2009), através de um mapeamento dos estudos na área de educação de professores de línguas, identificaram uma nova tendência transdisciplinar que incluía a educação de professores como uma nova área de investigação da Linguística Aplicada, tendo como objetivo entender as práticas discursivas de professores e alunos-professores de línguas. Segundo Gil (2005 apud GREGGIO et al., 2009), essa nova vertente conta com sete focos de investigação, quais sejam: (1) práticas reflexivas; (2) crenças; (3) construção da identidade profissional de professores; (4) novas tecnologias; (5) gêneros textuais; (6) leitura e alfabetização; e (7) ideologias.

Um tema que parece permear esses estudos é a maneira como as crenças, teorias e discursos de professores moldam as práticas pedagógicas, influenciando resultados (RODRIGUES, 2011). Isso sugere que a reflexão de professores sobre sua prática pedagógica e a teoria vista nas universidades pode ajudar a melhorar a realidade nas escolas através da mudança de processos construídos/constituídos ao longo do tempo e alimentados tanto pela teoria como pela sedimentação da prática. O presente estudo se baseia na ideia de que a possibilidade de reflexão sobre teorias, práticas, discursos e crenças pedagógicas é essencial para a construção de cidadãos e educadores como profissionais críticos, responsáveis por suas ações pedagógicas (JOHNSON; FREEMAN, 2001).

A tentativa de reduzir a distância entre teoria e prática permeou muitas iniciativas na área de formação de professores de línguas durante os anos 1990 (RICHARDS; NUNAN, 1990; WALLACE, 1991; FREEMAN; RICHARDS, 1996; RICHARDS, 1998, para citar apenas alguns), sem, contudo, superar essa distância (MATEUS, 2009). Este artigo sugere que a lacuna entre teoria e prática ainda é grande e

requer ações que visem a aproximar as realidades de professores do ensino fundamental e médio e as teorias ensinadas/propostas por professores formadores. Nesse sentido, o presente estudo descreve e discute uma ação elaborada para aproximar esses dois mundos. Trata-se de um curso de extensão realizado para professores de línguas (materna e estrangeira) e proposto por professores formadores, cujo objetivo era reunir professores de língua (materna e estrangeira) do ensino fundamental e médio para refletir sobre formas de usar a língua e a linguagem para formar cidadãos.

O Curso de Extensão “Construindo cidadania por meio da língua”

O curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua” contou com a colaboração de seis professores de línguas de dois departamentos diferentes de uma instituição pública de ensino superior em um estado da região Sudeste do Brasil – cada um desses professores com diferentes formações e filiações teórico-epistemológicas, atuando em diferentes lócus de produção e socialização de conhecimento, participou do curso ministrando parte da carga horária total, sob coordenação geral da primeira autora deste artigo.

O curso foi realizado durante o primeiro semestre de 2012, com um total de 40 (quarenta) horas, divididas entre 24 (vinte e quatro) horas de encontros presenciais e 16 (dezesesseis) horas de prática de projeto. O objetivo principal dos encontros presenciais foi fazer um traçado panorâmico e crítico de diversas abordagens de ensino de línguas, refletindo sobre as formas por meio das quais essas abordagens podem ser apropriadas para formar cidadãos. O objetivo secundário do curso e da parte de prática de projeto foi aproximar a teoria vista durante a parte presencial do curso à prática dos professores da educação básica, aproximando, assim, a teoria e a prática através do diálogo entre professores universitários e professores da rede básica de ensino.

O conteúdo da parte presencial do curso foi dividido em oito encontros de 3 (três) horas com todos os participantes do curso e os professores colaboradores. O conteúdo da parte de prática de projeto foi dividido em oito encontros de duas horas com os membros de cada equipe de professores da educação básica. Cada encontro presencial abordava um tema apresentado por um dos seis professores colaboradores:

Encontro 1 – Interdisciplinaridade na relação universidade e escola

Encontro 2 – Abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Encontro 3 – Leitura: concepções e práticas

Encontro 4 – Tecnologia e Educação

Encontro 5 – Gêneros do discurso e práticas educativas

Encontro 6 – Tradução e Línguas Minoritárias

Encontro 7 – Literatura e Educação

Encontro 8 – Apresentação de projetos de ensino baseados no conteúdo do curso

No que segue os conteúdos do curso serão brevemente descritos. No primeiro módulo, sobre interdisciplinaridade e a relação entre escola e universidade, nenhuma literatura específica foi usada, tendo em vista tratar-se do primeiro encontro com os professores, onde a ideia era conhecer suas realidades e refletir sobre como elas se relacionavam com a realidade dos professores universitários. Nos encontros subsequentes o professor responsável pelo conteúdo disponibilizava alguns textos que os participantes deveriam ler com antecedência para discutir durante os encontros.

No módulo referente a abordagens de ensino de línguas estrangeiras, os seguintes temas foram tratados: a importância do inglês e sua relação com outras línguas estrangeiras, abordagens críticas tais como a abordagem de ensino de línguas através de tarefas, a abordagem de ensino de conteúdos diversos através da língua e a abordagem de ensino de línguas através de debates. O desenvolvimento da leitura em segunda língua, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (escrita, fala e compreensão oral), foi discutido, abordando-se o papel político da produção de conhecimento (a fim de exportar conhecimento e não apenas importar conhecimento através da leitura), que requer o desenvolvimento de habilidades como a escrita e a fala em outro idioma.

No módulo sobre leitura, gêneros do discurso e práticas educativas, um breve traçado panorâmico foi feito sobre conceitos e tendências da leitura e dos gêneros no ensino (KOCH, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BAKHTIN, 2008), e em seguida foram discutidas maneiras de usar gêneros do discurso no ensino de línguas como forma de construir cidadania que pressupõe uma leitura crítica e competente de diversos gêneros do discurso.

Com relação ao conteúdo de tradução e línguas minoritárias, discutiram-se, primeiramente, diferentes formas e conceitos de tradução, o papel da tradução no ensino e finalmente o que são e como devem ser vistas as línguas minoritárias no contexto educacional. O módulo sobre o papel da tecnologia no ensino de línguas e na formação

de cidadãos discutiu como a tecnologia pode ser usada a favor da educação ampla e plena, usando o conceito de multiletramento e letramento digital (por exemplo, NEW LONDON GROUP, 1996). Finalmente o módulo sobre o papel da literatura na educação em geral e na educação linguística especificamente será discutido pormenorizadamente mais adiante no texto, a título de exemplificação do desenvolvimento do curso, pondo em evidência a contribuição que cursos integrados (universidade-escola, teoria-prática, etc.) como este podem oferecer à formação de professores, atuem eles na educação básica ou no ensino superior.

Os participantes, a avaliação e as reflexões feitas pelos participantes

Os seis professores colaboradores do curso de extensão que até aqui vem sendo descrito são professores das seguintes disciplinas: no curso de *Letras Portugêses – Estágio Supervisionado*, Libras, Literatura (em suas diferentes áreas e subáreas) e Laboratórios de Práticas; no curso de *Letras Inglês – Estágio Supervisionado*, Tradução, Libras e Tópicos de Ensino; no curso de *Pedagogia – Estágio Supervisionado*, Português: Conteúdo e Metodologia, Libras, Didática e Tecnologias na Formação de Professores. Participaram quarenta profissionais da rede pública de educação básica da região metropolitana em que aconteceu o curso, realizado no primeiro semestre de 2012, sendo dois homens e 38 (trinta e oito) mulheres. Dos quarenta participantes, um é professora de espanhol, quatro são professores de inglês, 19 (dezenove) são professores de português e 16 (dezesesseis) são pedagogos e professores da educação infantil. Os quarenta participantes foram divididos em 10 (dez) grupos de quatro professores para compor as equipes que fariam os encontros de prática, nos quais deveriam discutir projetos de ensino incluindo reflexões feitas durante o curso.

Os encontros presenciais eram seguidos de encontros entre os membros da mesma equipe, que tinham como tarefa pensar sobre o conteúdo discutido durante os encontros presenciais do curso, propondo formas de como esse conteúdo poderia ser usado na sua prática nas escolas. No final do curso cada equipe deveria apresentar seu projeto de ensino e reflexão sobre os conteúdos discutidos durante o curso. A avaliação do curso seria feita primeiramente dentro das discussões de cada equipe e no final com o grupo todo durante a apresentação dos projetos de ensino. Um questionário sobre a avaliação do curso foi administrado aos participantes. A análise do impacto do curso de

extensão aqui descrito na aproximação entre escola e universidade foi feita através de relatos colhidos no último encontro do curso e nas respostas do questionário de avaliação aplicado.

No que segue, faremos uma breve análise das crenças dos professores participantes do curso dadas a ver nas respostas dos questionários, bem como em suas falas durante os encontros do curso, a fim de revelar o impacto que ações como a descrita neste estudo têm na aproximação da escola e universidade.

O primeiro item que nos chama a atenção é a distância sentida pelos professores do ensino básico. Quando questionados sobre o porquê de alguns deles não aceitarem estagiários de Letras e/ou Pedagogia em suas salas, eles responderam que a universidade só os procurava quando precisava usar seus espaços para a prática dos estagiários; os professores, de modo geral, disseram que as universidades não se preocupam com a realidade das escolas (o mesmo é apontado em DALVI, 2011a e DALVI, 2011b). Nesse sentido, os professores da rede básica de ensino expressaram total aprovação pela iniciativa do curso de extensão no sentido de trazer os professores de volta à universidade, para ouvi-los e para discutir sobre a teoria e a prática.

Com relação ao conteúdo do curso, os professores expressaram total aprovação pela escolha dos temas, salientando o fato de que todos os conteúdos foram trabalhados de forma crítica, ajudando-os a repensar sua prática e pensar em formas de usar a língua e o ensino de línguas para formar cidadãos. Muitos deles admitiram a dificuldade de pensar de forma crítica e interdisciplinar no dia-a-dia atribulado (e mal remunerado) do professor da rede pública, mas ao mesmo tempo admitiram que a falta de condições para tanto não dispensa a reflexão sobre como isso pode ser feito. Nesse sentido a sensação geral foi de que o curso de extensão foi um passo importante na aproximação entre escolas e universidades, prática e teoria.

Vários dos professores cursistas entraram em contato por e-mail com alguns dos professores formadores, pedindo sugestões complementares de leitura, esclarecendo pontos que não ficaram bem discutidos durante os encontros presenciais, pedindo sugestões sobre como proceder diante de certas situações específicas vividas em suas realidades profissionais nas escolas ou relatando projetos que vinham desenvolvendo ou pretendiam desenvolver dali por diante. Isso mostra, sem dúvida, que a abertura e o acolhimento que sentiram, por parte dos formadores, que se dispuseram a alimentar a postura dialógica experimentada durante os encontros presenciais, foram fundamentais

para que se sentissem valorizados profissionalmente (suas dúvidas, anseios, crenças, ações são importantes e merecem reflexão e discussão, por parte dos professores universitários) e para que se sentissem à vontade para expor lacunas de sua própria formação e ação, sem temor por uma avaliação negativa de suas práticas.

Um segundo aspecto importante, na avaliação final do curso, foi que os professores cursistas, em alguns casos, reconheceram – mesmo que por e-mail dirigido a algum dos professores formadores, e não publicamente – o malefício de não terem conseguido realizar as leituras sugeridas: sentiram que, se as houvessem realizado, o aproveitamento teria sido melhor. Assim, notaram que sair de uma postura passiva (que apenas assiste a cursos diversos, que são ofertados a profissionais da educação básica), para uma postura investigativa ativa (que vai em busca de conhecimento para além da prática cotidiana e para além dos cursos realizados) é fundamental para o redimensionamento de sua experiência docente.

Outra ação interessante foi a recorrente consulta sobre os Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação, Letras e Linguística existentes na instituição sede, mostrando que o fato de os professores terem sido convidados a estar na universidade os encorajou a aventar a possibilidade de retomar os estudos formais. Muitos tinham a ideia pré-concebida de que para ingressar em um Programa de Pós-Graduação é necessário ter um projeto acadêmico que seja totalmente desvinculado de sua experiência e formação prática na educação básica e é necessário já participar de algum grupo de pesquisa (por exemplo, como monitor ou bolsista de iniciação científica), razão pela qual deduziam que, se estavam há algum tempo “fora” da universidade, não teriam mais ocasião de estar novamente “dentro” desse lócus de produção e socialização de conhecimento.

Literatura e Educação na formação linguística de cidadãos: um exemplo da efetivação do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua”

O módulo “Literatura e Educação”, integrante do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua”, foi efetivado em três momentos: leitura prévia de cinco artigos disponibilizados eletronicamente; realização do encontro presencial; e debate nos grupos de professores de educação básica sobre como efetivar o discutido no encontro presencial nas práticas escolares. Os dois primeiros momentos

foram conduzidos pela segunda autora deste artigo, que selecionou e enviou os textos eletronicamente para os cursistas e que realizou o encontro presencial com o grupo; o terceiro momento foi supervisionado pela primeira autora deste artigo, que era também a coordenadora geral do curso.

Na seleção dos textos (a saber, MELLO, 2010; BALLESTER; IBARRA, 2009; REZENDE, 2009; ZILBERMAN, 2008; MARTINS, 2005), priorizou-se, em consonância com a própria organização e planejamento do curso, uma postura que não se pautasse por uma única perspectiva, mas que valorizasse a diversidade de enfoques e tendências em relação às aproximações entre Literatura e Educação, e, particularmente, entre leitura literária, literatura e materiais didáticos para o ensino de leitura literária e literatura. Outro elemento decisivo para a seleção foi a disponibilidade eletrônica e gratuita dos textos, de modo que todos pudessem facilmente ter acesso a eles.

O primeiro texto sugerido, de Ballester e Ibarra (2009), intitulado “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, foi escolhido basicamente por duas razões: a primeira foi propriamente sua contribuição e clareza em relação à temática que se propõe desenvolver; a segunda razão decorre de que os profissionais da educação, mesmo aqueles diretamente vinculados ao ensino de línguas, sentem-se incapazes de ler em língua estrangeira (como o espanhol, no caso) – e a ideia era desmistificar isso.

Essas razões para a escolha do texto de Ballester e Ibarra (2009), em parte, fracassaram, basicamente por dois motivos, ambos decorrentes da não-leitura por parte dos cursistas: o primeiro motivo é que, não tendo lido o texto previamente, grande parte dos professores não pôde acompanhar o desenvolvimento das discussões sobre a didática da literatura e as questões atinentes ao pluralismo metodológico; o segundo motivo foi que, vendo o título do texto em espanhol, muito professores sequer se animaram a clicar no link enviado para fazer o download do texto e tentar lê-lo.

Já o segundo texto proposto para leitura, “Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar” (MARTINS, 2005), tinha outro propósito: familiarizar os docentes (que, porventura, ainda não tivessem tido esse contato) com a linguagem e a estrutura de um relatório de pesquisa acadêmico-científica; isso porque se trata de uma síntese da tese que a autora, Ivanda Martins, defendeu junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pontuamos, em relação a esse texto, principalmente as implicações da teoria da literatura para a prática docente e para o modo como a instituição escolar se apropria do texto literário. Chamamos a

atenção, também, para uma possibilidade de comparação/confronto com o primeiro texto abordado, mostrando pontos de convergência e de fuga.

O terceiro texto, “Leitura literária e ensino de literatura: análise de livros didáticos” (MELLO, 2010), por sua vez, teve como fulcro a análise de livros didáticos, entendidos – criticamente – como materiais paradigmáticos na relação Literatura e Educação para as escolas brasileiras e, claro, para as escolas locais. Este texto (o terceiro), assim como o quarto e o quinto, foi menos explorado, inclusive em razão do tempo disponível e da ausência de leitura por grande parte dos presentes. No entanto, a familiaridade dos profissionais com o tema (análise de livros didáticos) permitiu que ele não ficasse “solto”, “avulso” no corpo das discussões.

O quarto texto, “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas” (REZENDE, 2009), pautou a questão da leitura literária e do sujeito leitor (e, em especial, do sujeito leitor de literatura), contraponto a tradição e o imaginário escolar (principalmente, mas não exclusivamente) em relação aos temas e a efetividade das práticas entre pré-adolescentes, adolescentes e jovens. A importância desta análise realizada pela professora Neide Luzia de Rezende para a discussão proposta, quando recomendamos a leitura, seria a de sugerir aos presentes reverem o que sabiam, efetivamente, sobre as práticas leitoras dos estudantes com os quais lidam cotidianamente, já que as leituras realizadas na escola e para a escola constituem apenas uma parte – nem maior, nem mais importante – das práticas de leitura levadas a turno por esse público.

E, *last but not least*, o quinto texto, “Recepção e leitura no horizonte da literatura” (ZILBERMAN, 2008), trouxe à baila a enorme contribuição da Estética da Recepção para se pensar a leitura, de modo geral, e a leitura literária, em particular, pautando, inclusive, uma revisão da história literária e, por extensão, do cânone (o que implica, necessariamente, repensar o objeto de ensino – e mesmo a viabilidade ou plausibilidade – do ensino de literatura na escola).

No primeiro momento, no encontro presencial, consultamos aos presentes quanto à leitura ou não dos textos indicados; muitos relataram dificuldades em acessar os links, alegaram o não recebimento dos e-mails ou ainda pautaram que fora um excesso recomendar cinco textos para leitura na semana, tendo em vista o pouco tempo de que dispunham para as atividades não presenciais. Contudo, diversos dos cursistas, profissionais da educação básica, leram o material sugerido (alguns se aventuraram a ir

além, e leram ainda outros artigos que localizaram nas mesmas fontes) e trouxeram dúvidas, questionamentos, discordâncias ou relativizações: o que se mostrou bastante produtivo; no entanto, como se tratava de um grupo minoritário, entendemos por bem, no desenvolvimento, priorizar a exposição das ideias de cada texto – o que foi um enorme desafio, dada a exiguidade de tempo.

O que foi mais interessante foi que os cursistas perceberam, nas notas sobre a atuação dos autores dos textos, que se tratava, sim, de professores universitários, em alguns casos, mas também de profissionais da educação básica, como eles mesmos: o que certamente contribuiu para que se sentissem / reafirmassem a posição de produtores de conhecimento acadêmico em diálogo direto com a prática efetiva na docência do ensino fundamental e médio. Outro ponto relevante foi que os textos foram considerados pertinentes (sem grande distanciamento) em relação à realidade das salas de aula, mesmo tendo sido escritos por autores tão diversos entre si e com lócus de atuação tão díspares – o que, decerto, reforçou o imenso valor do intercâmbio de saberes e da aproximação teoria-prática e universidade-escola para a formação e a ação do professor de línguas.

Encaminhamentos para estreitar as relações entre teoria-prática e universidade-Escola na formação de professores de línguas

Assim, à guisa de “conclusão”, como propostas para estreitar a relação entre teoria e prática e entre universidade e escola na formação de professores de línguas, pensamos que foi fundamental, nesta experiência do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua” e em outras futuras em que certamente teremos ocasião de tomar parte:

a) a articulação entre saberes provenientes de diversos agentes (professores universitários de departamentos e centros diferentes e com formações e atuações diferentes; profissionais da educação básica com formações – Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia etc. – e atuações diferentes – gestão educacional, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), que vinham ofertando e participando de cursos “isolados”, com finalidades mais pontuais ou específicas, o que de certo modo dificultava uma integração;

b) a convergência entre campos (Linguística, Tradução, Literatura, Tecnologia, Didática etc.) e perspectivas (Círculo de Bakhtin, Estética da Recepção, Formação Reflexiva, História Cultural etc.) múltiplas e mesmo contrárias, com ênfase não nas diferenças, mas nas convergências teóricas e práticas e nos cruzamentos e imbricamentos possíveis, sem evidenciação de disputas “territorialistas”;

c) a abertura, o convite, o acolhimento, o respeito, o diálogo no planejamento, na execução e na gestão do curso, por parte de todos os envolvidos, e o esforço da coordenação com relação à transparência e democratização das informações e ações, com envio de e-mails regulares para toda a lista de participantes (formadores e cursistas);

d) a postura não prescritiva por parte dos formadores: em lugar disso, a tentativa de recuperar os saberes docentes, valorizando-os e pondo-os em circuito com os temas e tópicos em discussão, e a abertura para dúvidas, comentários e sugestões, durante os encontros;

e) a facilidade de acesso ao curso (divulgação e inscrição por e-mail), ao espaço físico (local central e conhecido, com estacionamento, com acessibilidade para eventuais portadores de necessidades especiais), aos equipamentos (todos de fácil manuseio), aos textos (circulação dos links por e-mail ou disponibilização nas copiadoras próximas ao local de realização);

f) a disposição em continuar o diálogo para além dos encontros presenciais (seja entre os cursistas, que tinham carga horária para dialogar a respeito dos projetos, seja entre cursistas e formadores, que trocaram e-mails, seja entre os formadores que conversaram face a face ou por meio de recursos eletrônicos);

g) a necessidade de que as discussões teóricas fossem secundadas por reuniões de equipe, a fim de pensar como aquelas discussões dos encontros presenciais poderiam impactar ou impactariam as práticas cotidianas nas escolas, em relação ao ensino de línguas;

h) a aproximação entre as questões concernentes ao ensino de língua materna (o Português e a Libras, no caso de estudantes surdos) e ao ensino de línguas estrangeiras (majoritariamente, o Inglês, mas também o Espanhol, a Libras e também o Português, no caso de estudantes surdos), mostrando que há muito que ser partilhado entre professores de línguas em geral; e, finalmente,

i) o foco na formação para a cidadania, politizando a questão do ensino de línguas, ou, ao menos, alargando-a para além da mera questão formal (“como fazer?”), expandindo-a também para o “por que fazer?” e para o “para quem fazer?”.

É evidente que essa experiência não teve apenas acertos e, tampouco, não seguiu seu curso sem dificuldades: por exemplo, já de saída uma grande dificuldade foi a seleção de participantes cursistas, pois houve um número muito maior de inscritos do que o número de vagas ofertadas; outra dificuldade, por exemplo, foi equacionar as disponibilidades dos professores formadores com o calendário acadêmico da instituição de ensino superior que sediou o curso. No entanto, pensamos que foi um passo bastante acertado e que precisa ser repetido, problematizado, reinventado ainda por muitas vezes, nessa tentativa de tornar menor a distância entre teoria e prática e entre universidade e escola na formação de professores de línguas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. **Revista PCNOS (Espanha)**. n. 5., p. 25-36, 2009. Disponível em: <http://www.uclm.es/cepli/v1_doc/ocnos/05/ocnos_05_cap2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.
- DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 173-193, 2011a.
- _____. Possibilidades para o Estágio Supervisionado em Letras: leitura e produção de textos em diálogo com a obra de autores capixabas contemporâneos. **Revista do SELL**, v. 3, p. 518-532, 2011b.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREEMAN, D; RICHARDS, J. (Ed.). **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996..
- GREGGIO, S. et al. Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 245-263, 2009.
- JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001.
- KLEIN, L. R. As quatro práticas do ensino da Língua Portuguesa. **Prática educativa da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/14861.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2012.

- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, I. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento Pós-Graduação em Letras 30 Anos (Universidade Federal do Pernambuco)**. v. 1, 2005, p. 514-552. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p.307-328, 2009.
- MELLO, C. J. de A. Leitura literária e ensino de literatura: análise de livros didáticos. **Voos: Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guairacá**. v. 2, n. 1, p. 38-51, jul. 2010. Disponível em: <www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/download/.../79>. Acesso em: 04 jan. 2012.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.
- REZENDE, N. L. de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. **Anais do SILEL**. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- RICHARDS, J. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Ed.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2011.
- SILVA, M. C. P. da; SCHINELO, R. de F. **Ensino interativo de língua portuguesa: teoria, prática e aplicação**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14744/14744.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.
- WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.
- ZEICHENER, K.M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**. v. 10, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 85-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.