

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: SABERES E PRÁXIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

REFLECTIONS ON TEACHING PROFESSION: KNOWLEDGE AND PRAXIS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Janaina Cé Rossoni¹

Vera Lúcia Felicetti²

Resumo: O artigo busca refletir sobre o trabalho dos educadores, no que concerne à escolha da profissão, à carreira e sua relação com os saberes docentes, oriundos da história de vida, das relações sociais e, sobretudo, da experiência profissional. Para isso, elegem-se as ideias de Tardif, as quais interagem com as de outros pesquisadores que tratam do assunto educação. Dessa forma, através de uma abordagem bibliográfica de cunho exploratório, o presente artigo traz a questão dos saberes e trajetórias docentes e pretende, com isso, fazer uma conexão com a práxis pedagógica correspondente ao ensino da Língua Portuguesa, na tentativa de proporcionar uma reflexão sobre o aproveitamento da contação de histórias como meio de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Práxis Pedagógica; Língua Portuguesa.

Abstract: This paper aims to reflect on the work of the educators concerning to the choice of the profession, to the career, and its relationship to the teaching knowledge arising from their life experiences, social relations, and especially professional experience. Thus, this discussion uses

¹ Mestranda em Educação no UNILASALLE, graduada em Letras, pela UNILASALLE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS. E-mail: janainace@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUCRS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE. Integrante do Programa de Pesquisa Conjunta Capes/PUCRS/Universidade do Texas-EUA. E-mail: verafelicetti@ig.com.br

the ideas of Tardif, which interact with other researchers in education. Furthermore, through an exploratory bibliographic approach, this paper intends to demonstrate how knowledge and teaching experience can relate to the pedagogical praxis in Portuguese language teaching, trying to propitiate a reflection regarding the utilization of storytelling as a method of language learning.

Keywords: Teaching Knowledge; Pedagogical Praxis; Portuguese Language.

Introdução

A repercussão sobre a reprovação dos candidatos ao concurso público do magistério estadual do Rio Grande do Sul, de 2012, provoca questionamentos nos âmbitos sociais, governamentais e educacionais. O professor, novamente, configura-se como cerne das discussões provocadas pela mídia, dos falatórios nas filas dos bancos, nas reuniões de especialistas e nas escolas; enfim, sua desvalorização prevalece nos comentários, por vezes, inoportunos e infundados. Obviamente que, para se estabelecer comparações, tecer julgamentos e questionamentos sobre o desempenho dos candidatos, seria aconselhável um estudo minucioso das avaliações realizadas, das instituições formadoras desses profissionais reprovados e até mesmo do próprio perfil dos candidatos. Isso representa que há um trabalho relevante e necessário a ser efetuado para que descobertas possam ser feitas, para que os pré-julgamentos sejam refutados (ou comprovados), para que a sociedade compreenda o porquê da reprovação e possa envolver-se significativamente nas questões educacionais emergentes. Todavia, mantém-se o *status quo* do professor brasileiro: um profissional desvalorizado, desacreditado e, sem pretender ao exagero, um indivíduo sem vez nem voz, o qual mendiga o piso salarial relativo ao que legalmente teria por direito.

A fim de proporcionar uma reflexão sobre a escolha da profissão docente, sobre as fases da carreira e a conflituosa autonomia, bem como sobre a prática efetiva em sala aula e os desafios constantes aos quais são submetidos os profissionais do ensino elegem-se, neste trabalho, como norteadoras das reflexões, as ideias do pesquisador canadense Maurice Tardif. Sua pesquisa sobre os saberes e a formação docentes servirá de base para o estabelecimento de diálogos com demais pesquisadores do assunto sobre a escolha profissional, a trajetória e as práticas educativas dos docentes. Essas questões estão em consonância com os dilemas diários enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa: o que ensinar? como ensinar? para que ensinar?, uma vez que as cobranças e críticas, por parte do governo e da sociedade, sobre o desempenho dos alunos no quesito compreensão textual, estão sempre em voga. Aliada a esses questionamentos tem-se o papel relevante da contação de histórias como produtora de discursos favoráveis ao desenvolvimento das análises e reflexões sobre a língua.

Diante de tantos deveres e responsabilidades a cumprir, ser professor, nos dias de hoje, requer muita vontade. Requer fôlego para mobilizações, pois ser professor é viver o desassossego, é ter dentro de si um mundo de inquietações. Essa vontade de ser educador precisa estar alicerçada na reflexão docente, na valorização do professor pelo professor. E é isso o que se procura discutir nos tópicos seguintes.

A carreira e os saberes docentes na práxis pedagógica

Em seu livro, *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2012), professor e pesquisador canadense, aborda as questões referentes à transformação que ocorre com a identidade profissional e a prática docente do professor ao longo dos anos. Para Tardif (2012), a capacidade de ensinar não é inata, o professor não nasce para ser professor. Ele constrói essa capacidade

a partir da interação com os outros, com sua identidade pessoal e social, ou seja, através do processo de imersão nos diversos mundos socializados.

Dessa forma, a história de vida dos professores representa uma fonte significativa de autoconhecimento. O pensar sobre a escolha profissional, remontando às experiências anteriores à formação (família, infância, relação com professores e colegas, convivência com grupos de pares, atividades esportivas e artísticas) pode promover entusiasmo, reavivar os desejos que nortearam a escolha e levar à compreensão do que se é e o que se pretende ser. Josso (2001), em seu livro, *Experiências de vida e formação*, relata a experiência formadora através da abordagem biográfica como metodologia da pesquisa-formação. Com o intuito de compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem dos adultos, a autora realizou um trabalho biográfico com um grupo de participantes, norteado pelos seguintes questionamentos: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” e “como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?” (JOSSO, 2001, p. 115). O exercício de escrever sobre si mesmo não é tarefa fácil, visto que o pensar sobre o percurso de vida, os desvios escolhidos, bem como o distanciamento crítico necessário para a reflexão, podem trazer ansiedade, causar inquietações, desestabilizar, desconstruir ou reconstruir o conhecimento do eu. Conforme a autora, “o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje.” (JOSSO, 2004, p. 130).

Nóvoa (2007) também se refere às abordagens (auto)biográficas no campo científico como um movimento social que se utiliza de métodos biográficos, autoformação e biografias educativas. Apesar de ser alvo de críticas diante de certos fatores, as histórias de vida dão origem a práticas e reflexões de caráter interdisciplinar e de recursos conceituais e metodo-

lógicos. Na obra *Vidas de professores*, Nóvoa (2007) propõe a categorização das histórias de vida baseada nos objetivos e nas dimensões que as abordagens privilegiam. Os objetivos se dividem em: investigação, formação e investigação-formação. Os professores são, respectivamente: objetos da investigação, sujeitos da formação e atores da investigação-formação. Quanto às dimensões, os estudos abrangem: a pessoa do professor, as práticas dos professores e a profissão de professor. Essa multiplicidade de perspectivas e estratégias e a heterogeneidade de modos de trabalho e técnicas de investigação constituem qualidades da abordagem (auto)biográfica; contudo, também podem originar grandes dificuldades e equívocos. Nóvoa deixa claro que a produção de um *outro* conhecimento para compreender os professores como pessoas e como profissionais e para descrever (e mudar) as práticas educativas é um desafio e acredita que as histórias de vida contribuem para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.

Quanto à carreira do professor, percebe-se que, contemporaneamente, além de enfrentar uma desvalorização excessiva, o professor também tem de se submeter a cobranças avaliativas. Cada rede de ensino promove seu plano de carreira e, nele, a partir de um olhar mais investigativo, nota-se que os deveres e obrigações do professor aumentam rigorosamente.

Tardif (2012), mediante seus estudos, traz dois tipos de fenômenos interligados à institucionalização da carreira, relativa à realidade social e coletiva de atores que seguem a mesma trajetória e à dimensão subjetiva da carreira, na qual as ações e projetos individuais contribuem para a construção e definição da carreira. Para ilustrar as fases de edificação da carreira docente, Tardif remete-se a Eddy (1971), que fez uma descrição “clássica” para o ensino, distinguindo três fases: a transição do idealismo para a realidade; a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia

das posições; a descoberta dos alunos reais. Faz-se importante destacar algumas considerações relevantes sobre o início de carreira: a estruturação do saber experiencial torna-se mais forte e importante; o início é acompanhado de uma fase crítica devido ao distanciamento e julgamento da formação acadêmica e do “choque com a realidade” em que se revê, conforme Tardif (2012), a concepção do “professor ideal”. Outra questão exposta no texto é a situação precária de alguns professores “contratados”, que trabalham sem estabilidade e mudam frequentemente de turma e/ou de escola. Esses professores encontram grande dificuldade em assimilar e produzir conhecimento sobre a experiência profissional, pois não há um continuar em seu fazer, mas sim um constante iniciar e reiniciar.

Em vista disso, faz-se necessário destacar novamente a importância da história de vida dos professores quanto à escolha da carreira e ao estilo de ensinar, bem como a relação entre o tempo e o trabalho na construção do saber docente. As considerações de Tardif acerca da questão do trabalho apontam para a ideia de que, pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo como também suas relações, e busca ainda a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. Conforme o autor, esses saberes relativos ao trabalho são temporais, visto que o saber dos professores é o saber *deles* e se relaciona com a pessoa e a identidade *deles*; então, não provém de uma fonte única, mas sim de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, “pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem.” (TARDIF, 2012, p. 58). Dessa maneira, os docentes adquirem, no decorrer dos anos, práticas, competências e habilidades que os auxiliam na resolução de problemas e na melhoria de sua atuação, ou seja, os professores desenvolvem saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Não esgotando as contribuições de Tardif para uma reflexão do ser professor, o pesquisador

busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. O autor propõe a definição de saber docente como um saber plural, formado pelos saberes oriundos da formação *profissional* (saber pedagógico), dos saberes *disciplinares* (que correspondem aos diversos campos do conhecimento, por exemplo, Língua Portuguesa), dos saberes *curriculares* (referentes aos programas escolares) e dos *experenciais* (baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio). Como diz o autor, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 64).

Vista dessa forma, é condição *sine qua non* a mobilização dos diversos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua existência, a fim de utilizar o todo integrado dos saberes em prol de uma significativa prática docente.

Tardif diz que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros.” (2012, p. 31). Sendo assim, o professor ensina o que tem para ensinar, de acordo com sua bagagem teórica, suas experiências profissionais e sociais. Quanto à bagagem teórica, Maués (2003) aborda a questão das políticas de formação de professores em virtude das reformas educacionais da década de 1990. As mudanças sociais derivadas do processo da globalização, da tecnologia e das questões mercadológicas suscitaram mudanças sociais e econômicas que refletiram na questão da educação. Nesse contexto, a reforma prioriza a educação fundamental e evidencia um novo olhar a respeito da formação dos professores, profissionais estes capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social. A partir dessas considerações, Maués

(2003) apresenta a tese sobre a flexibilização da política de formação de professores no Brasil, utilizando como palavra-chave o “aligeiramento” dessa formação. A primeira exigência da reforma diz respeito ao processo de “universitarização”, ou seja, os professores devem ter formação em nível superior, a fim de se qualificarem melhor para o exercício do magistério. O contraponto é que em alguns países, como o Brasil, “aligeiraram” essa formação, a qual ocorre fora dos bancos da Universidade, de forma dissociada entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96 determina, além da Universidade, outro local para a formação de docentes em nível superior, os chamados Institutos Superiores de Educação e, na sequência, em Centros Universitários e Faculdades Integradas, conforme permitido mediante pareceres e resoluções (BRASIL, 1996). A autora destaca que pelo processo de “universitarização”, a formação em nível superior ocorre de forma aligeirada: há o “enxugamento” do currículo, a consequente diminuição da carga horária, a crescente formação a distância, a qual não prioriza a prática e a redução desta no caso de professores já atuantes em escolas. Isso tudo para garantir dados estatísticos concernentes aos indicadores de desenvolvimento com o objetivo, também, de validar empréstimos dos organismos internacionais.

Outro ponto importante destacado por Maués (2003) é o lugar da prática na formação inicial dos professores. Segundo a autora, as reformas enfatizam o aumento da carga horária da parte prática, justificando que os cursos são muito teóricos e que os professores não dominam de forma suficiente os conteúdos. Essa questão gera controvérsias entre diversos autores, os quais se posicionam de forma diferente em relação à prática e à teoria. Ressalta-se que Tardif (2012) fala da prática como um conjunto de saberes que se incorporam à experiência sob a forma de *habitus*, ou seja, são saberes que se manifestam no trabalho cotidiano e não na ação mecânica da

prática. Assim, o aumento das horas práticas pode não garantir qualidade na formação. Conforme defende Nóvoa (2007), é necessário considerar os saberes teóricos no que tange à formação de um professor reflexivo e à função da prática do futuro docente, a qual oscila entre a fundamentação teórica e a atividade prática efetiva em sala de aula.

Convém ressaltar a indissociabilidade da teoria e da prática no contexto escolar. De acordo com os trabalhos de PIMENTA (1994), entende-se o termo *práxis* como a atividade docente que envolve o conhecimento do objeto, suas finalidades e a intervenção para que a realidade seja transformada. Ao entender-se a educação como uma prática social cujo objetivo é a humanização dos homens conforme seus entendimentos, seus valores e interesses, para que tal atividade se configure como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Assim, o trabalho do professor configura-se como *práxis* pedagógica ao firmar-se na unidade entre a atividade prática e atividade teórica, ambas permeadas por uma relação de autonomia. A autora defende que:

O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal. Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é o objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui”, onde estamos. Tem uma história. (PIMENTA, 1994, p. 120).

Nesse sentido, a *práxis* acontece no ambiente escolar. A teoria fundamenta a prática e esta se efetiva e se transforma em novas teorias. Sujeito e objeto são parceiros nessa atividade, a qual é regida pelas contribuições de ambos. Colocando-se como sujeito ativo nesse processo educativo, o professor torna-se produtor de conhecimento, à medida que mobiliza e transforma seus saberes a serviço de sua ação educativa.

Saberes docentes no ensino: Língua Portuguesa e contação de histórias

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, cabe à escola considerar o conhecimento prévio dos alunos e promover sua ampliação no decorrer dos anos, de forma que o aluno saiba interpretar os textos socialmente veiculados, que assuma a palavra e que produza textos adequados às diferentes situações do discurso (BRASIL, 1997).

Esse tem sido o desafio do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa nos últimos anos. O planejamento e a promoção de atividades que contemplem o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, consonantes com as exigências sociais da atualidade, têm suscitado dúvidas, dificuldades e também muito interesse por parte dos educadores, uma vez que mais cursos de formação sobre o assunto são continuamente oferecidos. Sobre o ensino da gramática, algumas considerações precisam ser feitas porque é justamente aí que se instalam os dilemas (ensinar a gramática ou não? como e quando ensinar? por que ensinar?).

Os PCNs apontam que “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.” (BRASIL, 1997, p. 25). Os discursos produzidos manifestam-se por meio de textos, sejam orais ou escritos, por meio da relação com os demais textos produzidos *a priori*, ou seja, através da intertextualidade. Em outras palavras, a fala de um possui a colaboração da fala de outro e, assim, sucessivamente. Essa corrente de produção da linguagem, essa polifonia textual, acontece a partir da interação social. O filósofo e grande pesquisador da linguagem, Mikhail Bakhtin, entendeu que a linguagem é o produto dessa interação social, bem como a interação entre os interlocutores do discurso. Para ele:

[...] É importante ensinar o aluno a identificar seu modo pessoal de aprender. Existem alunos que aprendem mais ouvindo, outros escrevendo e outros visualizando. Enfim, cada um possui um estilo personalizado em função de suas aptidões naturais. Justamente esta variedade de estilos deve ser percebida pelo professor, a fim de que seus materiais permitam que alunos com estilos diferentes vivenciem situações diferenciadas, oportunizando a estes conhecerem-se para poderem desenvolver o seu método particular de estudo. (FELICETTI; GIRAFFA, 2008, p. 6).

As situações diferenciadas citadas pelas autoras remetem à reflexão proposta por este artigo, ao considerar que o ensino da Língua Portuguesa, no intuito de privilegiar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, pode tornar-se rica fonte de ensino e aprendizagem através da contribuição da contação de histórias. Portanto, conforme as indicações dos PCNs e dos estudos de pesquisadores que tomam por base a concepção interacionista da linguagem, propõe-se a seguir uma forma de pensar a práxis pedagógica do ensino da Língua Portuguesa sob o viés da literatura, em especial no que tange à contação de histórias.

Nota-se que, atualmente, a contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro). A reflexão intencionada neste artigo sobre a questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica no ensino da Língua Portuguesa não pretende de forma alguma desconfigurar sua função de transmitir beleza, sensibilidade, prazer. Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo para o ensino e aprendizado da língua materna.

O professor através de sua formação tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Muitos teóricos abordam

a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta: “Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.” Quanto à leitura em si, ele acrescenta: “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12). Sabe-se que seu estudo versou sobre a relevância da leitura dos contos de fada na infância para o desenvolvimento significativo da criança, já que esses contos contêm elementos que as ajudam a lidar com problemas universais da humanidade.

Soares (2003) se expressa a respeito das habilidades de leitura, as quais o aluno, leitor em formação, adquire através das práticas escolares (a título de exemplificação, citam-se algumas):

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita [...]. (SOARES, 2003, p. 92).

De acordo com a autora, as habilidades de leitura projetam a um leitor-escriptor em formação. O aluno, de posse dessas habilidades, terá empenho e uma maior produtividade em sua escrita, uma vez que a literatura em suas várias formas de expressão possibilita o desenvolvimento do ato de escrever. A contação de histórias se insere nessa perspectiva, na qual,

em contato com o texto (contado, lido, encenado), o aluno, através das orientações de seu professor, fará as associações necessárias à aprendizagem da língua, quanto à diminuição dos problemas relativos aos conteúdos gramaticais.

As palavras de Cosson (2010) são bem oportunas para a reflexão proposta nesse trabalho, já que o autor defende a ideia de que o espaço da literatura em sala de aula, além de desvelar a obra e aprimorar percepções, também é uma maneira de enriquecer o repertório discursivo dos alunos, sem ter medo da análise literária. Pois, “longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito.” (COSSON, 2010, p. 59).

Portanto, a contação de histórias pode subsidiar o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa sem perder seu valor estético e artístico. Questões pontuais como o trabalho com os tempos verbais, o uso de pronomes, a sinonímia, a pontuação empregada na fala ou na escrita dos textos podem trazer resultados positivos à aprendizagem significativa do conteúdo e ao aluno como participante ativo do seu meio social. Segundo Contreras (1997), essa capacidade criativa do educador para resolver as situações-problema e para o melhoramento da prática educativa, representa a ação de um profissional reflexivo. A autonomia no contexto da prática docente, entendida como um processo permanente de construção permite ao professor a análise crítica de seu fazer, o aprimoramento de sua práxis pedagógica e a elaboração de argumentos para o trabalho que deseja desenvolver.

Reflexões Finais

Mobilizar os conhecimentos advindos da formação profissional e experiencial pode traduzir-se numa maneira de melhorar consideravelmente

a relação da contação de histórias e a aprendizagem da Língua Portuguesa, através das análises textuais. Ao dar importância à análise das questões da língua presentes no texto, portador de discursos, o professor possibilita ao aluno o exercício da leitura literária e o conhecimento dos processos que regem a língua materna. Conforme a teoria de Tardif:

[...] a arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa. (TARDIF, 2012, p. 161).

Constituir o espaço escolar como meio de produção de aprendizagem significativa vem ao encontro dos discursos dos autores-pesquisadores referenciados acima. Significar para aprender, aprender para significar: eis a máxima proposta para a reflexão da práxis educativa. Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a atividade prática de análise da Língua Portuguesa não se restringe seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

Ressalta-se que esse pensar sobre a prática e os novos caminhos possíveis para qualificar os saberes discentes e docentes é conscientizar-se do valor da educação. Mais que isso: é valorizar a práxis pedagógica do professor, advinda da articulação de seus saberes docentes, dos conhecimentos prévios dos alunos e das demandas sociais contemporâneas. Assim, repensar a educação significa mudar a temática atual das conversas informais, acadêmicas e governamentais que julgam, depreciativamente, o desempenho dos professores no dia a dia de sala de aula ou, como por

exemplo, através de resultados em concursos públicos para o magistério. Significa elevar a condição docente ao patamar de reconhecimento social digno dos exímios semeadores de saberes, os quais precisam ser valorizados através de condições básicas de aprimoramento em seu fazer e ser enquanto docentes.

Nessa direção, este artigo contempla a reflexão inicial proposta, uma vez que instiga a conciliação da contação de histórias como possível articuladora do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse estudo possibilita ao professor reconhecer-se como produtor de conhecimentos, como sujeito ativo no seu trabalho educativo e como profissional valorizado (se não pela sociedade) por ele mesmo.

Referências

- BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 23.12.1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa** – 1ª a 4ª série. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.
- CONTRERAS, José Domingo. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55-58, 2010.

EDDY, Elizabeth. **Becoming a Teacher** – The passage to Professional Status. Nova York: Columbia University Teachers College Press, 1971.

FELICETTI, Vera L.; GIRAFFA, Lucia Maria M. Auxiliando a Evitar a Formação do Sentimento de Matofobia: um desafio constante. In: **Anais... XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2008, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 v. CD-1.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In.: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, Olgaíses. **As Políticas de Formação de Professores: a “Universitarização” e a Prática**. In: 26a Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, 2003.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2 Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In.: PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.