



**PROFESSORES AUTORES E CRIATIVOS:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Autor 1: Valéria Bussola Martins

Autor 2: Ana Karoline de Almeida Ferreira

Autor 3: Katy Rodrigues da Silva Bogacki

Modalidade: RELATO DE EXPERIÊNCIA



RESUMO

A formação docente vem à tona com uma frequência cada vez maior, pois diminui o número de jovens que escolhem exercer sua atividade profissional na área da educação. No início da formação, o graduando já enfrenta dificuldades. Quando tem de cumprir o estágio curricular supervisionado para receber a habilitação para ministrar aulas, o licenciando é desestimulado por muitos professores que atuam na Educação Básica que não os encorajam a entrar na profissão. Foi a partir desse contexto que surgiu este artigo que objetiva refletir sobre a formação inicial dos professores no Brasil. Para tanto, é descrita uma experiência ocorrida na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, do curso de Letras, em uma instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, que buscou formar educadores autores, criativos e confiantes de sua importância para a formação da sociedade da qual fazem parte.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Língua Portuguesa e educadores autores.

PROBLEMA

No ambiente acadêmico, discute-se cada vez mais a formação de professores no Brasil, na medida em que diminui o número de profissionais que escolhem trabalhar na área da educação. Muitas vezes, há baixos salários, péssimas condições de trabalho, jornada semanal exaustiva, baixa estima social, indisciplina e violência por parte dos alunos. Todos esses fatores têm contribuído para que o número de discentes nos cursos de Licenciatura diminua. Em relação ao universo do docente de Língua Portuguesa, Martins (2014, p. 12) explica que:

Tal situação piora quando se analisa o universo da área de Letras. É grande, inclusive, o número de pessoas que se espantam quando um jovem afirma que escolhera cursar a graduação em Letras, para tornar-se, futuramente, um professor de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, sendo que, na maioria das vezes, logo surge uma pergunta e uma afirmação. Questiona-se o porquê da escolha e atesta-se que os profissionais dessa área sempre são mal remunerados e passam dificuldades financeiras ao longo de toda a vida.

Contudo, é importante observar que existem escolas em que há excelentes condições de trabalho, real e satisfatório desenvolvimento dos alunos, saudável relação entre discentes e docentes e profissionais realizados com o seu trabalho diário em sala de aula.

Além disso, é comum ouvir relatos de que, de forma geral, o universo da educação formal encontra-se distante da realidade midiática dos alunos que, hoje, estão conectados muitas horas à internet. Tal fato distancia docentes de discentes, tirando a atenção dos estudantes das aulas, frequentemente apenas expositivas, em que predominam maçantes conteúdos programáticos e que desestimulam os jovens a optarem pela profissão docente. Foi a partir desse contexto que surgiu o seguinte problema de pesquisa: como a formação docente pode auxiliar na preparação inicial de futuros professores autores e criativos?

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho foi refletir sobre a formação docente inicial do professor de Língua Portuguesa que atuará na Educação Básica brasileira.

Também se objetivou:

- desenvolver trabalhos nos bancos universitários que aprimorassem a criatividade do futuro professor;
- propor atividades aos licenciandos por meio das quais seria potencializada a autoestima profissional do graduando que frequentemente é desestimulado e
- sensibilizar os graduandos para a importância de uma postura docente autoral.

METODOLOGIA

Levando-se em consideração o exposto anteriormente, optou-se, para o presente trabalho, pela pesquisa-ação. De acordo com Pereira (2001, p. 167), a pesquisa-ação:

unifica processos considerados muitas vezes independentes, como o ensino, a avaliação, a pesquisa, o desenvolvimento profissional. Integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa.

Dessa forma, buscou-se, ao longo do próprio processo de pesquisa, a intervenção na prática. Nesse contexto, uma das pesquisadoras deste projeto procurou intervir em uma situação com a finalidade de verificar se sua proposta era eficaz ou não.

Inicialmente, buscou-se demonstrar a alunos do 4º. semestre do curso de Letras de uma instituição privada da cidade de São Paulo a importância e os benefícios de trabalhos baseados na pedagogia por projetos.

Expostos a importância e os benefícios da pedagogia por projetos, partiu-se para a análise de um exemplo de projeto, com detalhamento do processo de elaboração dos itens que o compõem: problematização, objetivos, intervenção proposta, procedimentos aula a aula, recursos necessários e avaliação.

Findada essa primeira parte teórica do projeto, partiu-se para a parte prática, na qual os licenciandos do Curso de Letras foram convidados a elaborar um projeto em função de uma necessidade encontrada nas aulas do Estágio Curricular Supervisionado, obrigatoriedade legal que todo futuro professor tem de cumprir para receber autorização para ministrar aulas na Educação Básica.

Por fim, propôs-se que os licenciandos refletissem sobre a importância da elaboração do projeto desenvolvido por eles para a formação inicial de cada um deles.

ESBOÇO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os primeiros jesuítas, chefiados por Padre Manuel da Nóbrega, chegaram ao Brasil em 1549, quando iniciaram seus trabalhos que envolviam deter o

avanço da religião protestante por meio da educação e da ação missionária que tinha como meta levar a fé católica aos povos das localidades que eram colonizadas pelos portugueses.

Dessa forma, pode-se dizer que, desde o início, a educação brasileira estava ligada à política e à ideologia religiosa, como, muitas vezes, ainda se vê hoje. Por meio de um trabalho educativo, os jesuítas ensinaram, sim, as primeiras letras, a gramática latina e os costumes europeus, mas, por meio das atividades missionárias, facilitaram a penetração dos colonizadores. A ideia, portanto, era “tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar” (SAVIANI, 2008, p. 27).

Portanto, ensinar o aluno a pensar de forma autônoma não era prioridade nesse período da história. Nas palavras de Saviani (2008, p. 107), as reformas educacionais que vieram depois “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”. Enfim, o interesse educacional verdadeiro ficara esquecido.

Da mesma forma, não foram criados mecanismos adequados para a devida qualificação dos professores, o que responsabilizava cada docente pela sua própria formação. Resumidamente, objetivava-se, a baixo custo, acelerar a difusão do ensino, atingindo grande número de alunos.

Em 1879, uma das alternativas para solucionar a deficiência no número de docentes atuantes foi a Reforma da Instrução Pública, de Leôncio de Carvalho, que permitia que qualquer cidadão lecionasse caso se considerasse apto para tal atividade. Contudo, ela acabou por descaracterizar a formação docente e o exercício profissional e “limitava a necessidade do ensino oficial” (BARROSO, 2005, p. 62).

É crucial que se saiba que ao final do Império, “para uma população de quase 14 milhões de habitantes, tínhamos cerca de 250.000 matriculados nas escolas primárias” e em torno de 50.000 inscritos “em outros cursos”, somando, no total, “cerca de 15% da população em idade escolar” (PILETTI; PILETTI, 2010, p. 152).

Em relação à formação de professores, no início da fase republicana, destaque deve ser dado à criação, no Distrito Federal, em 1890, do *Pedagogium*, por Benjamin Constant. Tratava-se do primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério, organizado no Brasil. Brzezinski (1996, p. 22) afirma ser esta a “primeira iniciativa do poder central no sentido de organizar os estudos pedagógicos em nível superior”. Contudo, não se tratava, ainda, de um curso na esfera superior de ensino.

Munida de novos ideais, veio a Proclamação da República, em 1889, e, logo na sequência, a Reforma Benjamin Constant, por meio do Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890. A partir de então, os ideais republicanos passaram a buscar uma “federação democrática que favorecesse a convivência social de todos os brasileiros, promovesse o progresso econômico e a independência cultural” (PILETTI; PILETTI, 2010, p. 158).

Todavia, não foi isso que ocorreu efetivamente. No início do período republicano, ainda não havia no país um sistema nacional eficiente, sólido e articulado de Ensino Superior. Também seria difícil que a situação fosse outra já que, segundo Chaia (1965, p. 129),

com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instituição primária e secundária, a média de 0,47%.

Sem investimentos minimamente relevantes, não havia como progressos se efetivarem. Assim, o Ensino Superior manteve, durante o início da República, um pequeno número de escolas superiores isoladas.

Em relação aos docentes que ministravam aulas no Ensino Superior, faz-se necessário advertir que tais profissionais não tinham uma formação específica como educadores, o que ocorre ainda hoje em grande parte dos cursos de graduação brasileiros.

Ministrar aulas no Ensino Superior, assim como em toda a Educação Básica, exige competências específicas que, normalmente, não são abordadas nos bacharelados ou, até mesmo, nos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Ser um renomado profissional em determinada área não garante eficiência em sala de aula.

Em termos de formação docente, destaque deve ser dado ao Estado de São Paulo. A Universidade de São Paulo criou e organizou o primeiro curso superior de Letras do Brasil que objetivava preparar intelectuais para o exercício de atividades culturais; formar profissionais para o magistério do ensino secundário, normal e superior e propiciar pesquisas envolvendo domínios culturais.

O curso possuía duas áreas: Letras Clássicas e Português (Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina) e Letras Estrangeiras (Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana). Nos anos seguintes, outros cursos de Letras foram criados. Lajolo explica que:

não tinham em comum apenas a designação *de Letras*, nem a amplitude dos objetivos que presidiram à sua criação. Eles aparentavam-se também – e o parentesco ainda persiste – pela configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura (então chamada Licença Magistral) a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas (<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 14 set. 2012).

Desde o início dos cursos e, infelizmente, ainda hoje, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas são encaradas como disciplinas apenas complementares, sendo as aulas de língua e de literatura as fundamentais do curso. Não se nega aqui a importância das disciplinas teóricas, assim como a necessidade de uma base de conceitos e de teorias que solidificam a formação do graduando. Entretanto, reflete-se sobre um dos papéis mais importantes, talvez o mais importante, do curso de Letras: formar professores em um país em que se constata uma grande carência de bons e comprometidos profissionais.

Pode-se questionar, portanto, se o próprio curso de Letras não leva muitos graduandos a desistirem da carreira docente por não serem estimulados a valorizar, da mesma forma, todas as disciplinas. Das áreas língua, literatura e educação, maior importância é dada à língua e à literatura. A partir disso, por exemplo, é que inúmeros alunos desistem da profissão docente e preferem trabalhar como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores ou editores de textos, roteiristas, assessores culturais.

A presente pesquisa não está aqui desvalorizando tais atividades profissionais. Surge apenas, mais uma vez, a preocupação com o número de graduandos que é ou não estimulado a optar pela carreira docente em um país que tem uma necessidade emergencial de docentes para a Educação Básica.

Curioso é que o próprio artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define e regulariza o sistema brasileiro de educação, quando trata da formação dos profissionais da educação, ressalta que os cursos devem ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas” (NEVES, 2010, p. 70). Se a relação entre teorias e práticas é tão destacada até na legislação, os cursos não deveriam se afastar tanto dessa ligação fundamental para o processo de formação de futuros professores.

Partindo do pressuposto de que “os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências” (CUNHA, 2006, p. 489), é imprescindível que a Licenciatura em Letras desenvolva o pensar pedagógico do aluno ainda nos bancos universitários, pois um bom professor não poderá encontrar todas as respostas para o dia a dia escolar em anotações de sala de aula, em um livro ou em um manual, ou ainda, hoje, por que não, na internet:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2010, p. 39).

A partir desse raciocínio, pode-se questionar quantas aulas, por exemplo, um aluno da Licenciatura em Letras tem de preparar e de ministrar no âmbito das disciplinas pedagógicas. Qual será o número de aulas que os futuros professores preparam e executam em um curso que tem entre três ou quatro anos de duração? O que se espera é que os alunos preparem, com a orientação de um docente universitário capacitado, inúmeros planos de ensino, ministrem várias aulas, elaborem projetos, criem material didático e reflitam sobre as possíveis situações-problema, como indisciplina, que podem surgir no ambiente escolar.

É por este motivo que os cursos de Licenciatura em Letras – aliás não só a Licenciatura em Letras, mas todos os cursos de graduação do país – teriam de voltar suas atenções para o aluno e não para o professor universitário. Há a “urgência de vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos” (idem, ibidem, p. 147).

Muitas universidades, preocupadas com relatórios que têm de ser entregues para órgãos oficiais e que geram notas de avaliação para estas mesmas instituições de Ensino Superior, querem que seus docentes sejam competentes e dinâmicos em sala de aula; atualizados em conhecimentos e práticas; especializados; pesquisadores e produtores de conhecimentos e de ciência e, por vezes, esquecem-se de verificar que tipo de formação seu graduando recebe.

É nesse contexto que o docente universitário precisa estar preparado, verdadeiramente, para formar outros professores. Muitos graduandos, por exemplo, afirmam que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas parecem, às vezes, esquecer-se de conceitos básicos da didática e da metodologia do ensino no momento em que estão nas salas de aulas da universidade.

Outro agravante desse processo de formação é que como ministrar aulas na Educação Básica tem representado um exercício cada vez mais difícil, principalmente pela indisciplina dos discentes, muitos professores optam por dar aula apenas no Ensino Superior. Nesse quadro, surge uma questão simples, mas de resposta complicada: como um professor pode formar docentes para a Educação Básica sem ter passado minimamente por ela? Os que nunca deram aula no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio têm uma explicação rápida e simplista para tal questionamento: basta ter o domínio dos conteúdos e das técnicas pedagógicas.

É razoável que docentes dos cursos de Licenciatura em Letras tenham passado pela Educação Básica e que, anos depois de abandoná-la, encontrem formas de saber como ela transcorre ainda hoje e quem é a sua clientela. É por isso que a troca de informações entre educadores dos Ensinos Fundamental e Médio e professores do Ensino Superior é vital para o processo de formação docente.

RESULTADOS OBTIDOS

Para exemplificar um dos resultados obtidos com os alunos do 4º. semestre do curso de Letras, escolheu-se um dos projetos elaborados pelos licenciados para aqui ser exposto.

Pautando-se nas aulas teóricas em que foram discutidos os itens que compõem um projeto, duas licenciandas criaram o projeto A parte que falta, inspiradas na narrativa do livro *A parte que falta*, do autor estadunidense Shel Silverstein, um dos escritores para crianças mais populares do século XX.

Escritor, poeta, ilustrador, dramaturgo, letrista e cantor. Este foi Shel Silverstein. Enquanto servia o exército estadunidense na Coreia nos anos de 1950, ele publicou suas primeiras histórias no *Pacific and Stripes*, um jornal militar. Embora nunca tenha planejado seriamente escrever para o público infantil, foi com ele que se tornou famoso e que teve suas obras traduzidas para mais de trinta línguas.

Tocadas e muito preocupadas com as reações e com os comportamentos dos adolescentes com os quais conviviam no Estágio Curricular Supervisionado, as duas licenciandas decidiram, inicialmente, estudar a fundo a puberdade,

período de muitas transformações e conflitos para o adolescente. Ambas atingiram, então, uma das primeiras metas da docente que ministrava a disciplina em que todo o projeto se efetuiu já que as graduandas perceberam que projetos bons são aqueles com temáticas importantes para os alunos e não apenas para os professores.

Fisicamente, tem-se o aumento da estatura, o amadurecimento sexual, a fisionomia perde a infantilidade, por isso “pernas e braços já não encontram lugar. Com frequência ele tropeça, e esbarra em objetos e pessoas e as coisas parecem pular de suas mãos como se criassem vida [...]” (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 60).

De acordo com Wallon (2008) a necessidade dos jovens de olharem-se constantemente no espelho é proveniente da curiosidade de observar as mudanças na face, encontrar traços conhecidos, isto porque ficam desorientados diante das mudanças. Mahoney e Almeida (2003, p. 61) também explicam que:

Com tantas questões físicas a serem aceitas, surge também a necessidade de reorganização do esquema corporal que condiciona a construção da pessoa, a compreensão do eu e do outro. Essas reflexões e introspecções levam a ações e sentimentos ambivalentes e contraditórios.

Em função da revisão bibliográfica realizada pelas licenciandas, elas puderam constatar que:

Esse processo de formação pessoal, afeta também o desenvolvimento intelectual, uma vez que o jovem adquire capacidade de distinguir-se do outro, compreende noção de espaço e tempo, ficção e realidade, consegue formular hipóteses e comprová-las no campo das ideias, passa a não ser dependente da realidade concreta (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 69).

As pesquisadoras descobriram também que a todos esses conflitos psicofisiológicos, soma-se a cobrança constante por um bom desempenho escolar. É imposto ao aluno o aprendizado simultâneo de muitos tipos de conhecimentos cujas finalidade e utilidade nem sempre são claras para os educandos. Esses conhecimentos são pré-requisitos para o vestibular, para o qual os alunos são ainda mais cobrados, como se a aprovação ou a reprovação condicionasse o sucesso/fracasso de toda a vida.

Durante seus estudos, concluíram, ainda, que, além de tudo isso, há o *bullying*, que acontece com todos os alunos, em maior ou menor grau, por qualquer motivo que seja. O *bullying* pode ser uma forma de descontração que muitos encontram para fugir da tensão, da opressão da escola e dos pais. Os motivos para apelidos não faltam, visto que todos passam pela fase de reconhecimento de si mesmos, na qual desejam aprovação do outro e desejam opor-se ao mesmo tempo, não conseguindo lidar com as mudanças.

Por mais que a adolescência seja conhecida por quase todas as pessoas já que todo indivíduo passa por ela, as graduandas compreenderam a importância de estudar a fundo a fase, tornando-se, assim, pesquisadoras, afastando-se do senso comum e de ideias pré-concebidas.

A partir das pesquisas, as graduandas compreenderam que em uma fase de tantas descobertas e tantos desconfortos é natural que o jovem se sinta inseguro, não se adapte a muitas coisas e não aceite a si mesmo. Um exemplo disso envolve os crescentes índices de suicídio entre os jovens que podem estar relacionados aos fatores abordados anteriormente:

É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios do mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por aquilo que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada (ALVES, 2000, p. 24).

Da mesma forma, as universitárias, futuras professoras, assimilaram a teoria walloniana da psicologia genética que relaciona os aspectos das transformações físicas e o desenvolvimento emocional e intelectual ao ambiente escolar e às práticas pedagógicas, afirmando que cabe ao professor abordar essas questões humanísticas, questões que fogem ao conhecimento conceitual.

Ao passar o legado do passado, a escola precisa mostrar ao aluno que a Humanidade não é um conceito abstrato: tanto o homem de ontem como o de hoje - todos os que já passaram, os que estão aqui e os que virão - são a Humanidade. Mostrar que se o professor é o representante do legado do passado, como mediador entre o aluno e o conhecimento, o aluno é o representante do futuro, é a Humanidade no vir-a-ser (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 85).

Posteriormente, findada a revisão bibliográfica sobre a puberdade e a adolescência, as criadoras do projeto *A parte que falta* estabeleceram, em consonância com os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens (BRASIL, 2018), os objetivos a serem atingidos, sendo eles levar os alunos a:

- aceitarem a si mesmos e o outro independentemente das situações a que forem submetidos;
- aprenderem a lidar com as cobranças referentes à escola e ao vestibular;
- compreenderem o gênero crônica;
- analisarem as maneiras de usar a tecnologia a favor da própria aprendizagem;
- refletirem sobre a narrativa do livro *A parte que falta*;
- considerarem as línguas como fenômeno político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
 - mobilizarem práticas de linguagem no universo digital;
 - produzirem uma crônica cujo tema seja *bullying*;
 - produzirem um *vlog* narrando seu texto;
 - valorizarem as suas e as produções dos colegas de sala e
 - desenvolverem senso de solidariedade.

Dessa forma, observa-se que as pesquisadoras, ainda nos bancos universitários, em processo de formação inicial docente, já tinham como meta

principal promover o desenvolvimento pleno do educando nos planos afetivo, cognitivo e motor, uma vez que os recursos intelectuais são enriquecidos também com o desenvolvimento pessoal visto que “a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa” (GALVÃO, 2008, p. 98).

A meta do projeto era, portanto, levar o aluno a se expressar e compartilhar situações que envolviam *bullying*, intolerância ou autorrejeição pelas quais passou ou observou usando como instrumento a crônica. Assim, o aluno da Educação Básica, mais precisamente do Ensino Médio, refletiria a respeito desse tema e compreenderia que essas situações não são aceitáveis para, então, escrever seu texto, para denunciar, conscientizar ou desabafar.

As licenciandas decidiram que usariam as aulas de Língua Portuguesa para conscientizar e rejeitar qualquer tipo de preconceito, afastando a tradicional dinâmica de aulas baseadas em decorar conteúdos, buscando a formação reflexiva do aluno, tornando-o ético, solidário e respeitoso.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2010, p. 42).

É imprescindível que o docente ofereça aos alunos a oportunidade de analisar, opinar, contar casos e fazer relações depois da leitura da obra proposta. Esse momento de interação oferece aos alunos a oportunidade de conhecerem-se melhor, podendo se identificar com a fala do outro, com as situações contadas gerando a empatia e solidariedade.

Sendo o projeto destinado às turmas do Ensino Médio, é importante ressaltar o caráter descontraído da proposta que centraliza a subjetividade do aluno em um momento em que a preocupação com o vestibular costuma tirar as oportunidades de expressão do educando.

Contudo, as pesquisadoras tinham em mente que esse não seria um momento de descontração apenas. Com esse projeto, elas buscam levar o aluno a desenvolver habilidades para produção textual, entre elas criatividade, reflexão e elaboração de tese. Essas habilidades beneficiam não só a comunicabilidade dos discentes, mas também os ajudam na escrita de redações.

Além disso, a crônica produzida transformada em *vlog* seria compartilhada em um canal para que os trabalhos fossem expostos. Esse instrumento tende a despertar o desejo dos alunos, uma vez que o *vlog* já faz parte do cotidiano dos jovens. Dessa forma, os estudantes também compreenderiam como utilizar os recursos tecnológicos a favor de sua própria aprendizagem.

Em termos práticos, didáticos e metodológicos, as criadoras do projeto A parte que falta estabeleceram, inicialmente, seis aulas para a concretização do projeto.

Na primeira aula, seria feita a leitura coletiva do livro *A parte que falta*. Após a leitura, a docente iniciaria uma discussão durante a qual os alunos externariam suas perspectivas e analisariam o texto. Feito isso, chegaria o

momento de indagar se os alunos se identificaram com a obra de alguma maneira, deixando-os contar casos e situações.

Na segunda e na terceira aulas, no laboratório de informática, seria feita a leitura da crônica *A pipoca* de Rubem Alves (disponível em: <http://www.institutorubemalves.org.br/rubem-alves/carpe-diem/cronicas/a-pipoca/>) e, então, os alunos teriam oportunidade de comentar a crônica. Logo depois, assistiriam ao vídeo *Crônicas do Cotidiano - Você tem contado estrelas?* (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ank_ZDLv-JU). Novamente, os alunos fariam considerações sobre a obra assistida, e a docente os questionaria em relação às diferenças encontradas em cada crônica.

Essas crônicas seriam usadas como exemplos no momento da sistematização do ensino do gênero crônica. Tendo sido explanadas as características do gênero crônica, a docente indicaria um vídeo aula para que os alunos assistissem em casa e começassem a escrever suas crônicas (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ryQoO8Qj>).

Na quarta aula, seriam atendidas as demandas dos alunos e produzidas as crônicas.

Na quinta aula, no laboratório, instruções seriam dadas aos alunos para a elaboração e a gravação do vídeo. Também seria incentivado que os alunos pesquisassem dicas com seus influenciadores digitais preferidos. A gravação do vídeo seria feita com os celulares dos alunos, em casa ou em qualquer lugar escolhido.

Por fim, na sexta aula, ocorreria a postagem dos *vlogs* no canal do Youtube criado coletivamente para o projeto e exibição dos vídeos.

Como recursos, seriam necessários: uma sala de informática; o livro *A parte que falta*, de Shel Silverstein; acesso à Internet; pacote Office; celular dos alunos; crônica *A pipoca* de Rubem Alves e *Crônica do cotidiano - Você tem contado estrelas?*

CONCLUSÃO

A prática docente exige do professor diversas habilidades, entre elas, a criatividade, a versatilidade, a organização, o compromisso com a formação plena dos alunos e incontáveis outras. A formação docente deve se preocupar em atender essa necessidade, isto é, proporcionar ao futuro professor os conhecimentos e ferramentas necessárias para desenvolver essas habilidades.

Para atingir esse objetivo, as disciplinas das licenciaturas devem oferecer formação teórica e prática, para que o discente saiba aplicar os conhecimentos que foram desenvolvidos no momento da elaboração e planejamento das aulas e projetos que deseja ministrar.

Durante a graduação, ainda na formação inicial, especialmente nas licenciaturas, é necessário que o discente exercite os conhecimentos que têm construído, tire dúvidas e receba orientação de um professor mais experiente para que, quando assumir o lugar de docente, possa refletir sobre suas aulas, para atender as demandas que surgem, para repensar os métodos, avaliar a efetividade e eficácia da aula.

O exercício pelo qual passaram os licenciandos que participaram do projeto lhes revelou a necessidade de planejar, de tentar pensar adiantadamente nas demandas que podem surgir e de que maneira devem ser supridas, de preparar antecipadamente o material a ser usado, de tornar o conteúdo atraente e de buscar relacionar com elementos que fazem parte do cotidiano do aluno. Ademais, é imprescindível destacar que este tipo de prática levou os futuros professores a serem autores do próprio material didático-metodológico, habilidade muito importante nos dias de hoje.

Essas habilidades não são adquiridas apenas com leitura. É preciso que, durante sua formação, o licenciando conheça essas técnicas e tenha oportunidade de praticar, errar, repensar e refazer. Dessa maneira, muitos equívocos podem ser evitados na prática docente efetiva.

Esse tipo de prática durante a graduação gera a autonomia necessária para que todo licenciando se torne um bom professor, um bom pesquisador, capaz de identificar as necessidades dos alunos e de buscar informações para renovar suas aulas. Quando um professor é plenamente formado, seus alunos recebem também uma formação plena, considerando não somente conteúdos, mas a formação pessoal integral.

Os alunos das licenciaturas necessitam, acima de tudo, do desenvolvimento de sua criatividade ainda nos bancos universitários – tornando-se educadores autores -, da construção de confiança e autoestima profissionais e da convicção de que optaram por uma profissão que pode fazer a sociedade evoluir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A pipoca*. Disponível em: <<http://www.institutorubemalves.org.br/rubem-alves/carpe-diem/cronicas/a-pipoca/>>. Acesso: 04/06/2018.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CHAIA, Josephina. *Financiamento escolar no segundo império*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Eugênio Maria. *Você tem contado estrelas?* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ank_ZDLv-JU>. Acessado em: 04/06/2018.

LAJOLO, Marisa. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 14 set. 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2003

MARTINS, Valéria Bussola. *A utilização de redes sociais na formação docente*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

NEVES, Carla das. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História da Educação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POSTAGENS CEMEAM. *Animação sobre a Crônica*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ryQoO8Qjzs>>. Acesso: 04/06/2018.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.