

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

TATIANA CABRAL COUTO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LETRAS:  
RETRATO E POSSIBILIDADES

São Paulo

2009

TATIANA CABRAL COUTO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LETRAS:  
RETRATO E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

São Paulo

2009

C871f Couto, Tatiana Cabral.

Formação pedagógica do professor de Letras : retratos e possibilidades / Tatiana Cabral Couto – 2009.

205 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Bibliografia: f. 119-122.

1. Análise do discurso. 2. Formação de professores.  
3. Letras. I. Título.

CDD 370.71

**TATIANA CABRAL COUTO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LETRAS: RETRATO E  
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Gracinda Queluz Garcia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Pires de Brito

Ao meu pai, com todo carinho e amor do meu coração. Com gratidão, esperança e muito orgulho!  
Agradeço à Deus todos os dias!

## AGRADECIMENTOS

Sinto-me privilegiada por escrever estas linhas nas quais registro um breve cenário desses últimos dois anos da minha vida. Foram os anos mais felizes e realizadores, mas também os mais angustiantes e tristes. Explico: conquistar a maturidade do mestrado sempre esteve em meus anseios e finalizá-lo é motivo de muita alegria. A angústia veio por problemas pessoais relacionados à saúde que, hoje, estão superados. Já a tristeza se originou por conta de um grave diagnóstico dado por um neurocirurgião ao meu pai.

Durante esse período, muitas pessoas me viram chorar. Entre elas está minha orientadora Maria Lucia a quem agradeço imensamente pela generosidade, pelas palavras de carinho por ter sempre me olhado nos olhos e me feito acreditar que é sempre possível seguir em frente! Sua paciência, generosidade, cuidado, atenção e, acima de tudo, coragem foram essenciais durante todo o processo. Obrigada!

Todo meu carinho e gratidão também à professora Regina H. P. Brito que com a inquestionável competência com que realiza seu trabalho, ainda encontra tempo para a aproximação afetuosa. Comigo não foi diferente. Muito obrigada!

Agradeço também à professora Ana Gracinda, que prontamente me atendeu todas as vezes que solicitei sua ajuda, sempre com atenção e carinho.

Não posso deixar de agradecer, com um carinho especial, às professoras Helena Bonito, Ana Lúcia Trevisan, Diana L. P. Barros e ao professor Gaston Hilgert.

Ainda durante o cumprimento dos créditos, neste mesmo período do mestrado, agradeço aos caros amigos que me ajudaram a não desistir: Rosália, Marcelino, Leila, Maíra, Marta, Ronaldo, Ádila e Eunicéa.

São muitos também os amigos e familiares a agradecer, enumerá-los aqui seria tarefa extensa e sujeita a falhas. Com certeza, todos estão bem guardados em minha memória e meu coração.

Aos meus pais, Lourdes e Damasceno, o agradecimento da única filha que com muita alegria batalha pelos seus sonhos. Obrigada pela compreensão, apoio e amor incondicional. Mãe, obrigada pela valiosa ajuda durante esses últimos meses, pois sem ela nada disso seria possível. Pai, obrigada pelo sorriso, pela preocupação zelosa, pelo abraço apertado, pelo brilho no olhar! Saibam que há algum tempo são vocês que representam aquela árvore de copa grande e acolhedora! Sem os

princípios e os exemplos que recebi de vocês, eu não seria capaz de nada disso. Muito obrigada!

Beto, companheiro de sorrisos e lágrimas. Agradeço, primeiramente, pelo amor e carinho durante todo o período em que estamos juntos. Por cada palavra e pelos incontáveis atos de incentivo. Obrigada por me ouvir e ver, e por estar comigo em todo e qualquer momento! Seu acolhimento e parceria foram fundamentais. Saber que poderia contar contigo foi primordial para completar esta importante etapa da minha vida. Saber que estará comigo me impulsiona a continuar!

Sônia, colaboradora cuja ajuda é incomensurável! Sua intervenção também possibilitou a realização deste trabalho de pesquisa. Mas este é apenas um dos frutos do seu trabalho. Somente por meio de suas valiosíssimas contribuições, pude superar tantos conflitos e fatos reais, e crescer ao ponto de escrever estas linhas de agradecimento. Com sua parceria posso, hoje, também agradecer a tantas outras pessoas. Obrigada pelos novos olhares! Muito obrigada!

Agradeço também ao MACKPESQUISA pelo apoio.

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca.

*Paulo Freire*



## RESUMO

Este trabalho de pesquisa é proveniente de nossas preocupações com a formação pedagógica dos professores da área de Letras, formação esta que baliza e direciona sua atuação em sala de aula e é uma vertente que integra e completa a profissionalização docente. Para retratar o que é oferecido pelas instituições de ensino superior (IES), analisamos alguns cursos de graduação, especialização e mestrado focados na área de Letras, oferecidos na cidade de São Paulo.

Com relação às graduações e licenciaturas, elencamos as disciplinas pedagógicas e analisamos as ementas daquelas com maior número de inserções nos currículos pesquisados. Quanto às especializações, listamos as disciplinas oferecidas na área de Letras, destacando as disciplinas pedagógicas. Ao estudarmos os programas de mestrado, privilegamos a análise das linhas de pesquisa. As informações coletadas entre as IES nos possibilitaram retratar a formação pedagógica que é oferecida hoje aos estudantes de Letras. Contudo, objetivando verificar as conseqüências das formações que estão sendo realizadas, entrevistamos professores de instituições confessionais, privadas e públicas perguntando sobre sua formação e atuação na sala de aula do ensino superior. A pesquisa qualitativa valeu-se do recurso da entrevista semiestruturada. A metodologia escolhida procurou interpretar, utilizando a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), os discursos dos entrevistados e o conteúdo de suas falas, para complementarmos nossas reflexões acerca da formação pedagógica do professor. Toda mudança representa uma árdua batalha e demanda perseverança, traço que marca os professores entrevistados. Todavia, a autogovernança, que não pode ser dissociada da perseverança é imperativa para o alcance efetivo da profissionalização do professor.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Formação de professores. Letras.

## ABSTRACT

This research arises from our concern about the pedagogical training of teachers graduated in the Languages area. This training helps them with their work in classroom and it is a part that integrates and completes the professionalization of teachers. To show what is offered by the Universities/Colleges, we analyzed some graduation, postgraduation and mastering courses, all of them in the Languages area, offered in the city of São Paulo. From the graduation courses, we listed the existing pedagogical subjects and analyzed the synopsis of the subjects most inserted in the curriculums researched. From the postgraduation, we listed the courses offered in Languages and highlighted the pedagogical subjects as well. For the mastering courses, we focused on the lines of research. The information collected from the Universities/Colleges gave us the possibility of having a picture of the pedagogical training that is offered to the Languages' students today. However, with the purpose of verifying the consequences of the training that has been offered, we interviewed teachers from confessional, private and public Universities/Colleges asking questions about their training and acting in the graduation classroom. The qualitative research used semi-structured questions. The methodology chosen intended to interpret, using the Textually Oriented Discourse Analysis (TODA), the interviewee's discourses and the content of their talks, to complete our reflections about the pedagogical training of the teachers. Every change represents a tough battle and asks for perseverance, which is a characteristic of the interviewed teachers. However, the self-management, which cannot be dissociated from perseverance, is essential to achieve an effective teacher's professionalization.

**Keywords:** Discourse Analysis. Teacher's Training. Languages.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Graduação em Letras – Licenciatura .....	25
<b>Tabela 2</b> – Disciplinas com maior incidência por área .....	27
<b>Tabela 3</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Filosofia, Sociologia e História da educação .....	28
<b>Tabela 4</b> – Disciplinas da área da Política educacional .....	30
<b>Tabela 5</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Política educacional .....	30
<b>Tabela 6</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Tecnologia educacional .....	32
<b>Tabela 7</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Didática .....	33
<b>Tabela 8</b> – Disciplinas da área de Metodologia de ensino .....	35
<b>Tabela 9</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Metodologia .....	36
<b>Tabela 10</b> – Disciplinas da área de Prática de ensino .....	37
<b>Tabela 11</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Prática de ensino .....	38
<b>Tabela 12</b> – Disciplinas com maior incidência por área: Estágio .....	40
<b>Tabela 13</b> – Carga horária de estágios supervisionados .....	41
<b>Tabela 14</b> – Disciplinas da área de Avaliação .....	45
<b>Tabela 15</b> – Disciplinas da área de Organização do material pedagógico .....	46
<b>Tabela 16</b> – Disciplinas da área de Educação mediante necessidades especiais... ..	46
<b>Tabela 17</b> – Disciplinas da área de Projetos integrados em educação .....	47
<b>Tabela 18</b> – Disciplinas pedagógicas de especializações .....	51
<b>Tabela 19</b> – Linhas de pesquisa .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado a cada 5 anos no período entre 1965 e 2000 .....	56
<b>Gráfico 2</b> – Atos ameaçadores da face – AAF .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado a cada 5 anos no período entre 1960 e 2004 .....	57
<b>Quadro 2</b> – Entrevistas: incidências de respostas “Sempre quis ser professor?” ...	91

<b>Quadro 3</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre planejamento de aula .....	94
<b>Quadro 4</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre discursos formadores ou informadores .....	98
<b>Quadro 5</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre relacionamento como recurso de aprendizagem .....	100
<b>Quadro 6</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre diversidade de recursos didático-pedagógicos .....	103
<b>Quadro 7</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre satisfação/insatisfação com a profissão .....	107
<b>Quadro 8</b> – Entrevistas: incidências de respostas sobre satisfação/insatisfação com a formação .....	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CAMINHO DA LICENCIATURA</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2 – TRILHANDO A ESPECIALIZAÇÃO</b> .....	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 3 – O MESTRADO COMO PERCURSO</b> .....	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 4 – A VEREDA METODOLÓGICA</b> .....	<b>73</b>
4.1 ANÁLISE TEXTUAL .....	78
4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - O PONTO DE CHEGADA</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>123</b>
ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	123
ANEXO 2: GRADES CURRICULARES DE GRADUAÇÃO/LICENCIATURA ...	175
ANEXO 3: GRADES CURRICULARES DE ESPECIALIZAÇÕES .....	201

## INTRODUÇÃO

Falar em educação no Brasil é falar sobre uma diversidade de problemas e desafios a serem superados por alunos, professores, coordenadores, diretores e tantos outros profissionais envolvidos na dinâmica da rotina escolar.

Nas salas de aula, encontramos alunos com os mais diversos sentimentos com relação ao que os espera dentro da escola: ansiosos, desencorajados, rasos de expectativas etc. Variadas também são as visões de mundo e historicidade que fazem com que os alunos recebam os professores de um novo ano letivo de maneiras diferentes: alegria, agressividade, indiferença, provocação, competição etc. O docente, por sua vez, idealiza um modelo de alunado que pode ou não corresponder à realidade. Nota-se, mediante essas expectativas que divergem, um desencontro que aponta para um despreparo e, possivelmente, para uma relação conflituosa entre professores e alunos.

Entretanto, também vale ressaltar que, muitas vezes, os docentes são inseridos na escola sem o devido preparo técnico e/ou pedagógico. Alguns costumam recorrer às suas próprias memórias da sala de aula para conseguirem remontar um modelo de educador, tendo como base as experiências pelas quais passaram. Dessa forma, equivocam-se, inclusive, em não ajustarem o tempo e o espaço de suas vivências à realidade de seus alunos, o que acarreta em uma atuação sem objetivo, desfocada da realidade e, sobretudo, desestimuladora.

Acreditamos que o professor precisa conhecer as premissas que envolvem sua atuação profissional. Saber, por exemplo, como trabalhar com grupos heterogêneos nos quais diversos são os objetivos do alunado, quando e se existirem. Também precisam refletir sobre a realidade vigente e considerá-la de acordo com os mais diferentes momentos da relação com os discentes. Ademais, é necessário estimular participação, integração, crítica, dúvida, reflexão, entre outros fatores.

O exercício profissional não pode, dessa maneira, recorrer apenas à memória dos modelos vividos. É preciso que exista reflexão e estudo sobre a profissão professor, ou seja, o profissional deve entender que sua adequada atuação necessita de uma busca por elementos que forneçam base para atitudes ajustadas e coerentes, tendo em vista as demandas existentes nas salas de aula.

Nóvoa (1992, p. 25) nos ensina que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (grifos do autor).

A profissão docente abarca, dessa maneira, os aspectos da pessoa “e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 1992, p. 25). Assim, “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

A complexidade embutida no processo de formação de professores deve considerar, portanto, as diferentes esferas que necessariamente compõem a figura do professor. Tal processo é um fenômeno que “vai e vem, avança e recua” (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1992, p. 25).

Ser consciente das diferentes dimensões que compõem o profissional implica viabilizar a capacidade de análise crítica desse professor para que seja capaz de se avaliar e se construir/reconstruir com base nos saberes que emergem de sua prática. Dessa forma, é possível existir um constante processo de edificação assistida da sua profissão, pois “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a <<sua>> vida, o que no caso dos professores é também *produzir a <<sua>> profissão*” (NÓVOA, 1992, p. 26, grifos do autor).

Nesse contexto, somos chamados a repensar como são formados nossos professores. Muitos são os paradigmas que devem ser ultrapassados na dinâmica escolar, mas será que os docentes recebem a formação que procuram nos cursos que a isso se destinam? Para o próprio professor, possuir conhecimento pedagógico é algo relevante para sua carreira?

Focamos nossa atenção nos cursos de formação de professores da área de Letras. O *corpus* selecionado abrange os programas de licenciatura, especialização e mestrado.

Essa seleção foi feita tendo como base as definições dos objetivos dos próprios cursos que, conforme será visto adiante, pretendem regulamentar a formação dos

docentes brasileiros para cada nível de ensino. Entendemos ser necessária a análise dos cursos acima mencionados uma vez que estão previstos na LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição.

A análise pretendida por este trabalho aborda o programa de alguns cursos de licenciatura de universidades da cidade de São Paulo. Com relação às especializações com carga horária de trezentas e sessenta horas também oferecidas na cidade de São Paulo, interessa-nos apenas aquelas voltadas para a área de Letras; assim como analisamos os programas de mestrado que centram seus estudos em Letras.

A licenciatura, segundo o artigo 62 da LDB de 1996, é o curso necessário para a formação do professor da educação básica:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.<sup>1</sup>

Vale nos lembrarmos do papel desses cursos de nível médio na formação de professores por meio das palavras de Motta (1977, p. 421):

[...] Esse tipo de instituição de ensino médio, antigamente também chamado de “escola normal” ou “curso pedagógico”, produziu excelentes professores para o Brasil de décadas passadas e, confirmando, agora, com a nova Lei, pode continuar sendo útil para o desenvolvimento da educação infantil e do ensino fundamental.<sup>2</sup> É

---

<sup>1</sup> Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Fonte:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em 11 mar. 2009.

<sup>2</sup> Saraiva (apud MOTTA, 1977, p. 421) nos lembra que “por mais que se apontem falhas, seja quanto à parte de conteúdo, seja quanto à formação daqueles professores, eles cumpriram sua missão. E os que procuram as Escolas Normais o faziam por vocação. Havia dois fatores que contribuíam para que as escolas Normais exercessem grande atração sobre a sua clientela, quase que exclusivamente feminina: psicológico: pela sua própria vocação, pelos interesses facilmente identificáveis com a primeira e a segunda infância; e o sociológico: o ensino normal era o único que, adstrito aos estados, desde o Ato Adicional de 1834, até a LDB dava, ao término do curso, a certeza de um emprego. Antigo professor primário [...] abriu estradas, ao longo do tempo, não com ferramentas, mas com instrumentos do saber, da dedicação, do amor. Foi ele que proporcionou, com sua presença sua atuação, às vezes até heróica e sem recompensas materiais, nas grandes cidades ou nos pequenos povoados, a ascensão cultural de todo um povo, porque, abrindo-lhe horizontes, através do ensino das primeiras séries, primeiro degrau da escada educacional, mostrou o valor da educação, estimulou o gosto pelo estudo, incentivando milhões de brasileiros a buscarem graus cada vez mais elevados”



importante esclarecer que tal exceção não se choca com o disposto no início do *caput* do art. 62 porque constitui apenas a admissão de uma formação realmente mínima, derivada de uma realidade que não se pode esconder: a impossibilidade de se formar, a curto e médio prazos, o número desejável de professores com graduação superior.

O curso Normal Superior está regulamentado da seguinte maneira<sup>3</sup>:

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Já a formação do professor de ensino superior está prevista para os programas de mestrado e doutorado, conforme aponta o artigo 66 da mesma lei:

**Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

No entanto, encontramos em faculdades e universidades professores especialistas em suas áreas, ou seja, sem titulação de mestre ou doutor. Sendo assim, cabe a análise dos cursos de especialização no sentido de verificar como ocorre a formação pedagógica do professor nesse nível.

Os cursos de especialização têm o objetivo de aprofundar os conhecimentos do estudante em determinada área do saber e a LDB aponta que esses profissionais também podem exercer o magistério superior quando regulamenta em seu artigo 52, parágrafo II, a qualificação exigida das instituições de ensino com relação aos seus quadros de docentes: “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

---

(SARAIVA, Teresinha. Quem alfabetizará as próximas gerações? In: *Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação*. Brasília: CFE/MEC/DDD, 1980).

<sup>3</sup> Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Fonte:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em 11 mar. 2009.

Portanto, consideramos relevante pesquisar os cursos de especialização já que se espera que os programas oferecidos contemplem disciplinas pedagógicas para a formação do professor. Por meio das grades curriculares será possível obter um mapa das disciplinas formadoras de professores. A partir disso, fazemos uma das análises que este trabalho pretende: verificar como as instituições de ensino da cidade de São Paulo formam professores de Letras.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, também consideramos relevante entrevistar professores do ensino superior para melhor conhecermos como se posicionam sobre sua formação profissional. O intuito é refletirmos tendo em mãos dados obtidos da prática cotidiana e da situação atual. Os discursos, representados pelas respostas que são dadas pelos professores, são analisados segundo a teoria de Norman Fairclough, pensador que considera a "linguagem como uma forma de prática social" (1989, p. 20) e trabalha com a abordagem crítica do discurso (ACD).

Não se trata de negar ou desestimular o incentivo ao aperfeiçoamento que é oferecido pelas instituições de ensino, mas de tentarmos direcionar aos professores de Letras uma formação pedagógica construída pela reflexão de questões atuais e pertinentes.

O trabalho é dividido em quatro capítulos. O primeiro abarca as normas da legislação que rege os cursos de graduação/licenciatura. Em seguida, realiza-se uma comparação de algumas grades de disciplinas desses cursos e de ementas das disciplinas que aparecem com maior incidência nesses currículos. Traçamos um perfil das possibilidades de formação do professor de Letras por meio das análises das disciplinas pedagógicas e suas ementas. Isso é realizado para que seja possível verificar como ocorre a formação dos professores nos dias de hoje e se, na prática, cumprem com os objetivos aos quais se destinam.

O segundo capítulo aborda os cursos *lato sensu* ou especializações em Letras, que possuem 360 horas. As questões legais relativas a esse nível são discutidas e, em seguida, partimos para a análise das disciplinas pedagógicas oferecidas nesses currículos.

O terceiro capítulo trata dos programas de mestrado em Letras, assim como das regulamentações inerentes a esses cursos. A exemplo dos capítulos anteriores, também refletimos sobre as disciplinas que visam a formação dos professores, neste caso, direcionados ao ensino superior. Tratamos, mais especificamente, das linhas

de pesquisa dos programas porque acreditamos que nos fornecem maior subsídio para a verificação da existência de pesquisas direcionadas ao âmbito pedagógico.

Com base nos pressupostos da análise qualitativa, a pesquisa de campo coletou dados para posterior interpretação, no capítulo 4, fundamentada na análise do discurso textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001). Nas falas dos professores entrevistados, percebemos as marcas de suas formações e os traços de seu desempenho profissional. Ainda nesse capítulo, utilizamos a análise do conteúdo para compreendermos outras características inerentes ao trabalho do professor.

Na conclusão temos um cenário da formação dos professores de Letras egressos dos cursos analisados representando, dessa maneira, um panorama que pode auxiliar na busca por completude e aperfeiçoamento da formação pedagógica do professor. Isso é feito para que o professor possa, em sua atuação profissional, realizar um trabalho coerente que seja produto de reflexão crítica constantemente estimulada com vistas ao aprimoramento dos meios pelos quais os objetivos educacionais serão alcançados, pois conforme nos diz Vasconcelos:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam (1996, p. 31).

O que despertou nosso interesse para pesquisar o caminho seguido por um indivíduo que quer se tornar professor foi nossa própria experiência. Após a graduação em Administração de empresas, procuramos por um curso que nos habilitasse para o magistério de disciplinas técnicas no ensino médio profissionalizante. Por essa razão, cumprimos os dois anos da licenciatura plena. Em seguida, procuramos uma especialização em Magistério do Ensino Superior para compreender qual o perfil a ser buscado para a inserção na docência desse nível. Ingressamos no mestrado e continuamos com nossos questionamentos sobre como ocorre tal formação uma vez que estávamos em sua busca. Nosso objetivo era de nos formarmos professores e optamos pela aquisição de conhecimentos pedagógicos, inerentes e primordiais à profissão docente.

Proseguimos com o mesmo objetivo e procuramos estender nossos questionamentos e reflexões por meio desta dissertação. Além disso, fazemos parte de um grupo de pesquisa intitulado “O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura”, liderado pelas professoras doutoras Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Regina Helena Pires de Brito. O grupo estuda as inúmeras contribuições daquele pensador e desenvolve projetos alicerçados em suas teorias. Podemos citar uma pesquisa de campo que está sendo realizada na UATU – Universidade Aberta do Tempo Útil da UPM – com o objetivo de verificar o perfil de alunos e professores. As pesquisas estão sendo aplicadas entre os alunos para que tenhamos um panorama de suas expectativas e experiências dentro da instituição. Também observamos a opinião a respeito dos professores no que tange seu trabalho e relacionamento com os discentes. Tal pesquisa pretende verificar como se dá o trabalho de educação dirigido à terceira idade e analisar a questão da formação desses profissionais para essa atividade específica.

Enfim, as investigações sobre os paradigmas do trabalho docente sempre nos interessaram. Acreditamos que compreender a realidade do professor e refletir sobre as possibilidades de aprimoramento e aperfeiçoamento do fazer desse profissional são necessidades latentes em qualquer tempo e lugar.

## CAPÍTULO 1 – O CAMINHO DA LICENCIATURA

Entrar em sala de aula como professor responsável por determinada disciplina, seja ela qual for, requer um longo caminho percorrido anteriormente por esse profissional para que consiga desempenhar seu papel de maneira adequada, consistente, responsável e com qualidade.

Muitos são os casos que vivenciamos como alunos em que era nítida a competência específica (técnica) que o docente tinha de sua área de conhecimento. Contudo, era decepcionante quando não era possível compreender a matéria, ou quando não entendíamos o que o professor queria nos ensinar. Essa defasagem existente entre “conhecer o conteúdo” e “saber ensinar” é mais comum do que se imagina e nos remete a uma competência específica inerente à função docente: a competência pedagógica. A falta de formação pedagógica é uma lacuna notória ainda vigente. Também é um assunto no qual instituições de ensino e profissionais devem concentrar suas reflexões e esforços.

Atualmente, para um professor de Letras adquirir formação para entrar em sala de aula, ele precisa passar pelo ensino de nível superior, ou seja, pela graduação que pode ou não conter as disciplinas de licenciatura em sua grade curricular. Seguindo seus estudos, a pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado) são os próximos passos.

Como apontado anteriormente neste trabalho, nosso interesse volta-se para a formação dos professores da área de Letras, mais especificamente, para a licenciatura, a especialização (trezentos e sessenta horas) e o mestrado.

Para que seja possível compreender o caráter legal dos cursos selecionados, vamos lançar mão das regulamentações disponíveis na LDB (Lei 9394/96) – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza, em 20 de dezembro de 1996.

Antes, porém, de verificarmos o que consta na LDB para os cursos específicos mencionados, vale ressaltar que essa regulamentação nos oferece um panorama das finalidades da educação superior, conforme consta no artigo 43 do capítulo IV da mesma lei:

### Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ao final da leitura dos sete itens acima que definem os objetivos do ensino superior, encontramos frases de incentivo ao pensamento libertador, reflexivo, participativo e construtor. No entanto, é notório que muitos graduandos saem da universidade sem que sejam capazes de pensar de forma autônoma em sua própria carreira profissional, de expandir horizontes ou mesmo de refletir criticamente sobre os papéis que desempenham e como os desempenham, e se existe campo para o aperfeiçoamento.

Se realmente a universidade cumprisse integralmente com suas funções, seus egressos poderiam se deparar, por meio de posturas construídas pela iniciativa do ensino superior, com professores que realmente desejassem edificar sua profissão docente. Esses egressos recorreriam à universidade e até mesmo retornariam a ela para complementação de sua formação, visando às lacunas que, com uma reflexão crítica, foram identificadas.

É assustadora a passividade com que muitos docentes veem sua atuação profissional. Acreditam que a situação crítica que encontram nas salas de aula, os fracassos de projetos idealizados, a falta de participação e vontade do alunado, a

ausência de soluções criativas e inovadoras para os inúmeros obstáculos da rotina escolar, entre outros, configuram-se em algo externo à sua função.

Nesse sentido, acreditamos que a universidade como um todo precisa ser mais incisiva na formação de seus discentes para que possam ser seres que pensam e agem de forma crítica com relação à vida e à realidade que os circunda. Mas, diante disso, observamos uma relação ambígua e confusa que nos leva ao seguinte questionamento: como alcançar esses objetivos por meio de professores universitários formados precariamente que não compreendem seu papel perante os alunos e a sociedade? Como cobrar dos futuros docentes uma postura diferenciada para que simplesmente não repitam os modelos que vivenciaram? É por essas e outras questões que este trabalho busca refletir sobre a formação do professor e pretende propor uma complementação pedagógica<sup>4</sup> para os programas que se destinam a essa função.

A licenciatura é o primeiro curso que analisamos já que é por meio dela que um futuro professor se forma e obtém habilitação legal para ensinar na educação básica. Segundo apontam os artigos 62 e 63, do título VI:

#### TÍTULO VI

##### Dos Profissionais da Educação

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

---

<sup>4</sup> Não nos referimos aqui a nenhum curso de complementação eventualmente oferecido por governos do estado ou município.

Está regulamentado, conforme os artigos acima, que a licenciatura é um curso formador de professores que desejam ingressar na educação básica, agora compreendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (art. 21, inciso I). Embora não seja objeto de estudo deste trabalho, vale destacar a abertura dada pelo artigo 62 que expande a formação feita pelo ensino médio para os que pretendem atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, configurando uma espécie de improvisação, tendo em vista a urgência em acelerar a formação de professores que possam preencher os cargos desses níveis. Esse mecanismo aligeirado, ou improvisado, parece justificar ou compensar os inúmeros fatores que afastam os potenciais professores da busca pela profissionalização. Podemos citar as desastrosas condições de trabalho, os salários nada atraentes, a jornada de trabalho excessiva, a falta de plano de carreira, entre outros.

A licenciatura se apresenta para futuros professores como um passaporte de entrada no sistema de educação formal. Dessa maneira, é procurada tanto por jovens que desejam a docência como profissão, como por formandos das mais diversas áreas que buscam adquirir uma complementação pedagógica que lhes garanta o acesso às salas de aula.

No entanto, não são todas as instituições de ensino que oferecem uma licenciatura voltada para cada campo de estudo. Em alguns cursos como matemática, língua portuguesa e educação física, é possível encontrar na grade de disciplinas de algumas universidades matérias que se destinam ao aprimoramento do ensino daquele determinado conteúdo.

Como exemplo, relataremos nossa experiência pessoal no curso de licenciatura para formandos de outras áreas, realizado entre os anos de 2003 e 2004, em uma universidade situada na cidade de São Paulo. Nesse curso nenhuma abordagem diferenciada foi discutida e a formação pedagógica se apresentou de forma generalista. Tendo como graduação o curso de Administração de empresas, procuramos a licenciatura para que fosse possível atuarmos nos cursos técnicos do ensino médio trabalhando com disciplinas voltadas para as áreas de recursos humanos, marketing, teoria geral da administração etc. No entanto, a licenciatura não nos abriu espaço para análise e reflexão das características específicas desse nível de formação. Os projetos propostos baseavam-se em teorias e dificilmente era possível colocá-las em prática. Durante o estágio obrigatório, procuramos uma



escola que oferecesse curso técnico em Administração de empresas e pudemos assistir às aulas das mais diferentes matérias. Contudo, o despreparo dos professores era nítido e isso gerava desestímulo e descrédito no curso de licenciatura, uma vez que notamos que toda teoria vista em aula se desprendia da prática e, na maior parte das vezes, essa dissociação não era discutida. Acreditamos que teoria e prática sejam absolutamente necessárias e complementares, pois é a teoria que fundamenta e alicerça a prática e esta reveste a primeira de diferentes significações tendo em vista as experiências vividas no ambiente escolar.

Ainda sobre o trecho retirado da LDB, é possível confirmar o imprevisto na formação de professores como mencionado no artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Isso demonstra que egressos de outras áreas podem facilmente se tornar professores por meio da realização de um curso que ofereça um mínimo de trezentas horas de prática de ensino. O descomprometimento com que é regulamentada a situação do profissional professor é assustador e se reflete na atitude do próprio docente ao estabelecer o trabalho em sala de aula apenas como compromisso secundário e/ou complementar. Dessa maneira, podemos dizer que não há dedicação permanente para uma profissão que, como tantas outras, exige responsabilidade, aperfeiçoamento, pesquisa e reflexão crítica do seu cotidiano.

É evidente que muitos são os desafios das instituições de ensino que pretendem licenciar profissionais que desejam atuar na educação básica. Diversas são as situações de desestímulo e desesperança e não é comum encontrarmos docentes que se enxergam como construtores autônomos de seu fazer profissional, responsáveis pela busca de alternativas, por abertura de espaços em que colegas possam trocar experiências e discutir soluções.

Também não nos deparamos, constantemente, com instituições de ensino que oferecem aos seus docentes oportunidades de formação continuada, ou seja, cursos que objetivam preencher determinadas lacunas identificadas no cotidiano pelo próprio professor ou pelo diálogo com seu coordenador. Entretanto, é preciso salientar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e

que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Conforme consta na introdução, três capítulos deste trabalho analisam as grades curriculares, mais especificamente as disciplinas pedagógicas. Isso é feito para que seja possível edificar as possibilidades de formação. No entanto, é pertinente refletir novamente sobre outro pensamento de Nóvoa sobre a conduta que cada docente pode assumir para sua trajetória profissional:

Toda formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992, p. 31).

Foram pesquisadas as grades curriculares de universidades e faculdades que oferecem o curso de graduação em Letras – licenciatura, podendo ser em inglês ou espanhol. Todos os programas foram consultados por meio de sítios da internet de diversas instituições de ensino da cidade de São Paulo. Vale ressaltar que algumas grades não estão publicadas nos sítios. Mesmo assim, dezesseis grades curriculares são analisadas em nosso *corpus* e o conteúdo completo de tais grades pode ser consultado nos anexos<sup>5</sup>.

Analisamos cada grade de disciplinas procurando destacar aquelas relacionadas à formação de professores, ou seja, que estão inseridas no contexto da licenciatura. Com essa informação, elaboramos uma tabela com todas as disciplinas do universo de formação de docentes inseridas nos cursos de Letras – licenciatura. Realizamos uma contagem para estabelecer o número de vezes que as disciplinas se repetiram nos demais currículos dos cursos.

Abaixo a tabela completa e as incidências das disciplinas nos currículos:

---

<sup>5</sup> Anexos 2 e 3 ao final deste trabalho.

Área	Disciplinas	Qtde.
<b>Psicologia</b>	Psicologia do Desenvolvimento Humano	1
	Psicologia da Aprendizagem	1
	Psicologia da Educação	10
	Psicologia e Educação	2
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	1
<b>Filosofia, Sociologia e História da educação</b>	Fundamentos da Educação	1
	Filosofia da Educação	3
	História da Educação	1
	Fundamentos Filosóficos/Históricos da Educação	2
	Pensamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	1
	Sociologia e Educação	1
	Homem e Sociedade	1
	Práticas Sociais e Diversidade Cultural	1
<b>Política educacional</b>	Legislação da Educação Básica	1
	Políticas Educacionais	2
	Política Educacional e Organização Básica	1
	Políticas Públicas e Legislação Educacional	1
	Planejamento e Política Educacional	1
	Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica	1
	Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	1
	Políticas e Organização do Sistema de Ensino	1
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	1
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4
	Estrutura e Organização do Sistema de Ensino	1
	Educação Brasileira - Estrutura e Funcionamento EAD	1
	Organização da escola: Estrutura e Funcionamento	1
	<b>Tecnologia educacional</b>	Educação Digital
Educação Inclusiva		1
Tecnologia Educacional		2
Educação e Alteridade		1
Educação de Jovens e Adultos		1
<b>Didática</b>	Didática: Função social da escola	1
	Didática: Ação pedagógica e avaliação	1
	Didática	7
	Didática Geral	4
	Didática Específica	2
	Didática EAD	1
	Didática Crítica	1
	Didática e Currículo	1
	Propostas Curriculares e Questões Didáticas	1
	Projetos e Didática Específica	1
<b>Metodologia</b>	Metodologia e Prática da Língua Portuguesa	2
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4
	Conteúdos e Métodos de Ensino	1

<b>Prática de ensino</b>	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	5
	Prática como Componente Curricular	3
	Prática de Ensino	1
	Prática Pedagógica da Língua Portuguesa	1
	Prática Pedagógica: Em espaços não escolares	1
	Prática Pedagógica: Escola e Currículo	1
	Prática Pedagógica: Trajetória e Práxis	1
	Prática Pedagógica: Vivência no Ambiente Educativo	1
	Prática de Ensino e Formação de Professores	1
	Prática de Ensino e o Contexto Escolar	1
	Prática de Ensino-Diversidade e Língua Brasileira de Sinais	1
	Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	1
	Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Médio	1
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	1
	Prática Curricular: Estrutura e Funcionamento do Ensino	1
	Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	1
	Prática de Ensino: Observações Projetos	1
	Prática de Ensino: Reflexões	1
	Prática de Ensino: Trajetória da Práxis	1
	Prática de ensino: Vivência no ambiente educativo	1
	Prática e Projetos Educacionais	1
Práticas Educacionais	1	
Prática e Didática Específica	1	
<b>Avaliação</b>	Avaliação no Contexto Escolar	1
	Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	1
	Avaliação Educacional	1
<b>Material pedagógico</b>	Organização do Trabalho Pedagógico	1
	Preparação de Material Didático	1
<b>Educação mediante necessidades especiais</b>	Intervenção e Aprendizagem: Adolescência	1
	Necessidades Educacionais Especiais	1
<b>Estágio</b>	Estágio Supervisionado	14
<b>Projeto integrado</b>	Projeto integrado: buscando o significado para a prática docente	1

Tabela 1 – Graduação em Letras – licenciatura

Notamos que diversas são as possibilidades de formação dos professores de Letras. Muitas são as variações de currículo e poucas são as similaridades entre as disciplinas, com algumas exceções.

Para melhor visualizarmos as disciplinas que tiveram maior incidência entre os currículos analisados, elaboramos uma tabela que facilitará nossas análises posteriores que serão feitas por meio das ementas das disciplinas. Vale salientar

que poucas instituições disponibilizam em suas páginas na internet informações sobre disciplinas e suas ementas. Sendo assim, buscamos completar nossas análises com pelo menos uma ementa para cada grupo de disciplinas. Esclarecemos também que, para a construção da tabela mencionada, consideramos apenas disciplinas de cada grupo que incidiram duas ou mais:

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
<b>Psicologia</b>	Psicologia da Educação	10
<b>Filosofia, Sociologia e História da educação</b>	Filosofia da Educação	3
<b>Política educacional</b>	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4
<b>Tecnologia educacional</b>	Tecnologia Educacional	2
<b>Didática</b>	Didática	7
<b>Metodologia</b>	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4
<b>Prática de ensino</b>	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	5
<b>Estágio</b>	Estágio Supervisionado	14

Tabela 2 – Disciplinas com maior incidência por área

Iniciamos com a disciplina Psicologia da educação, dentro do grupo Psicologia, que recebe nomenclaturas variadas conforme o foco.

Há uma nítida relevância dada à relação da psicologia com a educação, considerando-se suas variadas correlações. Nota-se, contabilizando apenas a Psicologia da educação, que está presente em dez dos dezesseis currículos analisados, o que aponta para uma preocupação com o entendimento de questões inerentes ao processo educativo como, por exemplo, a relação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem, entre outros. Algumas disciplinas mais específicas, como Psicologia do desenvolvimento humano e Psicologia da aprendizagem, aparecem em duas grades diferentes e revelam o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, desde o nascimento até a idade adulta, o que se configura como uma abordagem mais detalhista e direcionada, que deve analisar faixas etárias específicas. Fazer questionamentos diversos e compreender conceituações inerentes ao processo de ensinar, aprender e se relacionar em sala de aula, direciona o futuro professor para o entendimento de seu papel em relação ao outro para que possa considerar, respeitar e ser capaz de trabalhar com as inúmeras vertentes que integram toda a dinâmica escolar.

Para melhor compreendermos o objetivo da disciplina dentro do programa em que está inserida, recorreremos à ementa disponibilizada por uma das universidades:

**Ementa:**

Esta disciplina apresenta o campo de estudos da psicologia como ciência em suas articulações com condições históricas e sociais e sua contribuição para a educação. Análise da relação entre fatores ambientais e hereditários presentes no desenvolvimento do indivíduo no contexto familiar e educacional. Análise do papel do professor e para o entendimento de conceitos como os de aprendizagem, motivação e a concepção interacionista do sujeito, conforme as diferentes correntes teóricas e sua aplicabilidade no estudo do desenvolvimento, com referência às contribuições da psicologia à educação.

*Objetivos da disciplina:*

Analisar e compreender o processo de aprendizagem segundo as diferentes etapas do desenvolvimento, que em conexão com trabalhos práticos visam contribuir para a formação de uma visão crítica do futuro educador. Oferecer elementos teóricos para o futuro professor no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico do ser humano, como também para a prática diária em sala de aula.

Observamos a relevância dos conhecimentos oferecidos pela Psicologia da educação ao compreendermos, por meio da definição dos objetivos expostos, que as especificidades das etapas do desenvolvimento humano devem ser conhecidas, respeitadas e tratadas adequadamente pelos educadores. Lidar com pessoas é uma atividade inerente ao fazer diário do educador. Essa atividade precisa estar alicerçada nas contribuições da psicologia relacionadas à educação. Tratar de maneira coerente as questões existentes na relação entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, aluno e aluno, entre outros, faz parte da profissão professor.

O grupo das disciplinas que tratam de questões sociológicas e filosóficas da educação não é contemplado por um grande número de instituições e, por isso, a repetição pouco ocorreu:

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Filosofia, Sociologia e História da educação	Filosofia da Educação	3

Tabela 3 – Disciplinas com maior incidência por área: Filosofia, Sociologia e História da educação

Estudar a relação da filosofia com a educação é refletir sobre o próprio conceito de educação, sua relação com o indivíduo e com a sociedade, e vice-versa. Trata-se também de discutir ensino e aprendizagem, se há ensino sem aprendizagem ou se

existe aprendizagem sem que haja ensino, se pode haver educação sem que haja ensino ou ensino sem que haja educação. Verifica-se a relação entre educação e valores, limites da educação (se é que existem) e outros inúmeros questionamentos possíveis e pertinentes para que o professor se posicione em sua atuação.

A Sociologia da educação contribui com teorias que preconizam a compreensão da realidade social, da instituição escolar e do papel social do espaço escolar. Também aborda a relação entre os sistemas educacionais e as outras instituições. São reflexões que alicerçam conceitos primordiais para a formação do futuro docente.

Salientamos que tais questionamentos que permitem a visão crítica do fazer do professor poderiam ser mais amplamente discutidos pelos cursos formadores de professores. Isso auxiliaria os profissionais na conquista de atuações mais conscientes e questionadoras buscando uma educação com bases sólidas e profundas.

Encontramos apenas uma ementa para a disciplina Filosofia da educação, retirada de um catálogo do ano de dois mil e seis. São dadas informações gerais disponibilizadas por uma instituição sobre estrutura, funcionamento, organização, professores etc.:

#### **Ementa**

O curso se propõe a colocar o aluno em contato com as noções básicas da Filosofia enquanto campo diferenciado do conhecimento humano e com a prática da reflexão filosófica propriamente dita a partir de questões surgidas no seu cotidiano pessoal e profissional. Além disso, visa desenvolver a consciência filosófica do educando tendo em vista sua futura atuação profissional como educador, campo em que constantemente se deparará com questões relativas ao conhecimento (epistemologia) e à ética (valores). O desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo resulta do exercício efetivo de habilidades cognitivas do aluno tais como: observação, interpretação, problematização levantamento de hipóteses e formulação de raciocínios lógicos em função de argumentações consistentes e bem fundamentadas. Para tanto, a metodologia utilizada é basicamente a de reflexão investigativa em torno dos temas propostos no conteúdo programático.

Como podemos observar, a importância do estudo da filosofia na formação de professores é ratificada pela definição acima, pois é com esse foco de reflexão que os futuros professores poderão discutir questões delicadas da prática docente inseridas no dia a dia. Não temos a cultura do estudo filosófico como base para a

construção do pensamento e do olhar crítico. A passividade muitas vezes é inconsciente ou conscientemente estimulada nos mais diversos ambientes de nossa sociedade. A quebra desse paradigma poderia começar na formação dos profissionais que futuramente serão formadores.

Outro bloco de disciplinas que chama nossa atenção se refere ao amplo escopo que aborda a legislação da educação brasileira:

<b>Disciplina</b>	<b>Quantidade</b>
Legislação da Educação Básica	1
Políticas Educacionais	2
Política Educacional e Organização Básica	1
Políticas Públicas e Legislação Educacional	1
Planejamento e Política Educacional	1
Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica	1
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	1
Políticas e Organização do Sistema de Ensino	1
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	1
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4
Estrutura e Organização do Sistema de Ensino	1
Educação Brasileira - Estrutura e funcionamento EAD	1
Organização da Escola: Estrutura e funcionamento	1

Tabela 4 – Disciplinas da área da Política educacional

É clara a semelhança de nomenclaturas, porém, nota-se que algumas são específicas para determinada área, como Estrutura e funcionamento em EAD. O maior número de repetições entre as grades curriculares analisadas é com relação à disciplina Estrutura e funcionamento da educação básica, que também é vista por meio da disciplina Políticas educacionais e organização da educação básica, somando cinco ocorrências em dezesseis currículos. Todavia, analisamos apenas a ementa da disciplina Estrutura e funcionamento da educação básica que tem quatro incidências:

<b>Área</b>	<b>Disciplinas com maior incidência por área</b>	<b>Qtde.</b>
<b>Política educacional</b>	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4

Tabela 5 – Disciplinas com maior incidência por área: Política educacional



Dessa maneira, constatamos o enfoque dos cursos de licenciatura em educação básica. Apenas uma instituição contempla somente o ensino fundamental por meio da disciplina Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. É possível que essa disparidade indique apenas uma opção diferente na nomenclatura das disciplinas, uma vez que educação básica<sup>6</sup> abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, entendemos que uma disciplina que trata da educação básica deve abranger os três níveis acima mencionados, em oposição àquela que levanta questões relacionadas apenas ao ensino fundamental. Vale salientar que a disciplina Estrutura e funcionamento do ensino fundamental, que consta na tabela acima, aparece em um curso de graduação em Letras que não oferece outra possibilidade para estudos da legislação e políticas dos demais níveis.

As disciplinas elencadas no quadro acima sinalizam para uma necessidade de compreensão do universo escolar, estudo das políticas educacionais e discussão da legislação. Não basta colocar o professor em sala de aula sem que ela seja capaz de se identificar e se situar no espaço escolar. No entanto, o curso de licenciatura é destinado à formação de professores que trabalharão na educação básica. Nesse sentido, o estudo das políticas educacionais referentes a esse nível é primordial para o processo de aculturação do docente, no intuito de familiarizá-lo com relação aos assuntos pertinentes a sua futura atuação profissional.

Diante da dificuldade já relatada de encontrarmos as ementas das disciplinas, utilizamos novamente as informações disponibilizadas por uma das instituições em um catálogo do ano de 2006, que foi localizado em um sítio por meio de um site de busca. Tendo em vista nossa dificuldade em ter acesso às ementas, recorreremos às informações da disciplina Políticas educacionais e organização da educação básica, integrante do mesmo bloco:

**Ementa:**

O curso enfoca a estrutura e funcionamento da educação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/6 – possibilitando ao futuro docente uma análise crítica do atual sistema educacional brasileiro.

---

<sup>6</sup> Secretaria de educação básica. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=741>>. Acessado em 10 dez 2008.

Sabemos da necessidade de estudos e reflexões sobre a legislação que rege o sistema educacional brasileiro em seus vários níveis. No entanto, a pouca abrangência e utilização dessas informações na formação de professores podem ter como consequência, ainda nos dias de hoje, a existência de profissionais alienados com relação ao âmbito legal em que sua atuação deve se basear. Nesse sentido, não existe visão crítica ou reflexões que possam frutificar em novas posturas e atitudes para a melhoria contínua da escola e de seus agentes.

O bloco da área de Tecnologia educacional possui disciplinas que dialogam com a modernidade e satisfazem uma nítida necessidade da sociedade atual. Pensar em educação digital e tecnologia educacional abre um amplo leque de opções que podem ser aproveitadas pelo professor para dinamizar suas aulas, diferenciar a forma de avaliação, estimular os estudantes a fazerem seus trabalhos de diferentes maneiras, promover a interação entre os alunos etc. Discutir educação inclusiva, educação e alteridade, e educação de jovens e adultos é proporcionar uma educação inclusiva. Porém, mais uma vez devemos apontar para a baixa incidência dessas disciplinas entre as grades analisadas. Dessa maneira, verificamos que os currículos ainda são tradicionais e pouco inovadores porque não abordam questões atuais e globais:

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Tecnologia educacional	Tecnologia Educacional	2

Tabela 6 – Disciplinas com maior incidência por área: Tecnologia educacional

Abaixo, observamos a ementa da disciplina disponibilizada por uma universidade de São Paulo:

**Ementa:**

A disciplina aprofunda os aspectos teóricos da aprendizagem destacando a importância da mediação pedagógica em processos de ensino e aprendizagem que envolvem o uso de tecnologia. No âmbito da prática, fornece os instrumentos básicos para a concepção e o desenvolvimento de projetos de informática educacional, no que se referem à parte tecnológica e didática, para produção de material educacional.

Hoje a tecnologia é instrumento básico para aquisição, busca, distribuição e divulgação da informação. Podemos encontrá-la nos mais diversos setores da nossa

sociedade. Sendo assim, não podemos afastar essa realidade que nos circunda e negar ou evitar sua inserção e qualificação como recurso pedagógico. Inúmeras são as possibilidades do uso da informática em projetos que diversificam e valorizam o trabalho em sala de aula.

A produção de material educacional, como apontado pela ementa, também se configura em um importante recurso que auxilia o professor, tendo em vista toda a gama de opções existentes para pesquisa e execução.

Como vimos, poucos são os professores formados com a inclusão da disciplina de Tecnologia Educacional. Ainda assim, esperamos que aqueles que não a estudaram ou não têm essa formação consigam visualizar a existência dos recursos tecnológicos no planejamento e na execução de seu trabalho em sala de aula. Essa atitude que advém de uma visão crítica de um profissional em busca de uma atuação que transite pelos resultados de suas reflexões para se adequar ao tempo e espaço de que faz parte.

A didática, parte da pedagogia que trata dos métodos e técnicas de ensino, está inserida nos diversos currículos analisados. Novamente, encontramos uma variação de nomenclaturas conforme o enfoque pretendido. Notamos que na Tabela 1 a Didática tem sete ocorrências ao passo que a Didática geral possui quatro, mesmo assim podemos considerar que se trata de mesma disciplina, pois temos a diferenciação entre a Didática geral e específica, crítica, currículo e EAD.

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Didática	Didática	7

Tabela 7 – Disciplinas com maior incidência por área: Didática

Nos currículos de algumas graduações, encontramos a presença de duas Didáticas, uma Didática pura, geral, e outra detalhada, como Didática Específica. Somente uma universidade dentre as que tiveram os currículos de Letras analisados, não insere a disciplina em sua grade.

Como vimos na Tabela 1, é possível obter uma variada estrutura de construção do conhecimento didático. No entanto, é animador verificar que dos dezesseis cursos analisados temos um total de vinte inserções da disciplina com suas diferentes nomenclaturas, dentre as quais, sete são Didática. Para nos ajudar no

dimensionamento da importância do estudo da Didática nos cursos de formações de professores, recorreremos aos ensinamentos de Haidt (1999, p. 13):

A Pedagogia é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. A Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. Enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como *a ciência e a arte da educação*, a Didática é definida como *a ciência e a arte do ensino*. (Grifos do autor)

Passamos para a análise da ementa da disciplina Didática, oferecida por uma das Universidades pesquisadas:

**Ementa:**

Definição de Didática nas diferentes teorias pedagógicas contemporâneas. Didática e sua relação com as demais ciências do comportamento. Planejamento, técnicas e métodos didáticos.

*Objetivos da disciplina:*

O futuro educador deverá:

1. conceituar educação formal e informal;
2. compreender a inter-relação entre Educação e Didática;
3. situar a Didática no contexto histórico-social;
4. compreender os papéis do professor e do aluno frente às exigências do mundo atual;
5. compreender o Ensino como um sistema de ações que propõe a reciprocidade entre o ensinar e o aprender
6. compreender a importância do planejamento que sistematiza e orienta a ação docente.

Abaixo, temos ainda a ementa de outra universidade:

**Ementa**

Teorizações sobre o ensino. Reflexão sobre o processo de planejamento e organização da prática pedagógica.

**Objetivos**

**OBJETIVOS GERAIS**

1. Debater sobre o papel social da escola, o papel do professor e a sua profissionalização no contexto histórico e social atual, proporcionando uma reflexão sobre posturas e valores de uma ação sócio profissional crítica e transformadora.
2. Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam ao futuro professor tomar decisões adequadas quanto à escolha dos fins, objetivos e meios para o ensino-aprendizagem na escola brasileira, contribuindo assim para a formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno.
3. Desenvolver o pensamento crítico reflexivo como meio de buscar respostas aos limites encontrados no cotidiano escolar, produzindo novos conhecimentos e novas propostas pedagógicas.

4. Desenvolver a consciência a respeito da responsabilidade social de ser professor no sentido da democratização do ensino de qualidade em nosso país.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Analisar as relações entre sociedade, educação e escola.
2. Identificar os múltiplos determinantes que interferem no trabalho do professor e do aluno.
3. Conhecer contribuições de educadores no processo da construção histórica da Didática.
4. Identificar as teorias presentes na História da Educação Brasileira
5. Dominar conhecimentos e habilidades para o trabalho de sala de aula
6. Considerar a interferência da proposta pedagógica no cotidiano da sala de aula
7. Compreender a prática docente à luz de uma pedagogia progressista.

Diante dos objetivos propostos pelas duas ementas, fica ratificada a necessidade de reflexões acerca das questões didáticas na formação do professor. Assuntos que proporcionam a construção da atuação profissional ajustada à realidade, aos alunos e à sociedade deveriam fazer parte de todos os níveis de formação do educador para que ele pudesse, em sua trajetória, expandir horizontes e se motivar no aperfeiçoamento de seu fazer cotidiano. Professores que em sua formação tiveram a oportunidade de refletir sobre as inúmeras questões inerentes à sala de aula, discutir para conhecer as variáveis que podem interferir no trabalho com o aluno, compreender como se articula a relação entre o ensinar e o aprender diante das exigências do mundo atual, trabalhar com alunos como sujeitos pensantes que possuem história e visões de mundo diferentes, entre outros diversos fatores, é formar um professor como sujeito pensante, que seja capaz de ver seu trabalho com um olhar crítico e reformulador, deixando a passividade e o generalismo longe de sua profissão.

A metodologia também foi um assunto levantado por esta pesquisa. Conforme nos mostra a tabela abaixo, essa disciplina pouco apareceu nos currículos analisados.

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>
Metodologia e Prática da Língua Portuguesa	2
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4
Conteúdos e Métodos de Ensino	1

Tabela 8 – Disciplinas da área da Metodologia de ensino

Consideramos as reflexões sobre as técnicas de ensino, assim como aquelas direcionadas para as dinâmicas pedagógicas, como pontos de partida cruciais para que diferentes estratégias possam ser discutidas e reinventadas. Ambas as técnicas norteiam o processo do ensino em sala de aula, pois é com base na maneira como os conteúdos são abordados que o professor pode definir os passos de seu trabalho. Tendo em mãos uma diversidade de técnicas para lidar com os assuntos relacionados à língua portuguesa, por exemplo, o docente pode criar caminhos ainda não trilhados e oferecer a seus alunos novas experiências de aprendizagem. É tarefa ímpar dos cursos de formação instigar futuros professores a discutir, refletir, praticar e, por meio dos resultados, descortinar novas possibilidades ou mesmo recriar práticas tradicionais, pois também é com esse conhecimento que os profissionais lançarão mão de soluções criativas diante de dificuldades com determinados grupos ou pontos específicos da matéria.

Vale ressaltar a pouca incidência da disciplina: dentre os dezesseis cursos analisados apenas sete integram a metodologia na formação de seus alunos. Essa constatação se reflete na realidade da sala de aula quando escutamos nos corredores escolares que determinado professor não sabe “passar a matéria”. Atuações mecânicas e imobilizadas podem ser o resultado da falta de conhecimento e reflexão crítica do fazer em sala de aula, da maneira propriamente dita de abordar os assuntos. É fundamental que foquemos nossa atenção em questões do próprio ato de ensinar no que diz respeito ao que fazer, como, onde e quando.

Para cumprir com nossa intenção de analisar as ementas, o quadro abaixo apresenta a disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa que foi observada quatro vezes:

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Metodologia	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4

Tabela 9 – Disciplinas com maior incidência por área: Metodologia

As ementas que seguem são do curso de uma universidade de São Paulo que divide o curso em duas fases:

#### **Ementa: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I**

O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Justificativas, objetivos, métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

**Ementa: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II**

O ensino de língua portuguesa no ensino médio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. Justificativas, objetivos, métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa no ensino médio.

Verificamos que o curso oferece uma formação ampla, pois abarca a metodologia para o ensino fundamental e para o ensino médio. Todas as questões abordadas em uma fase da disciplina são abordadas também na outra, uma vez que níveis diferentes exigem um trabalho específico e direcionado.

Seria ideal se tivéssemos um quadro de professores formados por um curso que oferecesse a disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa, mas, como vimos, apenas quatro instituições incluem essa disciplina em sua grade curricular. Vale lembrar que devido à rara disponibilização de ementas pelas instituições, não tivemos a oportunidade de comparar e verificar se todas as outras disciplinas de Metodologia oferecem as mesmas reflexões. Ressaltamos também que a formação profissional oferecida pela disciplina de fato prepara o docente para questões práticas do seu trabalho ao abordar métodos e técnicas de ensino. Sendo assim, a falta de sua incidência nas grades curriculares configura-se como uma lacuna que aponta para uma negligência na formação dos professores.

Nesse mesmo sentido, acreditamos que a prática pedagógica da língua portuguesa deve ser objeto de constantes reflexões e reavaliações para que seja possível aferir sua pertinência e adequação, em um dado momento, para o grupo e a disciplina em questão visando um processo de aprendizagem consistente.

No quadro abaixo, notamos a grande presença da disciplina Prática de ensino ou pedagógica nos currículos analisados. Vemos que diversas são as especificidades. Algumas grades oferecem mais de dois ou três tipos de práticas de ensino diferentes:

<b>Disciplina</b>	<b>Quantidade</b>
Prática de Ensino de Língua Portuguesa	5
Prática como Componente Curricular	3

Prática de Ensino	1
Prática Pedagógica da Língua Portuguesa	1
Prática Pedagógica: Em espaços não escolares	1
Prática Pedagógica: Escola e currículo	1
Prática Pedagógica: Trajetória e práxis	1
Prática Pedagógica: Vivência no ambiente educativo	1
Prática de Ensino e Formação de Professores	1
Prática de Ensino e o Contexto Escolar	1
Prática de Ensino-Diversidade e Língua Brasileira de Sinais	1
Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	1
Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Médio	1
Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	1
Prática Curricular: Estrutura e funcionamento do ensino	1
Prática de Ensino: Estágio supervisionado	1
Prática de Ensino: Observações projetos	1
Prática de Ensino: Reflexões	1
Prática de Ensino: Trajetória da práxis	1
Prática de ensino: Vivência no ambiente educativo	1
Prática e Projetos Educacionais	1
Práticas Educacionais	1
Prática e Didática Específica	1

Tabela 10 – Disciplinas da área de Prática de ensino

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Prática de ensino	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	5

Tabela 11 – Disciplinas com maior incidência por área: Prática de ensino

Percebemos a preocupação de disciplinas como Prática de ensino em língua portuguesa no ensino fundamental e Prática de ensino em língua portuguesa no ensino médio que procura adequar a aplicação das práticas educativas, tendo em vista seu público-alvo. Diferentes níveis exigem diferentes meios para atingir os resultados. Dessa maneira, não é possível estabelecer padronizações que atinjam todo o alunado.

Com a vasta gama de disciplinas encontradas, que somam vinte e nove matérias relacionadas à Prática de ensino e à Prática pedagógica, podemos verificar a relevância dada ao assunto pelas instituições de ensino. Porém, ressaltamos que esta pesquisa se deparou com currículos que não abarcavam nenhum tipo de



disciplina relacionada com as listadas acima. Novamente, podemos destacar a omissão diante da necessidade de proporcionar uma completa e adequada formação de professores.

Vejamos uma ementa de Prática de ensino:

**Ementa:**

*Prática de Ensino de Português I*

Fundamentação científica para o ensino da disciplina. O processo de comunicação e suas implicações pedagógicas. Instrumentalização para o ensino no campo específico de conhecimentos da habilitação: seleção e elaboração de objetivos; seleção de conteúdos, seleção e elaboração de treinamento de estratégias; elaboração de instrumentos de avaliação

*Prática de Ensino de Português II*

Planejamento de aulas. Micro-aulas seguidas de debate. Material didático do ensino de português. Técnicas de formulação de testes de português. Relatórios executados em equipe sobre aulas dadas, para debates. Estágio orientado.

Como já evidenciado, a prática de ensino nos cursos de formação de professores tem relevância ímpar e não pode ser desvalorizada. Isso porque é durante essa disciplina que o aluno tem a oportunidade de aprender e discutir pontos cruciais para sua atuação como, por exemplo, o planejamento de aula e os instrumentos de avaliação. Entendemos que sem a discussão dessas questões do cotidiano o futuro professor não possuirá meios para elaborar formas de aperfeiçoamentos ou reestruturações, tendendo a imobilizar sua atuação profissional.

Por fim, partiremos para as considerações referentes ao estágio supervisionado, regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Essa resolução institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, formação de professores da educação básica em nível superior.

Destarte, utilizamos a regulamentação do artigo 1º para que seja possível compreendermos as normas referentes ao estágio curricular supervisionado:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação

teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.<sup>7</sup>

Conforme indica o artigo acima, é obrigatória a presença do estágio curricular supervisionado nos cursos formadores de professores da educação básica, o que inclui os cursos de licenciatura. Dos dezesseis currículos analisados que apresentavam sua grade de disciplinas em seus respectivos sítios na internet, verificamos a incidência do estágio curricular supervisionado em quatorze instituições, dentre as quais apenas nove mencionavam a carga horária destinada a essa atividade. Nesse sentido algumas considerações se fazem pertinentes: a ausência da informação sobre a carga horária nas grades disponíveis na internet aponta para a dúvida do cumprimento da regulamentação acerca do estágio; a inexistência do estágio supervisionado em alguns currículos negligencia a formação dos professores e descumpra a obrigatoriedade, ainda que as avaliações periódicas do MEC/INEP devam apontar tal omissão.

Área	Disciplinas com maior incidência por área	Qtde.
Estágio	Estágio Supervisionado	14

Tabela 12 – Disciplinas com maior incidência por área: Estágio

Entre os cursos que especificaram a existência do estágio bem como as horas e a carga horária a ser cumprida para sua realização, encontramos oito instituições que regulamentavam quatrocentas horas para o cumprimento dessa disciplina. No entanto, uma das universidades exige dos alunos oitocentas horas para o cumprimento da disciplina:

<sup>7</sup> Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em 09 dez 2008.

<b>Estágio curricular supervisionado</b>	<b>Quantidade</b>
Carga horária de 400 horas	8
Carga horária de 800 horas	1
Instituições que exigem estágio, mas não especificam a carga horária	5
Número total de instituições que publicam carga horária	14

Tabela 13 – Carga horária de estágios supervisionados

O estágio possibilita aos futuros professores o contato direto com o universo da sala de aula, momento em que os conteúdos teóricos aprendidos sustentam e norteiam a prática. Conforme nos ensina Paulo Freire:

“[...] a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constantemente e mutuamente [...]. A prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe (FREIRE, 1992b, p. 80).

Vale lembrar que o estágio é imprescindível para a formação do professor já que lhe oferece, muitas vezes pela primeira vez, a oportunidade do contato direto com a dinâmica escolar. Porém, deve estar baseado em um conjunto de reflexões elaboradas durante as disciplinas teóricas para que faça sentido. Por isso, não é possível negligenciar nenhum dos processos inerentes à formação do docente. Nas palavras de Piconez (1998, p. 30):

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Sabemos que a seriedade dos estágios é, em alguns casos, comprometida pela ação impensada de professores que não incentivam seus alunos a completarem com regularidade e responsabilidade as horas exigidas pela disciplina. É preciso compreender, por outro lado, que o estágio exigido do futuro professor,

diferente dos estágios dos cursos de outras áreas, é de custo total do aluno; ou seja, ele deve arcar com as despesas para ir e voltar da escola, bem como possuir a disponibilidade necessária para frequentar as aulas da disciplina. Não pretendemos justificar os problemas existentes, mas evidenciar uma situação real que os futuros professores devem enfrentar para completarem sua formação.

Analizamos em seguida a ementa disponibilizada por uma das universidades pesquisadas com a finalidade de verificarmos os assuntos e objetivos dessa disciplina na formação de professores:

### **Ementa**

Estágio supervisionado em língua portuguesa na educação básica. Análise das condições de produção do ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica. Elaboração e aplicação de projeto de intervenção pedagógica em turmas de Língua Portuguesa da educação básica.

#### **Objetivos**

- Oferecer ao aluno condições para, conhecendo melhor a realidade de sala de aula, poder refletir criticamente e resolver futuros problemas com maior experiência.
- Elaborar projetos pedagógicos, planos de ensino, planos de aula. Conhecer os elementos estruturais e conceituais para a elaboração de relatórios de estágios, bem como orientá-lo sobre como proceder à avaliação do livro didático (material didático), considerando a adequação ao público-alvo.

#### **Conteúdo**

- - Modalidades de estágio: observação, participação e regência.
- - Roteiro para a observação durante os estágios supervisionados.
- - Estrutura do relatório de estágio.
- - As situações mais freqüentes em sala de aula: como lidar com os problemas.
- - O discurso pedagógico.
- - A avaliação no processo ensino-aprendizagem.
- - Planejamento.
- - Plano de ensino.
- - Conselho de classe.
- - Análise de livros didáticos e de gramáticas da língua portuguesa.
- - Projetos pedagógicos: estratégias lúdicas para as aulas de Língua Portuguesa.

#### **Metodologia**

Aulas práticas: aulas expositivas, micro-aulas, oficinas temáticas, dinâmicas de grupo dialogando com o espaço reservado ao estágio supervisionado. Nas dinâmicas de grupo o professor controla o bom desenvolvimento dos estágios, porém é apenas um mediador e orientador nas discussões em questão. Estudos em grupo, debates, atividades práticas e orientações individuais.

Como vimos na teoria e na prática, o estágio supervisionado é parte essencial de uma adequada capacitação do professor. Ter um contato inicial que não seja

solitário ou sem orientação com a realidade e os desafios da sala de aula, abre espaço para que o estagiário possa levar para seu ambiente de aprendizagem e reflexão as dúvidas e inseguranças que fazem parte do processo. É por meio do estudo da realidade que o grupo de futuros professores pode se preparar tendo como objeto de construção do conhecimento a prática do dia a dia. Assim, com as teorias aprendidas e os estudos de casos reais, é possível desempenhar o trabalho já que poderá ser norteado por uma formação sólida e crítica.

Diante dos números expostos e também das informações disponibilizadas pelas ementas das disciplinas, verificamos um quadro geral de formação de professores da área de Letras. Tal quadro apresenta ainda algumas lacunas nos cursos oferecidos pelas diversas instituições analisadas. Os números da Tabela 1 – disciplinas relacionadas com a formação de professores encontradas nos currículos analisados – nos mostram a pouca disseminação de informações essenciais para o processo de formação de professores. Exemplificamos tal fato com a baixa incidência de disciplinas da área de Tecnologia educacional, Metodologia, Avaliação, Organização do trabalho pedagógico, Educação mediante necessidades especiais e Projeto integrado. As áreas com maior número de disciplinas são: Psicologia da educação, Filosofia, Sociologia e História da educação, Política educacional, Didática e Prática de ensino.

Notamos, assim, a heterogeneidade da formação dos futuros professores egressos das graduações em Letras. Todavia, percebemos também, em muitas das ementas expostas, a inserção do termo “pensamento crítico” ou “reflexão crítica”, objetivando o estímulo a uma prática igualmente crítica por parte dos futuros profissionais da educação. Nesse sentido, vejamos o que nos ensina Gómez (1992, p. 103)<sup>8</sup>:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos

---

<sup>8</sup> GÓMEZ, Angel Pérez: O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, ANTÓNIO. (coord.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Por meio das palavras de Gómez e do cenário de formação de professores que se configurou nesta pesquisa, acreditamos que a reflexão que algumas disciplinas pretendem estimular é utilizada pelos profissionais como uma forma de buscar por conhecimento que preencha as lacunas deixadas por sua formação. É desejável que os professores sejam capazes de assumir a reflexão crítica visando seu próprio aprimoramento, no sentido de verificar as demandas latentes de sua formação profissional, questionando-se constantemente já que “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1999, p. 85)<sup>9</sup>.

Passamos agora para algumas considerações relevantes acerca das outras áreas que fazem parte da Tabela 1, mas que não tiveram número suficiente de inserções, dentro do critério por nós estabelecido, para o estudo das ementas. Iniciamos pela área da Avaliação.

A Avaliação é um tema inerente ao trabalho do professor e, por isso, amplamente discutido por aqueles que se interessam pelo assunto. Questionar métodos de avaliação é priorizar outros valores inseridos na relação de ensino-aprendizagem, pois se fundamenta em benefício de uma valorização da avaliação como integrante desse processo, considerando-se que apenas sendo utilizada desta forma é que sua finalidade pode ser defendida, afinal:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. Mutatis mutandis, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1999, p. 15).

---

<sup>9</sup> SCHÖN. Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, ANTÓNIO. (coord) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Ainda sob o olhar de Perrenoud:

[...] as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um (1999, p. 15).

Confirmada a real necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a Avaliação, notamos na tabela abaixo a rara presença de disciplinas que abordam a questão. Dos dezesseis currículos estudados, apenas três consideram relevante refletir sobre a maneira como os futuros professores vão avaliar seus alunos em sala de aula:

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>
Avaliação no Contexto Escolar	1
Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	1
Avaliação Educacional	1

Tabela 14 – Disciplinas da área de Avaliação

Sendo assim, o que se constata nos dias de hoje são avaliações desconectadas da realidade e sem objetivo, que não servem de base para o replanejamento dos trabalhos que seguem, utilizadas, em geral, como fonte de ameaça, poder, classificação, promoção e punição. Não com surpresa, modelos anteriores de avaliação vividos pelos próprios docentes são resgatados e por eles praticados.

Com esses resultados, reforçamos nossa preocupação e apontamos para a tomada de consciência de professores e instituições, ambos responsáveis pela formação profissional. Os docentes, em sua formação contínua, devem repensar criticamente os modelos que utilizam, buscando assim novos conceitos e contribuições que auxiliem o processo. As instituições, com o poder legitimado de estruturar a formação do professor, precisam rever com urgência os fundamentos básicos inerentes à atuação do professor, atuação esta que clama por melhorias e aperfeiçoamentos em todas as vertentes.

Outras disciplinas relacionadas à formação do professor e ao seu fazer no cotidiano escolar foram encontradas em alguns dos currículos analisados. Não

houve repetição dessas matérias em outras grades. No entanto, vale o destaque já que são assuntos relevantes e atividades realizadas por todo professor:

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>
Organização do trabalho pedagógico	1
Preparação de material didático	1

Tabela 15 – Disciplinas da área de Organização do material pedagógico

Organizar o trabalho pedagógico e preparar adequadamente o material a ser utilizado nas aulas é função do próprio professor. É interessante encontrar uma disciplina que trate desses assuntos tão essenciais e cotidianos que provavelmente estão inseridos nos programas de metodologia.

Outras reflexões inerentes ao trabalho do professor e pertinentes ao mundo atual estão relacionadas às diversas disciplinas que tratam, com especificidade, a maneira mais adequada de abordar situações que exigem atitudes coerentes. Encontramos, como destacado abaixo, grades que também incluem estudos sobre aprendizagem na adolescência e necessidades educacionais especiais:

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>
Intervenção e Aprendizagem: Adolescência	1
Necessidades Educacionais Especiais	1

Tabela 16 – Disciplinas da área de Educação mediante necessidades especiais

Vale lembrar a disciplina presente no quadro das Práticas pedagógicas e Práticas de ensino que é voltada especificamente para a linguagem de sinais: Prática de ensino-diversidade e língua brasileira de sinais. O avanço na legitimação e oficialização de ensinamentos como os propostos por essas disciplinas democratizam e viabilizam a possibilidade de acesso a todos às salas de aula, onde poderão encontrar um profissional preparado para trabalhar adequadamente com as necessidades existentes.

Mesmo presente em apenas uma grade curricular, a disciplina elencada abaixo demonstra a existência da reflexão sobre o significado da prática docente. Nela, diversos assuntos podem estar inseridos e por meio dela inúmeros avanços podem ser alcançados pelos professores a respeito a sua identidade profissional, seus



objetivos, desafios, paradigmas, frustrações, recompensas etc. Enfim, uma gama de características que fazem parte da profissão de professor:

Disciplinas	Quantidade
Projeto integrado: buscando o significado para a prática docente	1

Tabela 17 – Disciplinas da área de Projetos integrados em educação

Nóvoa (1992, p. 23) nos diz que:

Mais do que uma profissão desprestigiada aos << olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de *funcionários* do que de *profissionais autónomos* (grifos do autor).

Dessa maneira, 'buscar o significado para a prática docente' significa repensar com bases filosóficas, sociológicas, psicológicas e éticas o que é e como é ser professor, na tentativa de alcançar uma valorização profissional do próprio profissional, de obter atuações críticas e conscientes que procuram se refazer em formações continuadas e entrar em contato com a realidade que a circunda. Aqui, nessa última disciplina solitariamente encontrada em nossas pesquisas, descobrimos que ainda existe esperança indiscutível e imprescindível na 'busca pelo significado da prática docente'.

Finalizamos o presente capítulo constatando de forma insistente a necessidade por mudanças, ajustes, aperfeiçoamentos e quebras de paradigmas que ainda perpassam pela educação brasileira, em particular pelos cursos de licenciatura.

## CAPÍTULO 2 – TRILHANDO A ESPECIALIZAÇÃO

A especialização também se configura como objeto de estudo desta dissertação por se tratar de uma titulação que, como a licenciatura, possibilita o acesso à docência. Fazem parte do *corpus* deste trabalho apenas os cursos oferecidos na cidade de São Paulo que possuem carga horária de trezentos e sessenta horas<sup>10</sup> e foco no estudo da língua portuguesa<sup>11</sup>. Devemos acrescentar que os cursos de pós-graduação *lato sensu* também incluem os cursos de MBA (Master Business Administration). Cada instituição define a forma de ingresso em seus cursos. Os procedimentos pedagógicos, conteúdos, avaliação e demais requisitos devem estar previstos no projeto pedagógico detalhado e aprovado pelo conselho superior da instituição.<sup>12</sup>

Esse nível de ensino é definido pelo Ministério da Educação da seguinte maneira:

Os cursos de especialização em nível pós-graduação *lato sensu* são voltados às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional e com caráter de educação continuada. Oferecido exclusivamente a portadores de diploma de curso superior, têm usualmente um objetivo técnico-profissional específico, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade.

Têm carga horária mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente nem o tempo destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Dependendo do objeto de estudo descrito no projeto pedagógico, o curso de especialização poderá ter carga horária bem maior do que 360 horas.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Ainda que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo tenha deliberado, em 2005, para fins de atendimento às exigências do artigo 64 da LDB, Lei 9.394/96, normas para os cursos de especialização que se destinam à formação de profissionais da educação, esclarecemos que a mesma não está direcionada especificamente para a formação de professores e sim de outros profissionais que integram a equipe escolar. Para fins de esclarecimento, transcrevemos o artigo 3º que informa que: “Os Cursos de Especialização de que trata esta Deliberação, qualquer que seja a denominação, terão carga horária mínima de mil horas, das quais duzentas se destinam ao estágio supervisionado e oitocentas horas se destinam as atividades acadêmicas presenciais” (Fonte: Conselho Estadual de Educação de São Paulo).

<sup>11</sup> Tendo em vista a pouca oferta de especializações em língua portuguesa, também faz parte do *corpus* da pesquisa os cursos relacionados à linguística e literatura.

<sup>12</sup> Dados disponíveis no portal do Ministério da Educação na internet. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=427&Itemid=296>>. Acessado em 18 nov 2008.

<sup>13</sup> Secretaria de educação superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=5&id=102&Itemid=296>>. Acessado em 18 nov 2008.

Verificamos por meio da explicação acima que a especialização é um curso procurado por estudantes que já possuem a graduação, para que os conhecimentos em determinada área possam ser aprimorados, não fazendo parte de sua função o preparo pedagógico para o exercício da docência no ensino superior, uma vez que esse quesito deve ser cumprido, conforme consta no artigo 66 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

No entanto, o artigo 52, parágrafo II, da mesma lei, esclarece que a qualificação a ser exigida das instituições de ensino em relação aos seus quadros de professores é de que haja “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Sendo assim, é possível identificar na regulamentação que existe espaço oficialmente estabelecido para que profissionais especialistas em suas áreas assumam responsabilidades de docência no ensino superior. Resta-nos então, imaginar que, cientes da existência deste caráter da especialização, as instituições de ensino montem uma grade curricular que forneça a esses profissionais a possibilidade de estudar algumas abordagens pedagógicas.

Daí vem o nosso interesse em verificar se as grades curriculares dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Letras oferecidos por universidades da capital de São Paulo oferecem também essa possibilidade de formação aos seus alunos. Esse fato chamou nossa atenção porque, como visto anteriormente, é possível ser professor, inclusive no ensino superior, tendo concluído apenas um curso de especialização.

Além de aprofundar e especializar os conhecimentos em um determinado campo do saber, os cursos *lato sensu* também abarcam expectativas de um perfil de alunado que pretende se capacitar para uma transição; ou seja, são alunos que procuram cursos que lhes permitam migrar profissionalmente de área. Trata-se de discentes que são egressos de uma graduação que não correspondeu ou não corresponde mais com as expectativas e objetivos pessoais e/ou profissionais por diversos motivos: falta de identificação com o curso e com a carreira, ausência de oportunidades profissionais na área de origem, ascensão de determinadas áreas que oferecem espaço no mercado de trabalho, possibilidade de melhor remuneração ou de melhores condições para o exercício profissional, entre outros fatores.

Em geral, o público-alvo das especializações está direcionado para uma ampla variedade de formações, o que facilita, viabiliza e legitima as transições profissionais. Reiniciar os estudos tendo a graduação como ponto de partida torna-

se opção pouco valorizada pelos alunos, uma vez que há a possibilidade de realizar uma pós-graduação que está um passo à frente, um degrau acima da graduação. Nesse sentido, não retroagir para uma nova graduação parece ser um atrativo que seduz muitos interessados pela busca de novos caminhos. Com isso, é preciso refletir sobre as diversas realidades que perpassam pelas instituições que oferecem cursos de especialização e sobre as inúmeras significações embutidas nesses cursos por parte dos discentes.

Tendo em vista o caráter transitório, muitas vezes até interdisciplinar das especializações, é imprescindível refletir a respeito da inserção desses especialistas egressos de outras áreas no campo docente, o que se configura como uma realidade possível. Não se trata de questionar os profissionais que chegaram às salas de aula por esse caminho, mas de salientar a relevância da inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de especializações. Dessa maneira, os alunos obtêm um conhecimento, ainda que inicial, do universo da docência e dialogam sobre os conceitos e as teorias básicas inerentes ao fazer do professor. Também conhecem métodos e técnicas de ensino, formas de avaliação, abordagens que permitam melhor compreensão e discussão de temas importantes, mas aparentemente corriqueiros na sala de aula, como autoridade, indisciplina, entre outros.

Diversos são os cursos de especialização oferecidos pelas inúmeras instituições de ensino. As universidades mais renomadas tendem a apresentar seus programas de *lato sensu* como uma estratégia para alavancar as oportunidades profissionais do interessado. De uma maneira geral, podemos observar que esses cursos são ofertados como uma solução necessária para que o nível do *curriculum* do candidato seja elevado e o aluno possa se apresentar como egresso de determinada instituição que tem prestígio perante a sociedade e o mercado de trabalho. Muitos são os casos em que o aluno é graduado por uma universidade ou faculdade menos renomada e, ao enfrentar dificuldades de empregabilidade, ou mesmo apenas com a intenção de melhorar o nível de sua formação, procura frequentar uma especialização em instituição mais conhecidas como forma de valorizar sua trajetória escolar.

Essa outra faceta dos cursos de especialização é conhecida por alunos e também pelas universidades. Estas procuram fortalecer a cultura de que são necessárias para que o sucesso profissional do aluno seja alcançado. Os discentes,

por sua vez, em busca de boas oportunidades, tendem a trilhar o caminho por elas proposto. Destarte, as chamadas publicitárias dessas instituições procuram de alguma maneira legitimar sua posição de prestígio. Isso geralmente é feito pela demonstração de *rankings* das melhores universidades, com destaque para a colação ocupada, a participação em publicações internacionais, a apresentação de cursos com melhor corpo docente, laboratórios com tecnologia de ponta, bibliotecas com acervo completo e atualizado etc. Em seguida, incentiva-se de ingresso em seus cursos afirmando que com eles o aluno obterá maior visibilidade nas melhores empresas, bem como melhor desenvolvimento profissional.

A partir do esclarecimento de algumas características dos programas especialização, realizamos as análises das grades curriculares dos cursos *lato sensu* em Letras. Pesquisamos as especializações em Letras<sup>14</sup> que disponibilizavam suas grades de disciplinas nos sítios de seus programas. No total, foram encontrados cinco cursos. Tendo em vista as considerações anteriormente levantadas a respeito da inserção de especialistas na docência, sobretudo na docência do ensino superior, consideramos apenas as disciplinas relacionadas à formação de professores para que possamos traçar um panorama da formação pedagógica dos especialistas da área de Letras.

Entre as grades analisadas, encontramos algumas matérias pedagógicas como destacado na tabela abaixo:

<b>Disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>
Didática do Ensino Superior	4
Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica	1
Prática do Ensino Superior de Língua Portuguesa	2

Tabela 18 – Disciplinas pedagógicas de especializações

A disciplina com maior número de repetição, Didática do ensino superior, está presente em quatro dos cinco currículos analisados. Esse fato aponta para a ratificação da real possibilidade de entrada dos alunos egressos em instituições de nível superior como docentes. Não é possível considerar como suficiente a inserção de apenas uma disciplina pedagógica e admitir que esse profissional tenha

<sup>14</sup>As grades das especializações em Letras (língua portuguesa, linguística, literatura) estão no Anexo 3 deste trabalho.

adquirido, ao finalizar o curso, competência pedagógica. Diversas são as questões a serem refletidas já que, nesse caso, não basta apenas a excelência em habilidades técnicas.

Também verificamos a presença da disciplina Ensino de língua portuguesa na educação básica. Essa especialização, conforme notamos, não é direcionada para o ensino superior apesar de existir essa possibilidade, de acordo com o que vimos anteriormente. Dessa maneira, questionamos a falta de completude desse currículo que enfoca a educação básica, pois está inserido num escopo em que os egressos possuem amplas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho da educação superior.

A Prática do ensino superior de língua portuguesa apresenta-se como desencadeadora de reflexões acerca das formas de trabalho relacionadas ao ensino superior. Mais uma vez, denota a aceitação da possibilidade plausível de inserção de seus alunos na docência desse nível.

Mesmo encontrando disciplinas pedagógicas que visam à formação do professor, é evidente a pouca valorização da carreira docente pelos planejadores dos cursos. É primordial que todas as áreas reconheçam a transição de alunos egressos desses cursos para a docência no ensino superior, ou mesmo para a docência no ensino básico, contemplando disciplinas que possibilitem a formação do professor para seu papel profissional. Não é possível admitir como corriqueira a existência de professores que não se fizeram professores, isto é, que ingressaram na carreira por acaso e não procuraram se profissionalizar.

Tendo em vista essas questões, mesmo não fazendo parte do *corpus* desta dissertação, consideramos relevante ressaltar a existência de especializações oferecidas por algumas das instituições pesquisadas que visam à formação de professores para o ensino superior. São programas que abarcam questões específicas para preparo do professor que está ingressando ou pretende ingressar nesse nível. Esses cursos contemplam questões filosóficas, sociológicas e éticas que discutem os contextos de aprendizagem, avaliação, métodos e técnicas de ensino, psicologia da educação, filosofia, sociologia, entre outros diversos assuntos. No entanto, a pouca divulgação e o pouco incentivo não fazem desses cursos grandes pólos de formação de professores.

As universidades poderiam oferecer a seus docentes a oportunidade de se atualizarem e se capacitarem. Os próprios professores, em busca da formação

continuada e da reflexão crítica de sua atuação, poderiam frequentar esses cursos. É evidente que não é possível generalizar a negligência já que há profissionais e instituições que buscam tal aperfeiçoamento, no entanto, ainda é preciso que essas oportunidades sejam amplamente difundidas entre os envolvidos.

### CAPÍTULO 3 – O MESTRADO COMO PERCURSO

Os cursos de mestrado, assim como os de doutorado, fazem parte da pós-graduação *stricto sensu* e possuem uma regulamentação mais detalhada e exigente para que sejam legalmente reconhecidos. Os respectivos títulos também demandam dos discentes o cumprimento de várias obrigações que são requeridas ao longo dos anos necessários para a realização dos cursos.

Uma diferenciação entre a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu* nos é oferecida por Souza (1997, p. 176):

[...] a pós-graduação *stricto sensu* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; concede grau acadêmico e a especialização concede certificado. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *stricto sensu*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito de graduação e conduzindo à obtenção do grau acadêmico de Mestre ou Doutor.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em oposição à especialização, são regidos e avaliados constantemente por órgãos vinculados ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência e Tecnologia, dentre os quais podemos destacar a CAPES e o CNPq “que contribuem para o avanço do processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no Brasil” (BARROS, 1998, p. 79).

O CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – foi criado em 1951 e

[...] é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil contemporâneo.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fonte: <<http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>>. Acessado em 18 nov 2008.



A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – também foi criada na mesma data e

[...] desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional.<sup>16</sup>

Ambos se configuram como órgãos de importância singular para o funcionamento e estímulo dos programas de educação superior para que possam ser devidamente regulamentados e acessíveis. Inúmeros subsídios são oferecidos por meio de variados tipos de bolsas e auxílios, o que possibilita maior oportunidade de ingresso nesses cursos.

Conforme esclarece a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a CAPES tem a responsabilidade de avaliar cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.<sup>17</sup>

Quanto à renovação e ao reconhecimento de cursos, o parágrafo 6º do mesmo artigo regulamenta o seguinte:

---

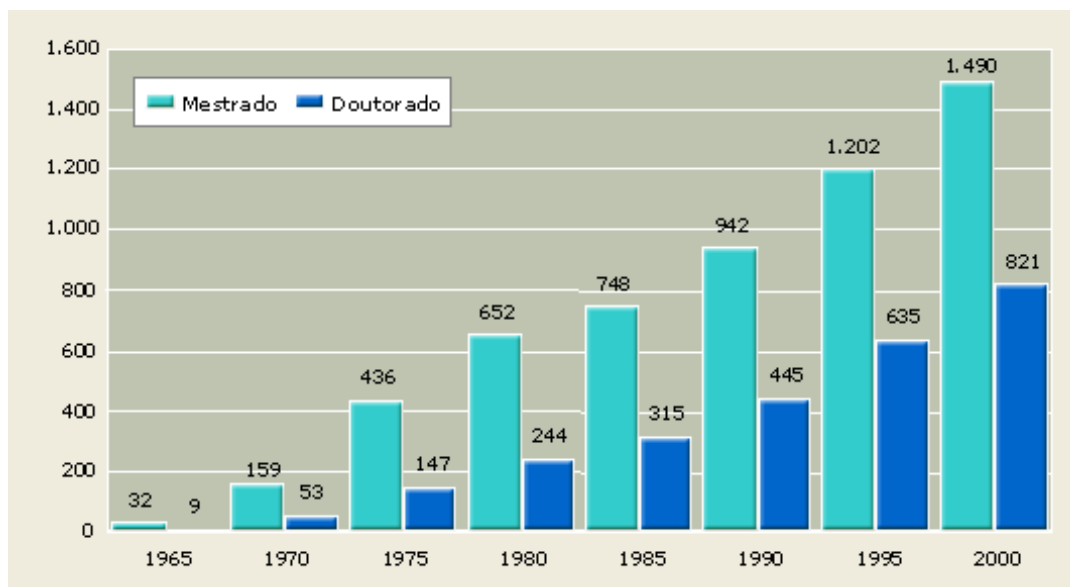
<sup>16</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fonte: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acessado em 18 nov 2008.

<sup>17</sup> Ministério da Educação (MEC). Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acessado em 04 jun 2009.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós- Graduação.

Notamos que as exigências para que os cursos de mestrado e doutorado funcionem obedecendo às regulamentações são detalhistas e requerem uma série de itens a serem cumpridos, tudo com a intenção de alcançar os resultados esperados nas avaliações às quais se submetem.

Dados do MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia – apontam que “o número de titulados nos cursos de mestrado ou doutorado cresce a uma taxa geométrica de aproximadamente 15% ao ano”. O MCT também disponibiliza em sua página na internet outros números que destacam a ascensão desses programas. Entre eles selecionamos os apresentados no Gráfico 1 e no Quadro 1, cujas informações foram coletadas na mesma fonte.<sup>18</sup>



**Fonte(s):** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).

**Elaboração:** Coordenação-Geral de Indicadores - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência e Tecnologia.

**Atualizada em:** 08/03/2006

Gráfico 1 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado a cada 5 anos no período entre 1965 e 2000

<sup>18</sup> Sítio do Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/2072.html>>. Acessado em 19 nov 2008.

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2004
<b>Mestrado</b>	1	32	159	436	652	748	942	1.202	1.490	1.912
<b>Doutorado</b>	0	9	53	147	244	315	445	635	821	988

Fonte(s): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).

Elaboração: Coordenação-Geral de Indicadores - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência e Tecnologia.

Atualizada em: 11/04/2006

Quadro 1 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado a cada 5 anos no período entre 1960 e 2004

O eminente crescimento da procura pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* provoca reflexões necessárias a nosso estudo. A intenção é obter um panorama do papel desses mesmos programas, principalmente os cursos de mestrado voltados para a área de Letras, formação do professor do ensino superior, tendo em vista a afirmação do artigo 66 da Lei nº 9394 (Título VI) que diz:

**Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado<sup>19</sup>.**

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.<sup>20</sup>

Seguindo o mesmo caminho, complementamos o artigo exposto com o que nos diz SOUZA (1997, p. 176) no que tange à especificidade de cada nível: “O mestrado se volta, de preferência, para a formação do professor de ensino superior, ao passo que o doutorado visa à formação do pesquisador (PhD).”

Assim sendo, é ratificada a relevância da presença de disciplinas pedagógicas nos programas de mestrado e doutorado, pois é necessário levar em consideração que pelo menos alguns egressos desses cursos, inevitavelmente, serão absorvidos pelo ensino superior como professores, seja por concurso público, indicação ou convite de um colega, oportunidade de complementação de renda, reconhecimento social e/ou profissional, ou por tantos outros fatores que levam profissionais titulados a ingressarem na educação de nível superior.

<sup>19</sup> Grifo nosso.

<sup>20</sup> Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 04 jun 2009

Dessa maneira, conforme proposta desta dissertação, fomos à procura de mestrados em Letras para verificarmos a preocupação com relação à formação para o exercício docente. Partindo do pressuposto de que as linhas de pesquisa de um curso de mestrado aglutinam as disciplinas ofertadas e as pesquisas desenvolvidas, fizemos o levantamento das linhas dos programas pesquisados.

A seguir, apresentamos cada programa pesquisado destacando suas linhas de pesquisa e disciplinas obrigatórias. Somente serão listadas as disciplinas optativas que tratem da questão pedagógica<sup>21</sup>. Vale ressaltar que as informações foram coletadas dos sítios de internet de instituições da cidade de São Paulo.

Abaixo, as disciplinas do programa de uma universidade de São Paulo:

Disciplinas obrigatórias:

Análise do Discurso

Fundamentos Teóricos do Dialogismo para o estudo do Discurso Literário

Procedimentos de Constituição do Texto

Conforme notamos, não há oferta de disciplinas pedagógicas nesse programa que objetivem a formação do futuro professor. Vale lembrar que se trata de um nível de estudo que deveria enfatizar e contemplar oportunidades que permitissem reflexões de assuntos sobre o fazer cotidiano desse profissional.

Como disciplinas optativas são oferecidas:

Disciplinas Optativas:

Organização discursiva do texto pedagógico

O discurso pedagógico em interação com outras linguagens

Percebemos que a oferta de disciplinas optativas que abarcam as questões pedagógicas não é vasta e não contempla os tantos aspectos inerentes à formação do professor para o ensino superior.

As linhas de pesquisa desse programa são:

- O Processo Discursivo e a Produção Textual, que estuda dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido do discurso e do texto.

---

<sup>21</sup> Não incluímos as disciplinas optativas como um todo pelo fato de não serem cursadas pela totalidade dos alunos.

- O Dialogismo no Discurso Literário, que estuda os mecanismos interdiscursivos de constituição do sentido, sem descurar dos mecanismos intradiscursivos que o compõem.

As linhas de pesquisa são planos gerais a serem desenvolvidos dentro das áreas de concentração. Como é possível perceber nas informações do programa de mestrado destacado, não existe qualquer intenção explicitada pelas linhas de pesquisa que aponte para estudos pedagógicos ou preparação do docente para o ensino superior.

Consideramos pertinente ampliar nosso alvo de estudo para outros programas de mestrado, buscando diferentes cursos para averiguar como e se ocorre a formação do docente.

O mestrado em língua portuguesa oferecido por outra universidade inclui, em uma de suas linhas de pesquisa, estudos sobre leitura, escrita e ensino de língua portuguesa. Descrevemos abaixo as especificidades do programa:

Linhas de Pesquisa:

*Linha 1 - História e Descrição da Língua Portuguesa:* Estudos descritivos e histórico-historiográficos da Língua portuguesa, considerando a relação sistema e uso.

*Linha 2 - Texto e discurso nas modalidades oral e escrita:* Estudo do texto e do discurso, nas práticas sociais, abordando aspectos relacionados à produção e à atitude lingüística do usuário da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

*Linha 3 – Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa:* Trata do ensino da leitura e da produção de textos, do ponto de vista sócio-cognitivo-interacional, nos diferentes níveis de formação, envolvendo as modalidades presencial, semi-presencial e à distância.

Programa:

Atividade Programada: Leitura, Escola E Mídia

**Disciplina: 1º Semestre de 2008**

Análise de discurso: a prática de análise de textos

Ensino de Produção de Textos - Perspectiva de Gêneros Textuais

O Texto e Contexto Social de Interação

Textualidade e Língua Portuguesa

Texto e Escrita

A Gíria do Brasil

O Discurso da Violência na Imprensa

A Gramática no Brasil: Origem, Percurso e Tendências

Tópicos de Pragmática: Leitura e Redação

Textualização e Coesão Lexical

Grupo de Trabalho:

Educação Lingüística, Pedagogias e Ensino do Português

Leitura, Retórica e a Constituição do Ethos Feminino

Seminário: Obras Fundamentais da Literatura Lingüística I

Atividade Programada: Leitura, Escola e Mídia: Interação Virtual

**Disciplina: 2º Semestre de 2008**

Os Sentidos no Texto: Aspectos Retóricos

Leitura e Escrita em Diálogo: A Pesquisa em Língua Portuguesa

Fonética e Fonologia: Descrição Segmental

A Gramática e suas Teorias

O Discurso jocoso e sua manifestação na imprensa escrita

Gêneros Textuais na Pesquisa

Teoria e Prática de Análise de Textos Escritos em Língua Portuguesa

O Texto e seu Processo Cognitivo

História das Idéias Lingüísticas no Brasil e Identidade Nacional

Grupo de Trabalho:

Produção Textual e Criatividade

Análise da Conversação, no Português do Brasil

Leitura: de Idéias Circulantes à Busca da Autonomia

Seminário:

Obras Fundamentais da Literatura Lingüística II

Crítica Textual

Historiografia da Língua Portuguesa: A Pesquisa em Fontes Documentais

Notamos que esse programa de mestrado apresenta uma disciplina que trabalha com as reflexões acerca do preparo do professor para o ensino da língua portuguesa. O sítio do programa disponibiliza a ementa dessa matéria, conforme segue:

Disciplina: Educação Lingüística, Pedagogias e Ensino do Português  
Ementa

Caracterização da Educação Lingüística, como área de pesquisa e como metodologia de ensino e de aprendizagem, e sua relação com as pedagogias da oralidade, da leitura, da escrita e léxico-gramatical, para aprofundar reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa por parte dos aprendentes e à proposta de novos caminhos metodológicos para as práticas pedagógicas para o professor de língua materna, nos diferentes níveis de ensino.

É nítida a preocupação em oferecer ao professor reflexões que lhe permitam o exercício da tarefa de ensinar, tendo em vista os desafios que encontrará. No entanto, percebemos que o enfoque dado ao campo pedagógico não é vasto, o que caracteriza, mais uma vez, o constante objetivo por uma formação técnica.

Ao nos depararmos com esse programa e com o anterior, que possui estreita relação com a sala de aula por se tratar de uma disciplina encontrada em qualquer nível de ensino, tendemos a criar expectativas quanto à maneira como são formados seus professores. Porém, temos visto que ainda há espaço para inúmeros ajustes no campo da formação pedagógica que também clama por maiores esforços.

Ainda com o intuito de analisarmos outros programas de mestrado relacionados à área de Letras para obtermos dados da maneira como ocorre a formação de professores, elencamos abaixo as disciplinas oferecidas para cursos de mestrado e doutorado em Linguística (semiótica e linguística geral)<sup>22</sup>:

A Interface entre Estrutura Sintática e Estrutura Conceitual  
 A Pesquisa Etnolingüística  
 A Pesquisa Etnolingüística  
 A Semântica dos Sintagmas Indefinidos  
 A Sintaxe da Forma Lógica  
 A Utilização de Novas Tecnologias na Lingüística  
 Alterações da Linguagem: a Perspectiva Neurobiológica.  
 Aquisição de Fonologia  
 Aquisição/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Modelos Teóricos e Constatações Práticas  
 Aspectos da Aquisição de Sintaxe das Línguas Naturais  
 Aspectos da Tipologia das Línguas Negro-Africanas  
 Bakhtin e o Círculo: Dialogismo e Polifonia  
 Compreensão e Produção na Criança: Aspectos Pragmáticos, Cognitivos e Interacionais  
 Descrição e Estudo Comparativo de Línguas de Tradição Oral  
 Domínio Médio e Domínio Passivo: Tópicos Relacionados à Formação do Português Brasileiro  
 Estrutura argumental, caso e concordância à luz das Línguas Indígenas Brasileiras: avaliando as teorias de Ken Hale  
 Estudo de Problemas Brasileiros  
 Fonologia das Línguas Tupi-Guarani  
 Fonologia de Laboratório I  
 Fonologia de Laboratório II  
 Fonologia Teórica e Tópicos de Fonologia do Português Brasileiro  
 Fundamentos da Etnolingüística e Etnotoponímia  
 História das Idéias Lingüísticas no Brasil e em Portugal  
 História e Epistemologia das Ciências da Linguagem  
 História e Historiografia da Lingüística Brasileira  
 Introdução ao Minimalismo  
 Léxico: Aquisição e Desenvolvimento  
 Lexicologia Estrutural: Formalização das Estruturas Lexicais  
 Lexicologia, Lexicografia, Terminologia: Teorias e Práticas  
 Linguagem e Comunicação - Aspectos Funcionais no Desenvolvimento Normal e Patológico

---

<sup>22</sup> Não há, neste sítio de internet, a separação entre disciplinas obrigatórias e optativas, motivo pelo qual todas as disciplinas estão listadas.

Línguas Africanas e os Estudos sobre suas Participações na  
 Constituição do Português Brasileiro  
 Lingüística e Tradução: A Tradução como Subsídio para os Estudos  
 Lingüísticos Contrastivos  
 Modelos e Técnicas da Lingüística Computacional  
 Morfossintaxe: Morfologia Distribuída  
 Norma, Variação e Mudança Lingüísticas e seu Registro nos  
 Instrumentos Lingüísticos  
 O Pensamento Lingüístico no Século XIX  
 O Processo de Aquisição da Articulação  
 Os Sistemas Semi-Simbólicos. Tópicos de Semiótica Visual  
 Pragmática: Argumentação e Discurso  
 Problemática do Aspecto Verbal Russo  
 Processamento Lingüístico da Fluência Verbal  
 Psicolingüística - A Aquisição da Linguagem  
 Psicolingüística - Processos de Aquisição e Desenvolvimento da  
 Linguagem  
 Psicolingüística Aplicada: a entrada da criança na escrita  
 Raízes, Argumentos e Estrutura de Evento  
 Reescritura: o MAHÂBHÂRATA no Cinema  
 Semântica de Eventos e Semântica Verbal  
 Semântica e Gramática Gerativa  
 Semântica Intencional  
 Semântica, Lógica e Filosofia da Linguagem  
 Semiologia das Artes Visuais  
 Semiótica Aplicada ao Estudo da Literatura / Uma Abordagem  
 Semiótica da Literatura Brasileira na Virada do Século XX para o  
 Século XXI  
 Semiótica Poética  
 Semiótica: Teoria e Aplicação na Canção Brasileira  
 Sintaxe Gerativa Comparada: Português Brasileiro e Português  
 Europeu  
 Sociolingüística Quantitativa  
 Sociolingüística Variacionista  
 Sociolingüística: Classes Sociais e Códigos Sociolingüísticos  
 Tecnologias Informatizadas em Análises Lexicais, Textuais e  
 Discursivas  
 Teoria da Narrativa e do Discurso: Desenvolvimentos Atuais  
 Teoria do Discurso: a vertente russa  
 Teoria do Discurso: Organização da Narrativa do Discurso  
 Teoria dos Gêneros - a proposta de Bakhtin e a linguagem em  
 situação de ensino e de trabalho  
 Teoria Fonológica I  
 Teoria Fonológica: A Fonologia Segmental  
 Teoria Fonológica: A Fonologia Supra-Segmental  
 Teoria Fonológica: Fonética e Fonologia  
 Teoria Sintática: a Gramática Gerativa  
 Teoria Sintática: desenvolvimentos do modelo de Princípios e  
 Parâmetros  
 Teoria Sintática: Ligação, Subjacência, Barreiras e Minimalidade  
 Relativizada  
 Teorias da Linguagem na Índia Antiga  
 Tipologia do Neologismo  
 Tópicos da Teoria da Enunciação  
 Tópicos de Dialetolegia e Geolingüística I



Tópicos em Sintaxe Minimalista: Questões sobre Movimento Sintático  
 Toponímia Indígena  
 Uma Abordagem Discursiva da Autoria - Língua, Gênero e Ethos  
 Variação e Mudança Lingüística - Fatores Internos  
 Variação Interlingüística na Semântica: Línguas dos Povos Nativos das Américas

Como é possível observar, entre as disciplinas listadas não existe a intenção de formar um professor capaz de atuar no ensino superior de maneira adequada. Trata-se de mais uma constatação que aponta para a negligência praticada pelas instituições e programas que, conforme refletimos anteriormente, deveriam cumprir com a função de formar professores para o ensino superior.

Os dois núcleos básicos oferecidos pelo programa ratificam o foco pela formação específica em linguística, não oferecendo opções para estudos que possam formar para a docência no ensino superior:

Estudos de Língua:

Mestrado: 1 curso básico em Sintaxe, Semântica, Fonologia ou Lexicologia, 1 curso de nível intermediário na disciplina da dissertação e 2 ou mais disciplinas complementares indicadas pelo orientador.

Doutorado: Disciplinas do mestrado e 2 ou mais disciplinas complementares.

Estudos do Discurso:

Mestrado: 1 curso básico em Semiótica ou Análise do Discurso, 1 curso de nível intermediário na disciplina da dissertação e 2 ou mais disciplinas complementares indicadas pelo orientador.

Doutorado: As disciplinas do mestrado e 2 ou mais disciplinas complementares.

Também lançamos mão dos programas e áreas de concentração oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas dessa universidade, como forma de averiguar se possuem algum campo de estudos para a formação dos professores.

Arqueologia

Arqueologia

Ciência Política

Ciência Política

Ciência Social (Antropologia Social)

Antropologia Social

Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Filologia e Língua Portuguesa

Filologia e Língua Portuguesa  
Filosofia  
 Filosofia  
Geografia (Geografia Física)  
 Geografia Física  
Geografia (Geografia Humana)  
 Geografia Humana  
História Econômica  
 História Econômica  
História Social  
 História Social  
Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa)  
 Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa  
Letras (Letras Clássicas)  
 Letras Clássicas  
Letras (Língua e Literatura Alemã)  
 Língua e Literatura Alemã  
Letras (Língua e Literatura Francesa)  
 Língua e Literatura Francesa  
Letras (Língua e Literatura Italiana)  
 Língua e Literatura Italiana  
Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana)  
 Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana  
Letras (Língua, Literatura e Cultura Japonesa)  
 Língua, Literatura e Cultura Japonesa  
Letras (Literatura Portuguesa)  
 Literatura Portuguesa  
Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada)  
 Teoria Literária e Literatura Comparada  
Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica  
 Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica  
Língua, Literatura e Cultura Árabe  
 Língua, Literatura e Cultura Árabe  
Lingüística  
 Semiótica e Lingüística Geral  
Literatura Brasileira  
 Literatura Brasileira  
Literatura e Cultura Russa  
 Literatura e Cultura Russa  
Sociologia  
 Sociologia

Conforme notamos, também não é possível encontrar oportunidades de estudos que aperfeiçoem a formação pedagógica.

Seguimos avaliando as linhas de pesquisa de outro departamento da mesma universidade:

Subárea	Linha de pesquisa	Características da linha de pesquisa
Literatura	Contatos literários	Estudos das literaturas e das teorias críticas em relação com o contexto intelectual brasileiro e com as demais linguagens artísticas.
Literatura	Estudos de cultura	Estudos das relações entre linguagem e determinações sociais, abordando práticas culturais contemporâneas, em questões de teoria, gênero, etnicidade e mídia.
Literatura	Literatura e história	Estudos dos gêneros literários em sua intersecção com a história.
Língua	Linguagem, educação e sociedade	Estudo dos múltiplos aspectos da linguagem vistos de perspectivas sociolinguísticas, discursivas, educacionais e ideológicas.
Língua	Língua estrangeira e educação	Estudos de aspectos do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, abordando questões teóricas e didático-pedagógicas.
Tradução	Estudos da tradução	Estudos de crítica, história, teoria, ensino e aspectos lexicográficos da tradução.

Tabela 19 – Linhas de pesquisa

Notamos que, entre as seis linhas de pesquisa, apenas uma denominada Língua estrangeira e educação aborda estudos sobre ensino e aprendizagem da língua estrangeira, contemplando questões pedagógicas que auxiliam os professores.

Até o momento, o cenário das possibilidades de formação do professor para o ensino superior oferece reduzidas oportunidades. Podemos dizer também que apenas está presente quando o aluno escolhe a linha de pesquisa que trata especificamente do assunto. Como temos visto, não é uma reflexão inerente a qualquer programa ou linha de pesquisa.

Veremos ainda as disciplinas do programa de Linguística aplicada e estudos da linguagem:

1. Disciplinas Obrigatórias
    - 1.1 Teorias da Linguagem (TL I – 03 créditos) – TL I – Questões Teóricas e Metodológicas da Ciência
    - 1.2 Lingüística Aplicada I (LA I – 3 créditos) – LA I – Panorama Histórico da Lingüística Aplicada: questões teóricas e metodológicas.
  2. Disciplinas Obrigatórias/Eletivas
    - 2.1 Teorias da Linguagem II (TL II – 03 créditos) – TL II – Teorias da Linguagem em Lingüística Aplicada.
- Linguagem e Educação:*  
Teoria Lingüística: Teorias da Enunciação;  
Teoria Lingüística: Análise do Discurso Francesa;

Teoria Lingüística: Análise Conversacional;  
 Teoria Lingüística: Análise Sócio-interacional;  
 Teoria Lingüística: Análise da Interação em Diferentes Enfoques, etc.

*Linguagem e Trabalho:*

Teoria Lingüística: Análise do Discurso Francesa;  
 Teoria Lingüística: Teoria e Análise Dialógica do Discurso;  
 Teoria Lingüística: Análise Crítica do Discurso;  
 Teoria Lingüística: Teoria e Análise das Relações  
 Gêneros/Atividades etc.

*Linguagem e Patologias da Linguagem:*

Teoria Lingüística: Teorias da Aquisição e Desenvolvimento da  
 Linguagem;  
 Teoria Lingüística: Fonética, Fonologia;  
 Teoria Lingüística: Linguagem e Patologias em  
 Diferentes Perspectivas etc.

*Linguagem Tecnologia e Educação:*

Teoria Lingüística: Sistemico Funcional; Teoria Lingüística:  
 Lingüística de Corpus;  
 Teoria Lingüística: Mídias e Gêneros Textuais etc.

2.2. Lingüística Aplicada II

*Linguagem e Educação:*

Aprendizagem de Línguas Materna e/ou Estrangeira;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Ética, Linguagem e Ensino;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Educação, Linguagem e Ciências  
 Humanas;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Avaliação e Elaboração de  
 Materiais Didáticos etc.

*Linguagem e Trabalho:*

Tópicos em Lingüística Aplicada: Linguagem nas Relações de  
 Trabalho;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Ética, Linguagem e trabalho;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Linguagem, Ergonomia e Ergologia  
 etc.

*Linguagem e Patologias da Linguagem:*

Tópicos em Lingüística Aplicada: Perspectivas sobre Aquisição e  
 Desenvolvimento da Linguagem;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Patologias da Linguagem etc.

*Linguagem, Tecnologia e Educação:*

Tópicos em Lingüística Aplicada: A Formação do Professor e  
 Utilização de Novas Mídias;  
 Tópicos em Lingüística Aplicada: Linguagem e Interação na Rede  
 etc.

Disciplinas Optativas

a) *Tópicos em Linguagem e Educação*

- a.1) Avaliação e elaboração de materiais didáticos;
- a.2) Elaboração de currículos e de programas de ensino
- a.3) Avaliação da aprendizagem;
- a.4) Interação, linguagem e aprendizagem em sala de aula;
- a.5) Letramento e desenvolvimento de linguagem escrita.

b) *Tópicos em Linguagem e trabalho*

- b.1) Linguagem e trabalho: perspectiva discursiva;
- b.2) Discurso e atividade: Trabalho Prescrito e Trabalho Real;
- b.3) Gêneros do discurso e gêneros de atividade;
- b.4) Relações sociais de trabalho: trabalho e educação;

c) *Tópicos em Linguagem e Patologias da Linguagem:*

- c.1) Aquisição da Linguagem;
  - c.2) Modelos de compreensão e produção da fala;
  - c.3) Fala: o normal e o patológico;
  - c.4) Introdução à análise espectrográfica de fala;
  - c.5) Estruturalismo e patologias da linguagem;
- d) *Tópicos em Linguagem, Tecnologia e Educação*
- d.1) Questões de educação a distância;
  - d.2) Questões teóricas sobre interação via rede;
  - d.3) Ferramentas de comunicação via rede;
  - d.4) Avaliação da aprendizagem de línguas pela internet;
  - d.5) Tecnologias de informação e estudos da linguagem.

e) *Tópicos em Teorias da Linguagem:*

- e.1) Semântica e Pragmática;
- e.2) Análise Crítica do Discurso;
- e.3) Análises do Discurso;
- e.4) Análise Conversacional
- e.5) Teoria da enunciação

As abrangências e especificidades de cada linha de pesquisa são disponibilizadas no sítio do programa e estão descritas abaixo:

- Linguagem de Pesquisa - projetos
  1. Corpus Brasileiro (FAPESP)
  2. As metáforas com que vivemos: Identificação, com corpus eletrônico, de metáforas em uso (CNPq)
  3. As metáforas da vida: Identificação, com corpus eletrônico, de metáforas em narrativas de vida (CNPq)
- Linguagem e Trabalho:
 

Esta linha tem como objetivos gerais: ampliar a atuação profissional do lingüista a diferentes setores da sociedade, entre eles, empresa, escola, serviço público, hospital etc.; proceder à análise e à descrição de gêneros que circulam em diferentes situações de trabalho (reuniões de negócios, escolares, sala de aula tribunal do júri, fórum, pedidos de emprego, entre outras). Tais objetivos estão ancorados, em duas propostas teórico-metodológicas: de um lado, a Teoria Dialógica do Discurso, a Análise do Discurso Francesa e o Interacionismo Sociodiscursivo; de outro, a Análise do Discurso Sistêmico-Funcional, a Análise Crítica do Discurso e a Lingüística de Corpus.
- Linguagem e Educação: O objetivo desta linha de pesquisa é investigar questões da sala de aula e sobre a sala de aula, em uma perspectiva discursiva e sócio-histórica e/ou sociocultural: interação em sala de aula, análise e construção de materiais didáticos, análise e descrição de gêneros estabelecidos e utilizados em contextos educacionais e a formação contínua de professores. Esse grupo de pesquisadores se integra justamente no esforço concentrado de atribuir uma interpretação unificada às práticas discursivas como espaço de construção de significações sobre as questões acima apontadas e sobre a construção de identidades em contexto escolar.
- Linguagem e Patologias da Linguagem:
 

A linha de pesquisa investiga:

- A relação entre produção e percepção de fala, com base na Fonética Acústica e na Psicolinguística Experimental. Empregam-se de modelos de natureza dinâmica, tais como, a Fonologia Acústico-Articulatória (Albano, 2001) e o Modelo Dinâmico do Ritmo (Barbosa, 2001). Os estudos têm como objetos (1) a aquisição de língua materna, (2) o bilingüismo; (3) a fala e a voz com e sem desvio; (4) o simbolismo sonoro; (5) o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras; (6) a fonotaxe do português brasileiro; (7) as relações prosódicas entre fala lida e cantada e entre português brasileiro e europeu; e (8) relações entre língua fala da e língua escrita.

- Questões teóricas, metodológicas e clínicas relacionadas a falas sintomáticas. No pano de fundo teórico, desta vertente da linha Linguagem e Patologias da Linguagem, estão Saussure e Jakobson; J-C Milner e Cláudia de Lemos; Freud e Lacan. Trata-se de uma articulação entre autores que reconhecem a ordem própria da língua: sua incidência na fala e sua função na estruturação subjetiva. Temas investigados: (1) relação entre falas de crianças em processo de aquisição da linguagem e falas sintomáticas de crianças. (2) erro vs. sintoma na fala. (3) procedimentos tradicionais de abordagem da fala em quadros clínicos como – afasias, distúrbios articulatórios, retardo de linguagem, gagueira, distúrbio de leitura e escrita e implementação de proposta alternativa. (4) procedimentos clínicos fonoaudiológicos (entrevista/diagnóstico e terapia) e elaboração de visão alternativa de uma Clínica de Linguagem. (5) Relação entre Clínica de Linguagem e Lingüística, Psicologia, Medicina, Educação e Psicanálise.

- Linguagem, Tecnologia e Educação:

O objetivo desta linha é desenvolver pesquisa na interface da Lingüística Aplicada e da Tecnologia, com especial atenção a processos e produtos aplicáveis e aplicados ao ensino e a aprendizagem de línguas mediados por recursos tecnológicos e/ou redes de comunicação, bem como à descrição de linguagem com base em corpora informatizados. A linha tem contribuído para melhorar o nível de letramento digital e de instrumentalização tecnológica de alunos e professores. A pesquisa aplicada no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores mediados por tecnologia vem utilizando dados colhidos em cursos de extensão abertos a diferentes setores da sociedade, inclusive professores de escolas públicas. A pesquisa aplicada na esfera da investigação de linguagem baseada em corpora (?) eletrônicos, por sua vez, contribui com descrições de linguagem pedagógica e não pedagógica em diversos contextos de comunicação.

O programa acima, entre os que analisamos, é o que oferece maior número de oportunidades para reflexões e aperfeiçoamentos relacionados à formação do professor. Diversas são as disciplinas oferecidas: A formação do professor e a utilização de novas mídias; Avaliação e elaboração de materiais didáticos; Elaboração de currículos e de programas de ensino; Avaliação da aprendizagem; Interação, linguagem e aprendizagem em sala de aula; Letramento e

desenvolvimento de linguagem escrita; Questões de educação à distância; Avaliação da aprendizagem de línguas pela internet.

As disciplinas mencionadas se intercalam ao direcionar seus conteúdos para questões atuais como, por exemplo, formar o professor para que seja capaz de trabalhar com novas mídias. Também enfatiza a necessidade de aprendizagens corriqueiras mas essenciais para a rotina do professor, como na disciplina Avaliação e elaboração de materiais didáticos. Atribuir competências pedagógicas para um futuro professor, ou mesmo para aquele profissional atuante que busca aperfeiçoamento, deve ser o objetivo de todos os cursos que, de alguma maneira, estão voltados para a especialização técnica e que, podem ter como consequência a inserção do profissional como docente no ensino superior.

Por fim, elencamos abaixo as disciplinas e linhas pesquisa oferecidas por outra universidade em seu programa de mestrado em Linguística:

#### Núcleo Eletivo

Linguística Textual e Ensino da língua Materna

Estilística: Estruturas Linguísticas, sentido e expressividade

Memória e Discurso em Textos Literários: Questões de Intertextualidade

Memória, Letramento e Formação do Leitor

Discurso e Sociedade

O Discurso Argumentativo e sua Organização

O Discurso Jornalístico e sua Organização

Texto e Gramática: Aspectos Estruturais, Semânticos e Pragmáticos

#### Núcleo Obrigatório

Tópicos de Análise do Discurso

Tópicos de Linguística Textual

Prática Docente no Ensino Superior

Teorias e Práticas de Leitura

Gêneros do Discurso

Área de Concentração: Teorias e práticas discursivas: leitura e escrita

Tendo em vista o importante papel da leitura e da escrita nos processos de comunicação, esta área focaliza estudos do discurso numa dimensão sócio-interacionista, visando habilitar profissionais que atuam nas ciências da linguagem a um uso mais eficiente dos mecanismos lingüísticos, seja dedicando-se à docência, seja produzindo ou analisando textos de diversos gêneros. A esta área estão relacionadas às seguintes linhas de pesquisa:

#### 1) Memória e discurso

Nesta linha se pesquisa e se discutem características lingüísticas de textos de diversos gêneros, desde textos organizados de modo informativo aos artísticos e legais. Isso se processa com fundamento nas correntes críticas que valorizam as estruturas discursivo-textuais,

sem deixar à margem, no entanto, desdobramentos sociais e políticos. O conceito de memória permite às diversas pesquisas uma abordagem histórico-cultural-discursiva.

2) Texto, discurso e ensino: processos de leitura e de produção do texto escrito e falado

Os projetos desta linha relacionam-se aos estudos da leitura e aos procedimentos de organização e de construção do texto verbal nas modalidades oral e escrita, considerando-se o contexto do ensino, seja presencial, seja à distância. Vinculam-se, ainda, a esta linha os estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, envolvendo o ensino e a aprendizagem de línguas.

3) Gênero, texto e discurso

Nessa linha, estudam-se os procedimentos enunciativos e as estratégias de construção do sentido e da expressividade nos textos escritos e falados, focalizando-se as relações entre diferentes gêneros; analisam-se a constituição dos sujeitos do discurso em diferentes situações de interação social, as formações discursivas e ideológicas que envolvem as práticas de linguagem.

Entre as disciplinas eletivas, não encontramos possibilidades de ampliar as reflexões pedagógicas uma vez que são oferecidos apenas conhecimentos técnicos da área. Já o núcleo obrigatório contempla a disciplina Prática docente no ensino superior que tem a seguinte ementa:

Estudo do processo ensino / aprendizagem, voltado para a docência no Ensino Superior, focalizando: planejamento, execução, avaliação e questões ético-profissionais com ênfase nos objetivos e em diferentes procedimentos metodológicos utilizáveis na execução de planos de aulas para o 3º grau. Desenvolvimento da prática de ensino por meio de estágios supervisionados.

Conforme a descrição acima, verificamos que a disciplina abarca questões pertinentes que devem ser de conhecimento do professor do ensino superior. O fato dessa disciplina estar inserida no núcleo obrigatório sinaliza a intenção do programa em proporcionar formação pedagógica a todos que nele ingressarem. Em contrapartida, não constam nas linhas de pesquisa informações que indiquem a existência da formação docente para o ensino superior.

Pelo exposto, podemos concluir a latente demanda por investimentos e esforços na busca pela profissionalização do professor. Como vimos, alguns cursos que se destinam a isso tentam, ainda que de maneira discreta, alcançar certo nível de reflexão sobre o fazer pedagógico para o ensino superior. Portanto, diversos são os elementos que podem ser aperfeiçoados.



Katz e Raths (1985)<sup>23</sup> salientam parâmetros que podem ser úteis para realizar estudos de avaliação de programas de formação de professores:

- I. *Fins*: clareza, realismo, coerência, compatibilidade e explicitação dos fins do programa de formação de professores.
- II. *Características dos professores participantes*: variáveis tais como o sexo, a idade, o estatuto socioeconômico, aptidões, capacidades intelectuais, criatividade, motivação, etc.
- III. *Características dos formadores de professores*: sexo, experiência docente, conhecimentos, destrezas, atitudes, ideologia, ética, etc.
- IV. *Conteúdo*: informação, factos, conhecimentos, destrezas técnicas, competências, idéias, textos, materiais curriculares, tópicos do programa.
- V. *Métodos*: tipos de actividades mediante as quais se apresentam e expõem os conteúdos do programa (por exemplo, observações nas escolas, trabalho de campo, práticas de ensino, microensino, modelação, simulação, instrução directa, discussão em grupo, etc.)
- VI. *Tempo/Temporalização*: duração do programa, temporalização e organização seqüencial, ordem temporal das actividades no programa.
- VII. *Ambiente*: características da qualidade afectiva ou tom das relações entre os intervenientes, assim como o conteúdo destas relações e o ambiente do curso.
- VIII. *Normativas*: requisitos de inscrição, selecção, certificados e diplomas, leis, regulamentos, restrições.
- IX. *Recursos*: laboratórios, demonstrações nas escolas, laboratórios de microensino, centros de formação, bibliotecas, financiamentos.
- X. *Avaliação*: freqüência, objectividade e grau de formalização, avaliação do progresso académico dos alunos.
- XI. *Impacto do programa*: efeitos do programa, imediatos e longo prazo.

Tendo como base os parâmetros acima, notamos o quanto ainda se faz necessário um minucioso estudo dos programas de formação de professores para que revejam seus objetivos, os meios que utilizam para alcançá-los, e o resultado final de todo o processo. Formar professores é tarefa que demanda responsabilidade das instituições, assim como também exige interesse do docente pela busca de conhecimentos que aperfeiçoem sua atuação.

Deve ser objetivo de todos os envolvidos na dinâmica escolar a reflexão contínua e a abertura de espaço para discussões onde seja possível identificar lacunas ou oportunidades de crescimento. No entanto, é notório o desinteresse de algumas instituições no sentido de encorajar seus professores a se tornarem

---

<sup>23</sup> In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. p. 72-73.

profissionais pensantes, que visualizam na rotina escolar o primeiro passo para o início de questionamentos e aprendizagens. No entanto, Schön (1992, p. 87) afirma que:

[...] os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-acção seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja *possível* ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (grifo do autor).

Sendo assim, recorremos aos pensamentos de Nóvoa (1992, p. 28) que comenta:

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projectos.

Assim, concluímos que instituições e professores devem estar em sintonia, buscando alcançar uma educação de qualidade em que os docentes possam realizar seu papel profissional de maneira consciente. Também devem ser capazes de lidar com os constantes desafios da sala de aula, trabalhar de maneira adequada com cada assunto e em cada grupo, saber direcionar o processo de avaliação como meio e não como fim, conseguir criar um ambiente de aprendizagem com base na cooperação e na construção dos conhecimentos relacionando-os com o mundo de seus alunos etc.

Por fim, completamos nossas reflexões citando as palavras de Masetto (1995, p. 96) sobre as características que a formação do professor deve possuir:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “se” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio da área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura pra uma formação continuada.

## CAPÍTULO 4 – A VEREDA METODOLÓGICA

Esta pesquisa pretende retratar como ocorre a formação pedagógica dos professores de Letras, tendo em vista os cursos de graduação (licenciatura), especialização e mestrado.

Iniciamos com o retrato atual dos cursos de licenciatura em Letras buscando conhecer questões relativas à formação pedagógica de professores oriundos de tais cursos. Nesse sentido, analisamos as ementas das disciplinas que tiveram maior incidência entre as grades dos cursos de graduação das instituições que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. De posse dessas informações obtidas nos sítios de internet das próprias instituições de ensino superior, ou em solicitações via *e-mail*, foi possível observar a abrangência pretendida por cada disciplina analisada.

Na sequência, foram analisados os cursos de especialização procurando mostrar a pouca valorização das disciplinas que abordam a formação de professores nos diversos programas oferecidos, principalmente em um cenário em que a inserção de profissionais especialistas na docência do ensino superior é uma realidade.

Com relação aos programas de mestrado, a análise centrou-se nas linhas de pesquisa priorizadas por indicarem as possibilidades de direcionamentos que podem ser seguidos pelos discentes em suas pesquisas individuais. Verificamos, ainda que de maneira discreta, que alguns cursos englobam reflexões pedagógicas em sua formação.

O levantamento de todas essas informações nos oferece subsídio para a pesquisa qualitativa desenvolvida neste trabalho. Temos como foco os professores do ensino superior e verificamos os aspectos de sua formação e trajetória profissional.

Optamos pela pesquisa qualitativa já que:

[...] está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, [...] seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007, p. 43).

Desse modo, a pesquisa qualitativa será utilizada como meio para que possamos compreender o professor universitário em sua formação e atuação profissional diante das diversas situações por eles relatadas.

Vasconcelos<sup>24</sup> (2004, p. 112) esclarece ainda que:

A pesquisa, quando de natureza qualitativa, não requer o levantamento de hipóteses, no entanto, ao pesquisador, sempre se apresentam alternativas de trabalho, que posteriormente se configuram como adequadas, ou não, à compreensão do objeto estudado.

Para analisarmos o material obtido com as entrevistas, lançaremos mão dos conceitos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). O autor que norteará nossas reflexões é Norman Fairclough (2001) com sua obra "*Discurso e mudança social*".

Também com base em Fairclough, Vasconcelos (2004, p. 117) nos ensina que a ADTO:

[...] considera que os indivíduos, vivendo em sociedade, são dialeticamente moldados pelas práticas discursivas, sobre as quais eles também podem atuar, remodelando-as. O discurso é, portanto, compreendido como forma de prática social e, como tal, deve ser também compreendido como prática política e prática ideológica.

Fairclough (2001, p. 22) ressalta que:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a 'doença mental', a 'cidadania' ou o 'letramento') de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso (grifos do autor).

Entendemos como discurso o texto escrito e também o texto falado, pois há interação tanto entre quem escreve e quem lê, como em quem fala e quem ouve. Nosso objeto de análise configura-se como um texto falado que, transcrito, compartilha das mesmas condições do texto escrito.

---

<sup>24</sup> Tese de doutorado.

Segundo Fairclough (2001, p. 22), qualquer exemplo de discurso é considerado simultaneamente como um texto (análise linguística), como exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e como uma prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

Nesse sentido, três perspectivas analíticas são consideradas: multidimensional, multifuncional e histórica. A primeira avalia as relações entre mudança discursiva e social e relaciona as propriedades particularizadas de textos com as propriedades sociais de eventos discursivos; a segunda averigua as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e as identidades sociais; e a histórica discute a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27, grifos do autor).

Sabendo que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Ibidem, p. 91), escolhemos a análise do discurso textualmente orientada. Essa opção foi feita porque ela nos possibilita considerar as entrevistas transcritas como discursos que nos fornecerão uma “representação do mundo”, mais especificamente da formação do professor de Letras, tendo em vista o que as instituições de ensino superior oferecem nesse sentido na atualidade.

Inúmeras são as contribuições de Norman Fairclough que nos auxiliam nas análises dos discursos obtidos por meio da pesquisa realizada com professores. Dessa forma, não podemos deixar de mencionar seus estudos sobre os aspectos de vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força, coerência textual, e principalmente, “da função do discurso na constituição de identidades sociais e relações sociais” (Ibidem, p. 29).

Para fins metodológicos, nossa amostra é composta por um total de quinze entrevistas: cinco de professores de universidades públicas, cinco de docentes de universidades privadas e cinco de universidades confessionais. Isso se justifica em virtude de termos utilizado como *corpus* desta pesquisa instituições que se classificam nessas três formas de organização.

A entrevista semiestruturada englobou questões que possibilitassem nossa compreensão de como ocorreu a iniciação na docência e destacassem algumas características da atuação profissional, enfatizando pontos voltados para o desempenho didático-pedagógico dos profissionais ouvidos.

As questões básicas foram:

1. Como se tornou professor e ingressou na docência?
2. Dos cursos já frequentados pelo entrevistado – graduação, pós-graduação etc. – qual mais ajudou ou ajuda no exercício da docência?
3. Como foi seu primeiro dia de aula? Você se sentiu preparado(a) para a função?
4. Quais são os temas mais frequentemente tratados por você e seus colegas em seu local de trabalho?
5. O coordenador do curso costuma trabalhar questões pedagógicas com os professores? Como isso ocorre? Por meio de discussões, estudos de caso, exposições etc.<sup>25</sup>
6. Como você costuma proceder quando se depara com situações de indisciplina em sala de aula?
7. Em sua opinião, como as instituições de ensino superior devem proceder com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem?
8. O que um professor deve fazer para tornar suas aulas mais criativas?
9. Quais são os tópicos imprescindíveis para um plano de aula ser bem elaborado?
10. Defina “O professor que sou...”

As entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, foram feitas por meio de contato pessoal desta pesquisadora com os professores entrevistados.

Ressaltamos que, de uma forma geral, os profissionais se dispuseram a conceder as entrevistas, contribuindo com nossa pesquisa. No entanto, lembramos que alguns profissionais de instituições privadas ofereceram resistência ao nosso contato, evitando responder nossas solicitações via *e-mail*. Para completarmos o número desejado de entrevistas, utilizamos estratégias facilitadoras como indicações

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que, na maior parte das entrevistas, o conteúdo desta pergunta foi inserido na pergunta de número quatro, unindo as duas questões.

de conhecidos, professores do programa no qual estamos matriculados que já passaram por outras instituições e têm conhecidos que colaboraram, entre outras.

Registramos que, com os professores de universidades públicas e confessionais, nenhum esforço de maior proporção foi necessário já que os docentes responderam aos nossos *e-mails* e rapidamente se disponibilizaram para o agendamento. Dessa maneira, a resistência que encontramos para ouvir professores de instituições privadas, a ausência de resposta e a absoluta falta de colaboração daqueles que se eximiram ou desconsideraram a importância de sua participação, fez com que refletíssemos sobre a situação que hoje temos na educação de nosso país.

Se os envolvidos na dinâmica escolar não se dispuserem ao diálogo, debate e reflexões, como será possível atingir aperfeiçoamentos e construções? A interação entre docentes (e pesquisadores) nas mais diferentes realidades de ensino é o caminho que possibilita a elaboração e a construção de um panorama ajustado às demandas de realidades distintas. Isentar-se de um processo de pesquisa indica a falta de comprometimento com um recurso que indica caminhos, aponta falhas, propõe, sugere, indaga; enfim, um recurso possibilitador e, por que não, gerador da inquietude, inquietude essa que pode provocar mudanças na nossa própria realidade, na do outro e na do mundo. Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 34-35), ensinar exige criticidade e curiosidade,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Para as quinze entrevistas, buscamos professores de Letras que atuam ou tenham atuado em cursos de graduação. Como anteriormente mencionado, utilizamos uma pesquisa de caráter qualitativo cuja transcrição<sup>26</sup> desconsiderou nomes de bairros, cidades, estados, países, pessoas, escolas, faculdades e universidades para garantir a obtenção de nossos objetivos de pesquisa e resguardar os entrevistados.

---

<sup>26</sup> As transcrições categorizadas estão no Anexo 1 deste trabalho.

Fairclough (2001, p. 280) nos esclarece que “a transcrição necessariamente impõe uma interpretação da fala”, por essa razão, pretendemos esclarecer tais interpretações nas análises a seguir.

#### 4.1 ANÁLISE TEXTUAL

Retomando nossas inserções sobre os conceitos de Fairclough, teórico da análise do discurso, observamos que suas reflexões afirmam que todo discurso é tratado e analisado sob uma ótica multidimensional. Isso significa que o discurso é, ao mesmo tempo, um texto (escrito ou falado), uma prática discursiva e uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

Este trabalho se propõe a direcionar sua atenção para a análise textual por meio da construção das relações sociais e do ‘eu’ que, como descreve Fairclough (Ibidem, p. 175-176), enfoca a:

Construção de identidades sociais, ou a construção do ‘eu’ no discurso, e, mais particularmente, as formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os ‘eus’ associados a domínios e a instituições específicas são redefinidas e reconstituídos. Quero enfatizar esse ponto em especial, por se tratar de um aspecto discursivo de mudança cultural e social muito importante; um aspecto, porém, que tem recebido até recentemente menos atenção do que merece na análise de discurso.

Iniciamos com as questões referentes ao controle interacional, destacando pontos importantes como a tomada de turno, as estruturas de troca e o controle de tópicos.

A tomada de turno no decorrer das entrevistas realizadas ocorreu de maneira colaborativa. Podemos dizer que os professores participaram da manutenção da organização conversacional.

Contudo, em alguns momentos, notamos que a tomada de turno por parte do entrevistado era entendida como seu “direito”, havendo uma interrupção na fala da entrevistadora. Nesse sentido, Fairclough comenta que “os sistemas de tomada de turno nem sempre são constituídos em torno de direitos e obrigações iguais para todos os participantes” (2001, p. 193). O mesmo autor também utiliza algumas siglas



ao exemplificar as distribuições dos sistemas de troca de turnos, atribuindo direitos e obrigações entre poderosos (P) e não poderosos (NP). Na dinâmica deste trabalho de pesquisa, o entrevistado, entendido como (P), podia escolher o que, quando e como falar dentro do que lhe era perguntado; à entrevistadora (NP) cabia ouvir e aguardar para tomar seu turno. Cabe a quem tem poder social controlar a tomada de turno.

Vejam os três trechos de entrevistas diferentes:

I.

[...]

**Entrevistadora: Então hoje o sr. ainda está nesse processo de... (?)**

E sempre que eu tenho oportunidades de me encontrar com outros colegas da minha área, saber o que eles estão pensando, conversar, assistir a cursos, isso eu sempre faço, eu acho que essa educação tem que ser uma educação continuada, e, mas é assim, nem todo que você aprende você aplica, certo? [...]

II.

**Entrevistadora: Professora, na graduação a sra. prepara suas aulas? A sra. faz planejamento de aula? Quais são os pontos desse planejamento... (?)**

Ah, uma turma é diferente da outra, então eu preparo assim, não vou dizer que é um preparo muito extenso, então uns 15 ou 20 minutos [...]

III.

**[...] Entrevistadora: Entendi. Professora, e plano de aula? A sra. costumava... (?)**

Sempre. Até hoje. [...]

Na transcrição, utilizamos as reticências [...] e o ponto de interrogação entre parênteses (?) para indicar que a pergunta ou fala da entrevistadora continuaria, mas foi interrompida pelo entrevistado. Como observamos as frases em negrito não puderam ser completadas, pois o entrevistado tomou o turno se antecipando ao questionamento que ouviria. À entrevistadora (NP) coube esperar que o entrevistado respondesse conforme o conteúdo da pergunta.

Considerando que a entrevistadora apresentou-se como aluna do curso de mestrado, as tomadas de turno dos entrevistados demonstram, observando as interrupções ocorridas, a verticalidade de suas relações no exercício da autoridade como docentes.

Partindo para as estruturas de troca, devemos compreender que é “relevante não só para a tomada de turnos, mas também para o tipo de coisas que as pessoas

podem dizer” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 194). As questões formuladas procuraram delimitar os assuntos a serem tratados entre os produtores do discurso para que as repostas oferecidas fossem pertinentes e satisfatórias, tendo em vista os objetivos previstos.

Sinclair e Coulthard (apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 193) chamam de ‘transações’ ou ‘episódios’ as sequências de pergunta-resposta. Vejamos um trecho de uma das entrevistas:

**Entrevistadora: E a turma era muito numerosa?**

Não, não.

**Entrevistadora: Hoje é diferente, né?**

Eu devia ter uns 50, 60 alunos e no colegial eu tinha uns 45, então não era muito diferente.

**Entrevistadora: Nesse início, professora, como eram as reuniões entre os professores, as reuniões com o coordenador, que tipo de assunto era tratado?**

Na verdade o assunto era mais de âmbito geral, de funcionamento da universidade em geral e não específico da língua portuguesa.

**Entrevistadora: E não específico também para questões didáticas, pedagógicas, metodológicas?**

Não, também não.

**Entrevistadora: Vinha da formação individual de cada professor?**

De cada professor. Você conversando, você troca experiências do que deu certo, do que deveria melhorar. Mas não houve assim uma preocupação da universidade em dar um método...

Verificamos que a delimitação do assunto nas perguntas foi mantida na resposta, ou seja, obtivemos “respostas do tipo ‘sim’ ou ‘não’, ou com elaboração mínima” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 194).

Durante as entrevistas, encontramos algumas dificuldades no tocante ao controle de tópicos uma vez que, ao comentar um determinado assunto, o entrevistado inseria outro tema mudando o direcionamento de sua fala. Como nos ensina Fairclough, “pode-se ter certeza de que os outros tentarão falar seguindo tópico sobre o qual se falou, mas não se pode ter certeza de que o tópico que você pretendia será o tópico sobre o qual eles falarão” (2001, p. 195).

No exemplo que segue, a entrevistadora fez a pergunta sobre como manter a criatividade na sala de aula. O foco da entrevista foi direcionado para as aulas de ensino superior, no entanto, no decorrer de sua fala, o professor comenta suas atividades no ensino fundamental e médio, como segue:

[...] Eu propunha muita coisa que fizesse todo mundo trabalhar, que não ficasse monologando e daquela época, faz tempo que eu era professora de fundamental e médio, depois comecei no curso superior nunca mais dei aula assim, né? Nesses níveis, naquela época não se falava muito em língua oral, né?

**Entrevistadora: Na graduação a sra. também conseguia fazer essas coisas?**

Na graduação também, na graduação também. A gente fazia bem esse tipo de coisa, dependendo do assunto, vamos supor que nós estivéssemos estudando uma aula sobre [...]

Vimos que foi preciso que a entrevistadora interviesse para que conseguisse obter a resposta direcionada para o ensino superior, momento em que o professor retoma o tópico e explica suas atividades.

Este outro exemplo deixa claro o momento em que o próprio professor entrevistado volta ao tópico principal que lhe foi perguntado e o completa:

[...] Porque eu comecei a falar bobagem, conversar com as pessoas e eu acho que hoje o ambiente é muito diferente, vieram muitos professores mais jovens depois de mim, claro, sempre depois de mim, e isso foi quebrando, aos poucos foi quebrando, completamente. **Mas vou te responder aquela pergunta que você fez.** Eu não me sentia preparada e não me sinto nunca. Até hoje toda vez que vou dar a primeira aula para uma classe eu sinto como se tivesse dando a primeira aula que eu dei lá há 30 anos atrás, que foi efetivamente a primeira, porque eu acho assim, primeiro que você já não é mais a mesma, o seu público não é o mesmo de ano para ano, então você que... é tudo de novo, é uma experiência nova [...]

Como vimos nesse exemplo, é o próprio entrevistado que exerce o controle do tópico, administrando sua fala, procurando mantê-la dentro do que lhe foi demandado.

Também faz parte da análise textual proposta por Fairclough (2001, p. 196) a determinação e o policiamento de agendas, pontos relevantes no controle interacional. É o policiamento de agendas que administra quem fala e quando fala. É nesta fase também que:

[...] um participante em uma interação pode policiar as contribuições de outros. Uma forma que Thomas (1988) descreve é forçar uma explicitação. Ser ambivalente e/ou calar-se são mecanismos de defesa clássicos da parte de N-P em encontros desiguais, que podem ser combatidos por formulações de P como intuito de forçar N-P a ser explícito(a); ou insistência, por parte de P, que N-P reconheça o que foi dito [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 197.)

Vejamos os exemplos abaixo:

I.

**Entrevistadora: O sr. sempre quis ser professor?**

Sempre quis ser professor.

**Entrevistadora: Não foi por acaso?**

Não. Já fiz o curso de Letras almejando ser professor. [...]

II.[...]

**Entrevistadora: E você sempre quis ser professor?**

Sempre.

**Entrevistadora: Não passou pela cabeça outra profissão?**

Não, eu trabalhei com outras coisas mais desde que eu comecei a dar aula eu acabei ficando e eu gosto muito de dar aula. [...]

Nos trechos acima o policiamento de agendas é mediado pela entrevistadora até os entrevistados darem uma resposta mais elaborada ou com alguma explicação que vá além do ‘sempre’.

A formulação é outro aspecto de nosso interesse, pois se trata de um recurso que incentiva o falante a dizer efetivamente sua palavra. Como define Fairclough “uma maneira eficiente de forçar o(a) interlocutor(a) a sair da ambivalência é oferecer uma formulação do que ele(a) está dizendo” (2001, p. 198).

Vejamos que a formulação tem uma função importante de controle interacional uma vez que, por exemplo, o falante pode tomar o turno para inserir uma versão do que já foi dito e ganhar aceitação. Seguem dois exemplos:

I.[...]

**Entrevistadora: Nas reuniões entre os professores, com o coordenador, quais são os temas mais frequentemente tratados? É conteúdo, didática, o que se fala nessas reuniões?**

Na escola, na faculdade que eu atuo lá tem muito de: o que nós vamos conseguir para ter alunos. Uma faculdade muito pequena que está perdendo os alunos, o curso deve acabar no final do ano, fecha Letras porque não tem aluno, então pelo menos nos últimos dois anos as reuniões têm sido isso: o que a gente faz para conseguir aluno. Nunca nessa faculdade ninguém chegou prá mim e disse assim, como é que você dá aula? Olha, você tem que dar aula assim. Eu sempre tive a liberdade de fazer, eu que fiz ementas eu que criei os cursos então. Nunca ninguém... o que me perguntavam isso que me deixava muito feliz, uma diferença muito grande das escolas de idiomas que te cobravam certas coisas, então você tem liberdade para poder atuar, não te perguntavam você está gostando de dar aula aqui? Eu senti uma diferença muito significativa [ininteligível] ficar no ensino superior e só no ensino superior.

E largar as aulas, as escolas de idiomas.

Escola de idiomas, escola de ensino médio e fundamental nem pensar. A liberdade que você tem de atuar no ensino superior é a melhor coisa que tem.

**Entrevistadora: Então questão pedagógica, nem com o coordenador?**

Não, não. Entre nós professores às vezes você vai conversar [...]

II. [...]

**Entrevistadora: Professora e as reuniões com os outros professores, coordenadores, a questão, exatamente isso, como vou lidar com esse aluno que é diferente... existe isso?**

Então, existe, está na pauta de qualquer reunião, todo mundo reclama, todo mundo fala muito, todo mundo sente as dificuldades. Os coordenadores eles têm uma preocupação... a [instituição] acho que tem uma coisa boa nesse sentido, talvez por ser confessional, tem todo um cuidado, mas como prática pedagógica não se tem nada é a gente... hoje mudou, então algumas coisas estão melhores, por exemplo, tem um programa de acolhimento ao aluno ingressante e esse é um acolhimento que não é só ligado a pastoral, que faz um trabalho bárbaro, mas tem uma inclusão digital que eu acho muito bacana, essa história ah, todo mundo hoje sabe mexer no computador... claro sabe, depende, se você tem computador na sua casa, se você foi a escola... e tem muita gente que tem dificuldade. Lá a gente tem um público, tem esse público novinho, agora no curso de Letras você tem às vezes pessoas que já estão no magistério há algum tempo fizeram a escola normal, são professores e tem a exigência de ter o curso superior. Alguns preferem não fazer Pedagogia e preferem fazer Letras porque acham que depois têm uma ampliação maior e eu recebo às vezes esses professores, a maioria são mulheres, professoras muito distantes às vezes da informática... uma dificuldade enorme. Então a [instituição] tem um programa de inclusão digital que é bárbaro, bem pertinente, a linguagem... e funciona. E um outro programa que é de inclusão de língua portuguesa para toda a universidade, chega a ter 1.000 inscritos todo começo, funciona muito bem todinho dado virtual porque a [instituição] tem um campo de ensino a distância do qual eu faço parte e é exatamente o [departamento] que cuida disso. Eles usam a plataforma o curso é bárbaro, tudo conversado, tudo falado, tem correção, tem tutor, isso os alunos elogiam muito e é para todas as áreas, desde odonto, direito, jornalismo, é livre. Uma tentativa de não ficar só reclamando em reunião, então é uma ação da universidade.

**Entrevistadora: Mas em termos de apoio pedagógico para o professor?**

Não, não tem. Só quando você tem um problema mais sério aí então alguém vem... eu já tive vários com alunos [frase com volume muito baixo]. Agora dentro da faculdade não tem, às vezes tem algum outro projeto, alguma saída, um curso extra, mas não tem vamos dizer assim, o que fazer na sala de aula com essa heterogeneidade? Fica para o professor [...]

Nos dois exemplos acima, temos a situação em que foi necessário oferecer uma formulação para que o entrevistado respondesse e apontasse os assuntos

tratados nas reuniões de seus departamentos. Isso se configura como uma maneira efetiva de ajudar o falante a sair da ambivalência.

A nossa próxima etapa de análise, a modalidade, é um aspecto da análise textual que, segundo Fairclough (2001 p. 199), trata-se da dimensão da gramática da oração que corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem. O mesmo autor complementa e diz que o falante indica o grau de afinidade com a proposição. Dessa maneira, qualquer enunciado desse tipo tem a propriedade da modalidade, ou é ‘modalizada’.

Para a análise do discurso,

[...] a modalização pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado [...] (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 337).

Abaixo temos trechos retirados das entrevistadas que exemplificam a modalização demonstrada pela marca subjetiva “acho”, que explicita a proposição dos falantes em relação ao seu comprometimento com a verdade:

- I.  
[...] Preparada? É difícil falar preparada, acho que toda nova turma a gente fica numa expectativa, acho que o contato com o ser humano é uma coisa que deixa a gente assim um pouco apreensiva [...]
- II.  
[...] Acho que sim, eu acho que o professor marca muito.[...]
- III.  
[...] Eu, eu acho que você precisa construir determinadas estratégias de interação sua com os alunos e dos alunos entre eles [...]

Também encontramos modalidades categóricas representadas pelo uso do verbo “ser/estar” no presente, apontando para um alto grau de afinidade com suas proposições. Vejamos os seguintes trechos:

- I.  
Olha eu sou assim, eu sou uma professora esforçada, comprometida, entendeu? [...]
- II.  
[...] eu sou muito idealista, ingênua de uma certa forma [...]

III.

[...] eu sou uma pessoa tenaz, sou uma pessoa persistente [...]

IV.

[...] E outra coisa, ele não está acostumado com isso, ele está acostumado com aulas magnas, o aluno da [instituição] não tem essa cultura [...]

V.

[...] Eu sou uma professora apaixonada. Eu sou uma pessoa apaixonada pelo que eu faço. [...]

Agora vamos analisar outra situação em que encontramos a modalidade categórica representada pelo presente do indicativo ('é'), e também a modalidade subjetiva explicitada por 'acho'. Vejamos as seguintes colaborações dos entrevistados:

I.

[...] Acho que eu sou uma professora que gosta da profissão

II.

[...] Eu acho que eu sou certinho, assim. [...]

III.

[...] Acho que sou muito caxias em horário, de preparar aula [...]

IV.

[...] eu acho até que sou um pouquinho antiquada, sabe? [...]

Ainda sobre modalidade, Fairclough comenta que pode exercer a função de demonstrar solidariedade por meio da alta afinidade com a pessoa com quem se fala, revelando a pouca relação com o comprometimento da proposição (2001, p. 200).

Segundo o autor, podemos então compreender modalidade como:

[...] um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da lingüística sistêmica, entre as funções ideacional e a interpessoal da linguagem (Ibidem, p. 201).

Além da modalidade, estudamos também a polidez que se trata de um aspecto importante da análise textual. De acordo com Fairclough (2001, p. 204), “é um modo de obter percepção das relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais, aos quais esse gênero está associado”. Nesse sentido, a polidez se

configura como estratégias que atenuam os atos de fala, atos esses que podem carregar tons ameaçadores para a face do falante ou para seus interlocutores.

Fairclough (2001) ressalta o trabalho de Brown e Levinson com a explicação dos fenômenos de polidez e indica a figura, que segue abaixo com as cinco estratégias para realizar “atos ameaçadores da face (AAF)”:

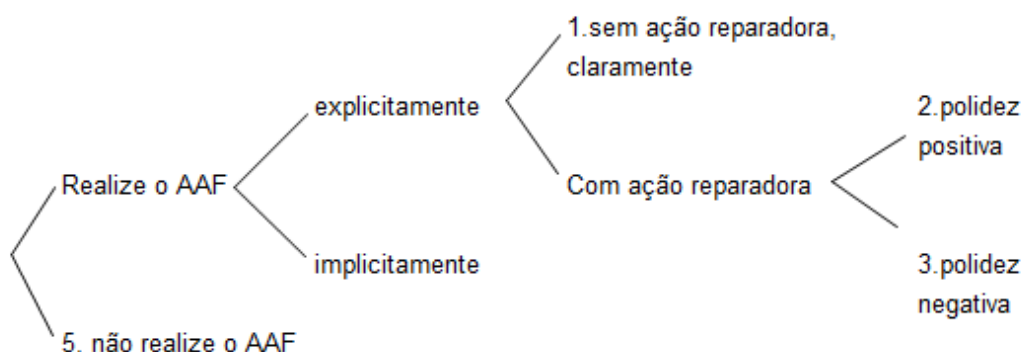


Gráfico 2 – Atos ameaçadores da face – AAF

Com efeito, lembramos que no processo das entrevistas, a entrevistadora assumiu, como deveria ser, o papel de questionadora. O assunto foi inicialmente explicado ao entrevistado, mas o conteúdo das questões só se tornou conhecido no momento do contato pessoal com o professor a ser entrevistado. Diante desse cenário, ressaltamos que sobre o ato da pergunta Fairclough (2001, p. 206) comenta que “é um ato potencialmente ameaçador para a face negativa do(a) receptor(a)”. Isso indica a posição embaraçosa da entrevistadora.

Outro aspecto a ser abordado é a questão da autoridade da pessoa com que se está falando. Todos os entrevistados são professores do ensino superior e, por isso, ocupam uma posição social que demanda respeito e polidez para a entrevista. Vejamos um exemplo em que isso fica explícito:

**Entrevistadora: E agora eu quero ouvir com muito entusiasmo como a sra. se define como professora?**

*Entrevistada:* Olha, eu me defino como professora, primeiro [...]

Notamos aqui uma estratégia de polidez positiva com ação reparadora da entrevistadora para não oferecer ameaças à face da entrevistada, nem à sua. Em



outro momento dessa mesma entrevista, também ocorre uma manifestação de polidez positiva, agora por parte do professor entrevistado:

[...]

**Entrevistadora: E a sra. gostaria que houvesse alguma coisa assim ...(?)**

*Entrevistada:* Não sei se eu gostaria agora, agora não. No começo acho que talvez tivesse feito falta, depois a gente vai adquirindo esse jogo de cintura, então é muito bom que alguém peça ao orientando que venha perguntar prá gente nossas experiências. [...]

Nesse exemplo, o professor esclarece que o fato de estar concedendo uma entrevista e compartilhando algumas experiências é 'muito bom'. Isso se entende como um jogo de polidez positiva, com ação reparadora, em que ambas as faces foram preservadas.

De um modo geral, utilizamos as formulações, tópico já analisado, para que fosse possível auxiliar o professor entrevistado a sair da ambivalência ou esclarecer seu ponto de vista. Assim, o inerente potencial ameaçador das perguntas acentuou-se e a ausência de polidez foi instaurada com o objetivo de obter uma resposta:

I.

[...]

**Entrevistadora: E a sra. sempre quis ser professora?**

*Entrevistada:* Sempre, sempre quis.

**Entrevistadora: E dos cursos que a sra. fez, qual a sra. acha que ajudou no exercício da docência do ensino superior?**

*Entrevistada:* Foi a graduação.

**Entrevistadora: Por quê?**

*Entrevistada:* Porque você tendo conceitos bem estudados bem aprofundados você se sente mais segura em lecionar. Eu por exemplo, eu notei que [...]

II.

[...]

**Entrevistadora: E a turma era muito numerosa?**

*Entrevistada:* Não, não.

**Entrevistadora: Hoje é diferente não é?**

*Entrevistada:* Eu devia ter uns 50, 60 alunos e no colegial eu tinha uns 45, então não era muito diferente.

**Entrevistadora: Nesse início, professora, como eram as reuniões entre os professores, as reuniões com o coordenador, que tipo de assunto era tratado?**

*Entrevistada:* Na verdade o assunto era mais de âmbito geral, de funcionamento da universidade em geral e não específico da língua portuguesa.

**Entrevistadora: E não específico também para questões didáticas, pedagógicas, metodológicas?**

*Entrevistada:* Não, também não.

[...]

Nos dois trechos da mesma entrevista, fica clara a dificuldade com as respostas curtas. Com a utilização da formulação, obtivemos algumas complementações, porém, ainda assim, foi necessário insistir no questionamento. O “por quê?” utilizado pela entrevistadora no primeiro trecho não tem ação reparadora, assim como a fala “E não específico também para questões didáticas, pedagógicas, metodológicas?” presente no segundo trecho. Já a pergunta “Hoje é diferente, não é?” presente no segundo bloco possui ação reparadora, pois demonstra afeição, solidariedade com a entrevistada, configurando-se como polidez positiva.

O tipo de questionamento “por quê?” ocorreu em algumas entrevistas e evidencia, assim como nos exemplos anteriores, a ausência da tentativa de mitigar o professor entrevistado, portanto, sem ação reparadora. Abaixo, dois exemplos de entrevistas distintas:

I.

[...]

**Entrevistadora: Dos cursos, a graduação, o mestrado, qual que você sente que mais te ajuda na sala de aula?**

*Entrevistada:* A graduação.

**Entrevistadora: Por quê?**

*Entrevistada:* Porque muito do que eu aprendi ou vem do que eu preciso fazer, ou isso pode, ou também o contrário, eu jamais faria isso. Acho que isso me ajudou muito. Trabalhar em escola de idiomas também. [...]

II.

[...]

*Entrevistada:* [...] Continuei dando aulas no secundário, já que seu interesse é pedagógico, eu acho que isso foi absolutamente determinante na minha formação como professora.

**Entrevistadora: Por quê?**

*Entrevistada:* Porque eu acho que quem passou, digamos, pela mão dos adolescentes, tem mais noção de como transmitir o conhecimento. [...]

A polidez presente no processo das entrevistas que integram este trabalho teve sua utilização na medida em que se estabeleciam as relações sociais. Contudo, não era possível permitir que essa ferramenta nos eximisse de alcançar os resultados para a realização desta dissertação.

A polidez não é nada mais do que *uma máquina para manter ou restaurar o equilíbrio ritual entre os interactantes, logo, para fabricar contentamento mútuo* (ao passo que sua falta desencadeia reações de brutal descontentamento [...] de acordo com a definição de La Bruyère (Les Caractères, capítulo V): “Parece-me que o espírito de polidez é uma certa atenção que devemos ter com nossas palavras e nossas maneiras, para que os outros fiquem contentes conosco e consigo mesmos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 384, grifos dos autores).

Para finalizar a análise textual, falaremos de outra categoria, o ‘*ethos*’, que está diretamente ligado com a modalidade e a polidez. Trata-se da identidade social do ‘eu’, e como afirma Fairclough:

O *ethos* pode ser considerado como parte de um processo mais amplo de ‘modelagem’ em que o lugar e o tempo de uma interação e seu conjunto de participantes, bem como o *ethos* dos participantes, são constituídos pela projeção de ligações em determinadas direções intertextuais de preferência a outras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207).

O *ethos* não se restringe à análise de categorias, é composto pela junção de diversas características:

O conceito de *ethos* constitui um ponto no qual podemos unir as diversas características, não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma versão particular do ‘eu’. Dentro dessa configuração, os aspectos da análise textual [...] - controle interacional, modalidade e polidez - todos têm um papel. Com efeito, a maior parte, se não a totalidade das dimensões analiticamente separáveis do discurso do texto, tem algumas implicações, diretas ou indiretas, para a construção do ‘eu’ (Ibidem, p. 209).

Para esclarecermos nossa visão sobre o *ethos*, também elencamos a definição de Maingueneau (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 220):

O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como *uma voz e um corpo*. O *ethos* se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apóia em uma “dupla figura do enunciador, aquela de um *caráter* de uma *corporalidade*” (grifos dos autores).

Ressaltamos também que:

Em retórica:

O *ethos* faz parte, com o “logos” e o “pathos”, da trilogia aristotélica dos meios de prova (*Retórica I*: 1356a). Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado, designa as *virtudes morais* que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência (*Retórica II*: 1378a); por outro, comporta uma *dimensão social*, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social (Eggs, 1999: 32). Nos dois casos, trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real. A perspectiva aristotélica em que se inspiram as ciências da linguagem difere, nesse ponto, da tradição iniciada por Isócrates e desenvolvida mais tarde pelos latinos, que define o *ethos* como um dado preexistente fundado na autoridade individual e institucional do orador (sua reputação, seu estatuto social etc.) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 220, grifos dos autores).

Levando-se em consideração que o *corpus* desta dissertação é um todo composto por quinze entrevistas, partimos para a análise do *ethos* tendo como base as características desses profissionais obtidas por meio de seus discursos.

Durante as entrevistas nos surpreendemos com a quantidade de professores que relataram sua satisfação profissional, ainda que também tenham apontado dificuldades. Tal fato que pode ser observado quando tratamos da satisfação/insatisfação com relação à formação. Seguindo nesse mesmo sentido, destacamos que uma pergunta não foi oficialmente inserida no planejamento da entrevista, mas a necessidade de obter a informação foi evidente. Trata-se da pergunta “o(a) sr(a). sempre quis ser professor(a)? E é por aqui que iniciaremos a construção do *ethos*.”

Alguns exemplos são pertinentes:

I.

[...] Sempre imaginei, sempre. Eu tive pais professores, tá? Meu pai foi professor, foi diretor de escola, foi inspetor escolar e foi delegado de ensino. Foi professor primário e foi professor de português e minha mãe era professora também [...]

II.

[...] Sempre quis ser professora. Vou explicar direito. Sou de família de professores e minhas avós, que nasceram no século 19, eram professoras. Então a minha família toda era de professores, o meu avô e avó maternos eram professores, a minha avó paterna era professora, minhas tias todas eram professoras primárias. [...]

III.

[...] Sempre. Minha mãe foi professora, e eu gostava, eu via o empenho que ela tinha em casa, correção, eu via também alunos.

[...]

Nesses trechos podemos verificar que a tradição familiar foi marcante para os três entrevistados. Eles sempre quiseram ser professores e sempre conviveram em suas casas com questões relacionadas à escola, alunos, ensino etc.

Como podemos observar no quadro a seguir, dos quinze professores entrevistados, onze disseram “sempre” quando abordados com a pergunta em questão. Desses onze, seis profissionais ratificaram e complementaram sua escolha com a última pergunta do questionário – “Como se define como professor(a)?” – e se descreveram com adjetivos como “apaixonada”, “realizada”, “esforçada” e “comprometida”.

<b>Sempre quis ser professor?</b>	
	Incidências
Responderam 'sempre'	11
Responderam 'sempre' e complementaram com informações de satisfação	6
Apenas comentaram que gostam da profissão	2

Quadro 2 – Entrevistas: incidências de respostas “Sempre quis ser professor?”

Vejamos outras manifestações de satisfação retiradas das diversas entrevistas:

[...] se não fosse professor eu não seria feliz [...]

[...] sou uma professora que gosta da profissão [...]

[...] eu gosto daquilo que estou fazendo [...]

[...] como professora me defino primeiro como alvo de uma predileção divina [...]

Diante do exposto, percebemos o alto nível de predisposição das pessoas entrevistadas com relação à profissão de professor. Trata-se de um potencial de recursos humanos que, em sua história, receberam estímulos que os encorajaram a exercer a função que hoje desempenham.

Como vimos na modalização, encontramos algumas proposições em que os docentes demonstram baixo grau de afinidade, o que nos remete a questionamentos

sobre a segurança que os professores tem ao se pronunciarem como tal. Isso aponta para uma incerteza de 'se' pronunciar e 'se' dizer para o mundo. Acreditamos que se existem lacunas ou inseguranças na atuação profissional, o professor precisa se responsabilizar por seu processo de completude. Como temos verificado nesta análise, a formação pedagógica do docente do ensino superior não se dá de maneira clara e efetiva, e uma das consequências é a insegurança em agir e se pronunciar sobre tais aspectos.

Com efeito, a polidez demonstrou a existência de ações sem reparação, pois foi preciso utilizar perguntas diretas para obter uma resposta, o que não podemos deixar de associar, novamente, com a insegurança em se pronunciar.

No entanto, vimos que muitos são os exemplos, dentro do *corpus* desta pesquisa, de docentes que 'sempre' quiseram ser professores, relatam suas histórias e explicam suas trajetórias. Concluímos, ainda, que mesmo quando suas formações não tenham sido construídas com bases sólidas e adequadas do ponto de vista da formação para a docência, como ressaltado por alguns, que os professores entrevistados formam um *ethos* de perseverança, demonstrada pelo alto índice de professores que responderam 'sempre' e também incluíram informações de satisfação com a profissão. São pessoas que acreditam na função do professor e, ainda que tenham feito essa escolha há algum tempo, vivem hoje todo o processo de desvalorização pelo qual passa a profissão docente e a escola.

## 4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO

Após a construção do *ethos* dos professores entrevistados, prosseguimos no entendimento de outras características inerentes ao trabalho e à formação desses docentes, tendo em vista o material obtido por meio das entrevistas. Vimos que se trata de um professorado que "persevera", traço que certamente também encontraremos nas reflexões a seguir.

Partimos de dimensões de análise que nos auxiliarão no entendimento dos discursos e nos fornecerão indicativos sobre as questões a serem elucidadas. Essas dimensões seguem os princípios da categorização,

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2003, p. 117).

Vale ressaltar que, ao longo das exemplificações, tratamos o indivíduo entrevistado como “professor” não atribuindo gênero à pessoa que contribuiu para a realização desta dissertação. Dessa forma, assegura-se seu anonimato.

Consideramos as seguintes categorias:

1. Plano de ensino;
2. Disponibilidade para capacitação pedagógica;
3. Relacionamento como recursos de aprendizagem;
4. Professor como formador/informador;
5. Diversidade de recursos didáticos e pedagógicos;
6. Satisfação/insatisfação profissional;
7. Satisfação/insatisfação com formação.

Com a primeira categoria, plano de ensino, pretendemos compreender como ocorre o trabalho do professor antes de cada aula, no sentido do seu trabalho anterior às aulas. Temos a intenção de verificar se planejar aulas é um hábito, se são estudos individualizados tendo em vista cada turma, quais os pontos privilegiados nesse planejamento pelo professor, entre outros.

Para Cunha (apud LEITE; MOROSINE, 1997, p. 92):

Estudar a aula universitária é fazer um recorte na trajetória de todos nós, é favorecer a possibilidade de construir uma nova universidade, delinear um novo patamar teórico-metodológico, e assim contribuir para a construção de uma nova relação entre o ensinar e o aprender na qual a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de uma significativa jornada.

Sendo assim, entendemos como plano de aula a descrição de tudo aquilo que o professor realizará em classe em um determinado período. Alguns itens são imprescindíveis em um planejamento de aula. São eles: objetivos pretendidos,

conteúdo a ser ministrado, procedimentos para aprendizagem, recursos para alcançar os objetivos e metodologias de avaliação.

Faz parte do trabalho do professor organizar suas aulas, refletir sobre os recursos adequados para cada conteúdo e cada turma, e os resultados que deseja alcançar.

De acordo com as respostas dadas pelos professores, observamos que dos quinze analisados obtivemos um total de 10 (dez) profissionais que responderam sim, contra 5 (cinco) que disseram não ou não esclareceram sua resposta. Devemos salientar que no mesmo assunto fizemos também a pergunta “Quais são os pontos que considera imprescindíveis em um planejamento de aula?” para verificar como ocorre o planejamento. Vejamos o quadro:

Planejamento de aula	
	Incidências
Responderam sim	10
Responderam não ou não esclareceram a resposta	5
Responderam sim e listaram pontos imprescindíveis no planejamento de aula	2

Quadro 3 – Entrevistas: incidências de respostas sobre planejamento de aula

Ainda que as respostas tenham sido positivas, percebemos que obtivemos um pequeno número de docentes que efetivamente listaram os pontos que consideram relevantes em um planejamento de aula. De uma maneira geral, as respostas estão relacionadas ao conteúdo e sua atualização, conforme os exemplos abaixo<sup>27</sup>:

**Professor 9**

Preparo, preparo. Todo ano eu procuro renovar, trazer exemplos, eu me preocupo muito com a atualização, trazer exemplos sempre atuais para a sala de aula.

*Entrevistadora: E quais são os pontos que o sr. considera cruciais no planejamento de uma aula?*

Os pontos que você diz ah... o conteúdo? [...]"

**Professor 5**

Você diz em termos para eu me organizar? Leituras e esquemas do que eu li é fundamental, às vezes eu faço transparências, vocês lá no [instituição] nem precisam disso, é um recurso que eu uso muito, eu acho que ajuda bastante porque apoio tanto prá mim como para eles,

<sup>27</sup> As transcrições das entrevistas estão no Anexo 1 deste trabalho.



mas acima de tudo é a questão da leitura, jamais entrar na sala de aula sem estar preparada.

Vejamos agora exemplos de respostas negativas dos professores quanto ao planejamento de suas aulas:

**Professor 8**

Não esse plano de aula que você coloca objetivos e tal. Mas ainda hoje eu sento e vou pensar no que eu vou dar a noite para os meus alunos, então eu procuro retomar a aula da semana anterior, fazer algumas perguntas, saber se tem dúvida, para depois dar o desenvolvimento. E toda aula eu preparo exercícios, eles fazem muito.

**Professor 2**

Não, eu não faço um planejamento escrito, eu não faço um planejamento escrito, eu faço um planejamento inicial assim, quais os dias de aula que eu vou ter no semestre e o que eu vou desenvolver em cada um daqueles. Claro que tudo isso é *a priori*, hipotético e flexível porque um texto que você achou que duraria uma aula às vezes dura duas ou três, ou o que você pensou que duraria duas ou três, dura meia aula. Então, mas eu faço assim um planejamento do semestre, mais ou menos eu preparo o que eu vou trabalhar em cada aula, que texto, que coisa etc. mas não que eu sento aula por aula e faço aquele planejamento, eu faço um macro assim, mais um planejamento a nível de curso.

As duas incidências de respostas em que foram listados os pontos importantes para o plano de aula foram:

**Professor 11**

Sempre. Até hoje.

*Entrevistadora: Até hoje a sra. faz? E quais são os pontos que a sra. considera primordiais para um plano de aula, para elaborar um plano de aula?*

Olha, eu coloco em primeiro lugar o que eu quero com aquilo lá que eu vou ensinar, qual é o objetivo. Eu sempre faço isso com eles, de onde é que eu vou partir onde que pretendo chegar, né? Então isso é fundamental, depois eu tento mostrar no plano quais são os passos que eu vou seguir, portanto a metodologia daí eu faço análise do texto para chegar a uma conclusão X, comentar uma bibliografia e tal, mas eu faço até hoje tenho todos no computador.

*Entrevistadora: É mesmo, a sra. arquiva?*

Ano a ano. Ano a ano.

*Entrevistadora: É uma prática que a senhora não perdeu mesmo com toda sua segurança?*

Não, de jeito nenhum. Eu não entro numa aula, eu digo para os meus alunos que eu não entro numa aula sem a cola. Esse aqui foi da última aula que eu dei. Olha, o planinho aqui, todo o conteúdo, as citações. Sem a cola eu não dou aula eu não consigo.

### **Professor 12**

Eu nunca fui para uma aula sem saber o que eu ia dar. E sempre estabelecendo, o que me interessa muito é sempre estabelecer uma articulação entre uma aula e outra, para que seja sempre marcado com coesão, mas eu entro numa sala de aula sem saber o que eu vou dar, seja qual for o nível do aluno, se me pedirem para fazer uma palestra no ensino fundamental... eu acho que essa preparação, eu acho fundamental.

*Entrevistadora: E quais os pontos que a sra. acha que são imprescindíveis num plano de aula?*

Primeiro um objetivo, afinal de contas o que eu pretendo dando essa aula? Não é mesmo? Os objetivos são assim me parece assim fundamentais, depois a metodologia, quais os passos que eu vou dar para transmitir a matéria que eu tenho em mente, uma metodologia, depois também ir ligando essa proposta de obtenção dos objetivos com essa metodologia, dar à minha aula, marcar a minha aula com um fio condutor, o fio condutor é importantíssimo, não é mesmo? Porque aí a aula vai ser realmente articulada, que haja uma articulação nessa aula, que a gente deixe claro o que a gente tá pretendendo e que o final da aula seja realmente um final conclusivo, disso tudo que nós fizemos, disso tudo que eu transmiti para vocês, quais são as ideias que vocês vão levar para casa? Isso aí é importantíssimo, isso aí é importantíssimo.

Foi possível notar que muitos professores não esclareceram sua rotina de planejamento de aula. Em geral, prevaleceu o conteúdo e não a maneira de trabalhá-lo ou as técnicas adequadas para alcançar os objetivos propostos. Sabemos que existe um calendário a ser cumprido e um cronograma que, muitas vezes, sofre inúmeras modificações. No entanto, eles não devem ser a única fonte de planejamento. A aula deve ser um espaço em que os professores estão para desempenhar seu papel profissional que, como muitos outros, exige preparo e reflexão prévia. Além disso, inúmeros são os recursos disponíveis que podem ser inseridos no planejamento de modo a intermediar a articulação entre ensino e aprendizagem.

Masetto (2003, p. 86) afirma que:

Ao tratar das técnicas possíveis de ser usadas em aulas para colaborarem com a aprendizagem, queremos em primeiro lugar dizer que entendemos por “técnica” o sentido que lhe atribuí o *Dicionário Larousse Cultural*, ou seja, o conjunto de recursos e “meios materiais utilizados na confecção de uma arte”, e em nosso caso na realização de uma arte que se chama docência (grifos do autor).

Assim como em outras profissões, é imprescindível conhecer as estratégias e ferramentas que podem auxiliar no exercício do ofício. Na docência não é diferente. Certamente não estamos defendendo a utilização desenfreada e dissociada de métodos e técnicas de ensino. Por outro lado, também não é possível admitir

[...] um descaso total com a tecnologia, acreditando que é suficiente o domínio de um conteúdo para entrar em uma sala de aula e conseguir que os alunos aprendam. Chegam mesmo a apelidar de “perfumarias” quaisquer tentativas de se procurar trabalhar tecnicamente em educação.

Ainda hoje, em sua grande maioria, os docentes do ensino superior preocupados em transmitir informações e experiências se utilizam praticamente de aulas teóricas expositivas e de aulas práticas (MASETTO, 2003, p. 85-86).

Precisamos pensar a aula como um acontecimento que clama, continuamente, por atenção. No processo de ensino e aprendizagem, estão imersos professores e alunos. Desse processo, pensamos ser necessário que ambos ensinem e aprendam. Acreditamos na reflexão consciente e ajustada das aulas como forma de alcançar uma atuação coerente, formadora e libertadora, “de” e “para” todos os envolvidos.

Pensemos, então, sobre o objetivo macro de uma aula, de um planejamento didático. Que papel pretende um professor desempenhar com seus alunos? Deseja ensinar os conteúdos? Quer que possuam os saberes já previamente designados como necessários pela ementa do curso? Tem a intenção de encorajá-los ou ensiná-los a pensar? Exemplifica, por meio de sua atuação, o exercício da criticidade? Estimula a inquietude? Abre espaço para questões além do programa estabelecido? Enfim, partimos para a discussão que abarca o objetivo primeiro do fazer pedagógico na sala de aula, questões que tangem a ação docente de caráter formador ou informador.

Compartilhamos dos ensinamentos de Coelho (apud RIOS, 2008, p. 52-53) para estabelecermos nossos pensamentos sobre ensino:

Mais do que exercer uma perícia técnica específica, (ensinar) é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, como rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a *virtus*, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações

que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo de trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como uma dimensão de sua existência.

Entendemos, dessa maneira, que a função do professor não se restringe à transferência de conteúdos rígidos e sem significação ou conseqüências. Pelo contrário, é imprescindível que a ação docente carregue a função de fazer do homem “um ser na busca constante de ser mais e, como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 27).

Nas entrevistas, buscamos discursos que nos dessem uma indicação do sentido que o professor introduz em sua atuação profissional, ou seja, do caráter embutido em sua função puramente informador ou possuidor de uma dimensão abrangente de formação cidadã. Vejamos a seguir alguns exemplos:

<b>Discursos de professor formador ou informador</b>	
	Incidências <sup>28</sup>
Discurso formador	6
Discurso informador	5

Quadro 4 – Entrevistas: incidências de respostas sobre discursos formadores ou informadores

Como exemplos de discursos formadores, temos:

#### **Professor 2**

[...] Às vezes eles até, eu faço, eu levo para os alunos temáticas para eles estudarem e eles sorteiam as temáticas e eles ficam sabendo, só que eles se reúnem em grupos pela temática. Então aí aquele que senta lá naquele canto se mistura com esse outro e vão fazendo essa mistura toda, porque assim eles vão criando uma visão melhor dos colegas, porque às vezes eles chegam na sala de aula e sentam naquele cantinho e faz grupinho. Às vezes eu faço essas coisas assim para misturar [...]

[...] Aluno gosta daquele professor que pega o trabalho dele, a prova dele e corrige, corrige com critério, corrige com rigor e devolve prá ele sempre justificando o porquê daquele critério [...]

#### **Professor 6**

<sup>28</sup> Não foi possível encontrar em todas as entrevistas exemplos expressivos que pudessem ser categorizados em formador ou informador. Os outros exemplos estão nos discursos transcritos anexados a este trabalho.

[...] Então a gente não pode avaliar o aluno, dá uma quantidade de conteúdo, ele tem que ler, pouco tempo para abordagem, o professor dá um retorno pequeno de explanação, e o aluno tem que decorar aquilo. Isso não é aprendizagem. Dá o tijolinho, como dizia Paulo Freire, dá o tijolinho e você me devolve a construção, isso é aprendizagem.

**Professor 15**

[...] porque o nível cultural deles é péssimo, então eu acho que a matéria não é o fundamental, digamos assim, os pontos a serem estudados, claro, tinha Guimarães Rosa no programa tinha que dar Guimarães Rosa, mas acho que isso não é fundamental. Acho que até hoje, inclusive na faculdade, você tem que dar muita formação cultural, por exemplo, na segunda semana de aula eles foram ao teatro, eu coloquei uma peça de teatro e tivemos sorte porque era uma peça que se encaixava no espectro do programa, foram ver, pedi relatório por escrito. Tinha gente que nunca tinha ido ao teatro, tinha um que tinha ido duas vezes ao teatro. Então isso eu acho assim importante.

Vimos como os objetivos educacionais podem ultrapassar a barreira do conteúdo puro e isolado, havendo espaço para formações que preenchem lacunas, que reforçam o papel do professor sendo desempenhado com seriedade e respeito pelo aluno, ensinando-o a aprender, a viver em sociedade.

Vejamos a diferença:

**Professor 8**

[...] então eu procuro retomar a aula da semana anterior, fazer algumas perguntas, saber se tem dúvida, para depois dar o desenvolvimento. E toda aula eu preparo exercícios, eles fazem muito.

**Professor 9**

[...] A minha maior preocupação é que o aluno aprenda, né? Que ele absorva, assimile pelo menos o mínimo, né? [...]

**Professor 12**

[...] porque como professor eu estou transmitindo, estou dividindo com meu aluno, com uma turma toda, aquilo que faz parte da minha personalidade, ou seja, os conhecimentos que eu fui adquirindo, a prática que eu fui conquistando, a cultura que foi me informando, não é mesmo? [...]

Percebamos que, nesses discursos, o conteúdo prevalece aparecendo, como no segundo exemplo, como a maior preocupação do professor. Não se trata de afastar das salas de aula o trabalho a ser feito com os conteúdos a serem ensinados, em contrapartida, não podemos negligenciar a amplitude de

possibilidades inerentes ao papel do professor. Ambos precisam estar conectados e ajustados a objetivos que efetivamente qualifiquem o processo de educação. Se não for assim:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, sem que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2005, p. 66).

Muitos são os fatores que interferem na dinâmica da sala de aula. Entre os que procuramos compreender está a questão do relacionamento professor-aluno como recurso de aprendizagem, pois pensamos que ele, se bem trabalhado pelo professor, pode muito contribuir para o processo.

A ausência do relacionamento como recurso de aprendizagem é clara nos exemplos que seguem, onde são estabelecidas rotinas de distanciamento, não havendo espaço para a cooperação e a construção mútua. Vejamos:

<b>Relacionamento como recurso de aprendizagem</b>	
	Incidências <sup>29</sup>
Utiliza relacionamento como recurso de aprendizagem	5
Não utiliza relacionamento como recurso de aprendizagem	2

Quadro 5 – Entrevistas: incidências de respostas sobre relacionamento como recurso de aprendizagem

A seguir aqueles que não utilizam o relacionamento como recurso de aprendizagem:

#### **Professor 1**

Houve uma ocasião até em que eu parei de dar aula, sentei e comecei a escrever. Aí passaram uns dois minutos ou três, todo mundo começou a olhar... não vai dar mais aula professora? Eu falei não! Eu estou preenchendo aqui, matéria dada, vocês não querem ter eu não vou gastar a minha garganta gritando aqui e eu peço

<sup>29</sup> Não foi possível encontrar em todas as entrevistas exemplos expressivos que pudessem ser categorizados em formador ou informador. Os outros exemplos estão nos discursos transcritos anexados a este trabalho.

desculpa aos poucos alunos que estavam prestando atenção, era uma turma grande, mas eu não vou fazer isso. E fui um pouco agressiva, falei olha, o meu dinheiro dessa aula já está garantido, eu já assinei o ponto, estou aqui para cumprir minha obrigação, eu ganhei meu dinheiro, se vocês estão aqui pagando para eu ganhar sem fazer nada eu agradeço, porque quem paga a faculdade são vocês, eu estou aqui fazendo meu papel, vim para dar aula, eu preparei a aula, vocês não me deixam, minha consciência está tranquila e a matéria está dada, e eu vou cobrar isso na prova. E eu falei, eu acho que... eu sinto por aqueles que estão prestando atenção, mas cabe a eles então pressionarem os que estão fazendo bagunça porque o direito é de todos [ininteligível] eu não vou entrar nessa briga... e passou.

#### **Professor 7**

[...] Antes eu ficava muito nervoso queria brigar e mandar para fora da sala e eu percebi que não estava adiantando, então, ou seja, às vezes tem uma determinada pessoa que está te ignorando eu ignoro também, dou aula para as pessoas que querem. É uma solução que está mais ou menos funcionando [...]

É importante ressaltar a presença de discursos que compartilham da ideia de que o bom relacionamento professor-aluno é algo a ser cuidado pelo professor:

#### **Professor 2**

[...] Uma coisa que eu sempre também procuro fazer eu digo olha, como foi a aula? Foi legal, a atividade foi boa? Como foi, o que vocês acharam? [...]

#### **Professor 3**

[...] eu gosto de sentar no grupo, gosto de escutar, gosto de saber um pouco, conversar, eu levo um pouco no humor, entendeu? Eu falo, olha isso aqui todo mundo já teve no colégio, estou voltando mas vocês deveriam ter voltado sozinhos, eu vou voltar aqui e onde a gente tem que chegar é lá, entendeu? Levo na brincadeira não sou... aquela postura vocês não sabem nada, vocês estão no limbo, entendeu? Eu vou dizendo um pouco no meu humor, um pouco na informalidade, eu vou dizendo que tem uma lacuna, que não é só deles, que é de todo mundo, que a gente tem que procurar tratar isso [...]

#### **Professor 6**

[...] Tentar passar uma impressão gostosa, de um professor que tá lá não só para ensinar mas para dividir, interagir, somos seres humanos iguais, sem afronta, sem maltratar o aluno, o aluno é muito mal tratado, tem muitos professores [...]

#### **Professor 12**

[...] eu dizia olha, eu estou aqui com o maior carinho, com maior alegria, eu preparei minha aula, então eu trouxe muita coisa para transmitir para vocês [...]

Os trechos acima, retirados das entrevistas, demonstram a atitude desses professores diante de seus alunos, utilizando das vantagens de se estabelecer um bom relacionamento para alcançar parceria e cooperação durante um caminho a ser compartilhado e construído por todos. O bom relacionamento facilita qualquer atividade onde exista o convívio com pessoas. Um médico que sabe ouvir, que se interessa por aquilo que é dito pelo paciente, valoriza seus sentimentos e dores e, fundamentalmente, o respeita, em geral é visto como um profissional “humano”, como se dele pudéssemos esperar outra atitude senão esta. Transferindo esse pensamento para a sala de aula, não podemos esperar outra atitude do professor diante de seu aluno, isto é, ouvir, valorizar seu conhecimento e sua visão de mundo, respeitar, estimular e incentivar esse aluno na busca pelas respostas advindas de sua inquietação. O aluno precisa ser incluído efetivamente em seu processo de aprendizagem, pois é sujeito chave de sua própria história.

Como dito anteriormente, procuramos também ouvir os professores com relação aos recursos didático-pedagógicos por eles utilizados em suas aulas, tendo em vista que:

O momento atual está evidenciando a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que toda a vida institucional precisa reestruturar-se em vistas das profundas mudanças que vêm ocorrendo na organização da vida humana. Também – ou principalmente – as escolas precisam mudar. Os tempos atuais exigem uma cultura ampla e criativa, que permeie toda a ação na sociedade, *capilarizando-se* por todas as instituições. Tarefa da educação (CASTANHO<sup>30</sup>, 2000, p. 76, grifo do autor).

Como vimos, a instituição escolar ocupa lugar de destaque nessa era de transformações e, como toda a sociedade, também precisa se adaptar aos processos de mudança. Repensar as aulas do ensino superior é, portanto, tarefa primordial, tendo em vista as exigências impostas pela sociedade àqueles que, egressos da escola, vão ingressar no mercado de trabalho e farão parte de círculos sociais cada vez mais dinâmicos, impiedosos diante da falta de inovação e da ausência de atitudes autônomas. Sendo assim,

---

<sup>30</sup> In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.



Precisamos de uma educação que estimule nossas crianças, nossos jovens e adultos a buscar soluções criativas. No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana. Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (Ibidem, p. 77).

Acreditamos que a aula se configura como um espaço em que essa construção pode ser iniciada e refletida. No entanto, nada ocorrerá se ela em si não for estimuladora de edificações. A aula não é espaço de cerceamento da voz do aluno ou pedestal do professor “dono da verdade”. O entrelaçamento de saberes, culturas, visões de mundo, experiências, entre outras coisas, não se dá em um modelo que valoriza o distanciamento. Nesse sentido, com a utilização de recursos didático-pedagógicos e

com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos (BEHRENS apud MASETTO, 1998, p. 67).

Diversas experiências foram relatadas pelos professores entrevistados, o que nos forneceu uma ampla gama de exemplificações. Notamos no quadro abaixo, ainda que estejamos vivendo tempos de modernidade e dinamicidade, que as respostas negativas superaram as positivas:

<b>Diversidade de recursos didático-pedagógicos</b>	
	Incidências
Existe variação de recursos didático-pedagógicos	7
Não existe variação de recursos didático-pedagógicos	8

Quadro 6 – Entrevistas: incidências de respostas sobre diversidade de recurso didático-pedagógicos

Vejamos dois discursos em que professores de diferentes instituições descrevem a realidade que vivenciam, em termos de variação de recursos didático-pedagógicos, ao relatarem a estrutura oferecida pelas universidades:

**Professor 6**

Vou ser bem sincera prá você. O aluno [ininteligível] com certeza, nós temos uma grande dificuldade hoje na universidade que é a falta de material. Eu tenho meu *notebook*, mas eu não posso ter um *datashow*. Não tem acesso em todas as salas, isso é um grande... principalmente para o professor. Se tivesse, tem muita coisa. Lembro quando eu trabalhei na [instituição], eu dava aula no auditório, eu ligava o computador, lincava nos sites jurídicos, mostrava exemplos de petições, abria petição, trabalhava argumentação, era uma dinâmica maravilhosa, o aluno gosta de tudo que é novo, só que tem que ter instrumento, que o aluno gosta, com certeza, que é maravilhoso para o professor... temos que inovar, essa questão do giz, do retroprojeto já é prá lá de arcaico.

**Professor 14**

Nenhuma, não há nenhuma criatividade na sala de aula. O que acontece é o seguinte, nós não temos nenhum recurso, eu costumo brincar que o meu método é GLS giz, lousa e saliva [risos].

Sabemos que para algumas instituições de ensino superior o foco de sua existência não está efetivamente no ensino. Contudo, não podem se eximir em cumprir com sua parte e devem oferecer aos profissionais e alunos condições físicas e materiais para o satisfatório exercício das propostas pedagógicas. Concordamos com Esteve (1995, p. 107) em seu ensinamento:

As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A acção quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham [...]

Outro exemplo nos mostra uma situação em que o professor trabalha com a socialização entre os alunos:

**Professor 2**

Eu, eu acho que você precisa construir determinadas estratégias de interação sua com os alunos e dos alunos entre eles. Às vezes eles até, eu faço, eu levo para os alunos temáticas para eles estudarem e eles sorteiam as temáticas e eles ficam sabendo, só que eles se reúnem em grupos pela temática. Então aí aquele que senta lá naquele canto se mistura com esse outro e vão fazendo essa mistura toda, porque assim eles vão criando uma visão melhor dos colegas, porque às vezes eles chegam na sala de aula e sentam naquele cantinho e faz grupinho. Às vezes eu faço essas coisas assim para misturar.

Em seguida, professores relatam que nada é feito em termos de variação de atividades:

**Professor 7**

Receptividade às vezes. Nos cursos de Letras hoje em dia eu faço muito pouco isso. Estou tentando pensar o que seria uma aula criativa, estou tentando mais uma coisa acadêmica, que eles pensem primeiro o que é estudar, o que é a língua que eles estão aprendendo, mais do que o lúdico.

**Professor 8**

Eu dou aula de gramática para o curso de Letras e Tradutor intérprete, na verdade eu não faço muita variação na minha aula não. Eu procuro dar textos diferentes, exercícios mais atualizados, mas usar uma técnica nova não, eu passo a gramática para eles e

Se todos os setores da sociedade apontam, há algum tempo, para uma reestruturação e quebra de antigos paradigmas, a escola ocupa o centro desse processo. Ainda há professores que ignoram esses acontecimentos e continuam a balizar seu desempenho na mera transferência de conteúdos, sem compreender a real amplitude que seu trabalho exige. É preciso que os educadores reflitam e queiram aperfeiçoar sua atuação, “no sentido de uma capacidade de auto-regulação através da tomada de consciência, da análise, do questionamento, em suma, do exercício da lucidez e da coragem” (PERRENOUD, 2001, p. 184) <sup>31</sup>.

Diante do cenário de mudanças e exigências imposto pela dinâmica das sociedades mundiais que se refletem na dinâmica da sala de aula, os professores que não passaram por capacitação pedagógica adequada durante seus cursos de formação, a nosso ver, deveriam estar interessados e disponíveis para adquirir essa imprescindível bagagem de conhecimentos. Ainda que essa questão não tenha sido diretamente formulada, esclarecemos que durante algumas entrevistas tivemos a oportunidade de falar sobre o assunto, quando o contexto permitia, e consideramos relevante registrar os discursos dos professores.

O primeiro exemplo mostra o interesse de um docente em início de carreira que frequentou reuniões informais com seu professor para obter formação pedagógica:

---

<sup>31</sup> IN:PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

**Professor 4**

Ele disse, então vai falar com o professor [nome] na [instituição], aí o professor [nome] foi um pai, todo mundo critica muito o [nome] porque ele é bravo, sabe? Prá mim foi um pai, ele me mandou ler uma série de coisas e me atendeu várias vezes na rua [nome da rua] para me dizer como que devia de dar aula. Esse foi um pai, esse foi um pai, esse foi realmente uma pessoa que eu... eu até depois na pós-graduação fui fazer um curso porque eu tinha paixão por ele e queria fazer uma disciplina com ele, foi realmente uma pessoa para mim muito importante sabe? De dar aquela mão. Porque eu sabia... eu tinha outra coisa para fazer que não era o que eu estava fazendo.

Temos também outras experiências advindas de encontros informais com colegas de profissão:

**Professor 11**

[...] Mas sempre, desde o começo até o final, sempre foi discutido o que nós vamos fazer, como é que nós vamos fazer, o que essa clientela quer, como é que nós podemos chegar até eles, tudo isso.

**Professor 15**

[...] Eu aprendi muito com colegas assim, preparando aulas em conjunto, haviam colegas que gostavam de preparar aula em conjunto [...]

Por outro lado, vejamos um exemplo em que o professor não gostaria de receber no momento a capacitação pedagógica:

**Professor 12**

Não sei se eu gostaria agora, agora não. No começo acho que talvez tivesse feito falta, depois a gente vai adquirindo esse jogo de cintura [...]

Observamos que dos quinze professores entrevistados apenas quatro falaram espontaneamente a respeito da forma como adquiriram conhecimentos pedagógicos.

Diante desse cenário, é oportuno abordar a questão da satisfação profissional dos professores que contribuíram com nossa pesquisa. Essa informação foi levantada no decorrer do discurso do professor. Na última pergunta de nosso questionário, pedimos que o docente se definisse como professor “O professor que eu sou...”. Em alguns casos foi possível retirar da resposta para essa pergunta o nível de satisfação com relação à profissão. Contudo, em outros casos essa resposta foi obtida por informações coletadas do contexto geral da entrevista. Temos

ainda situações em que não localizamos informações para nos fornecer o nível de satisfação do professor com sua profissão. A seguir, o quadro comparativo e os exemplos com as transcrições:

<b>Satisfação/insatisfação com a profissão</b>	
	Incidências
Discursos de satisfação com a profissão	9
Discursos de insatisfação com a profissão	0
Discursos em que não foi possível localizar satisfação ou insatisfação com a profissão	6

Quadro 7 – Entrevistas: incidências de respostas sobre satisfação/insatisfação com profissão

Exemplos de discursos de satisfação:

**Professor 1**

[...] eu me sinto realizada [...]

**Professor 2**

[...] Eu acho que se eu não fosse professor eu não seria feliz. Eu acho que a coisa mais importante que tem no mundo é dar aula.

**Professor 6**

Eu amo o que eu faço, eu amo ser professora. [...] eu amo os meus alunos [...]

**Professor 7**

[...] gosto muito de dar aula [...]

**Professor 8**

Acho que eu sou uma professora que gosta da profissão [...]

**Professor 10**

[...] eu faço isso porque eu adoro fazer isso, eu acredito no que eu falo [...]

**Professor 11**

[...] eu sou uma professora esforçada, comprometida [...] eu levo o meu trabalho muito a sério porque eu gosto daquilo que estou fazendo [...]

**Professor 12**

Sou uma professora feliz [...]  
 [...] alvo de uma predileção divina, porque eu acho que a minha missão de professor é uma missão que se carrega de uma utilidade e de uma sublimidade, assim, indescritíveis [...]

**Professora 14**

[...] Eu sou uma pessoa apaixonada pelo que eu faço [...]

Passemos agora para alguns dos exemplos nos quais não localizamos elementos que direcionassem para satisfação ou insatisfação profissional:

**Professor 9**

[...] Eu me julgo um professor sempre em busca de uma atualização na relação aluno-professor

**Professor 3**

[...] É preciso ser persistente nessa profissão porque cada hora vai ter uma outra circunstância [...]

**Professor 4**

[...] sempre você vai ter, não só conhecimentos novos mas uma geração que chega com novos, novos valores é toda uma diferença que ou a gente se adapta ou sai fora [...]

**Professor 5**

[...] Só sei ser professora [...] me considero uma professora séria, acho que preparada [...] tento ser coerente com meus princípios [...]

**Professor 13**

[...] Eu nem percebo que sou professora, sabe eu não tenho essa ideia que sou professora [...]

**Professor 15**

Olha, eu acho que eu sou uma professora em primeiro lugar eu sou interessada no que estou fazendo [...]

É interessante notarmos que nenhum entrevistado discursou mostrando insatisfação profissional. Temos exemplos de neutralidade e até certo desânimo, porém nenhum apontou para um desgosto com relação à atuação docente.

Há sem dúvida dificuldades, entraves, para o trabalho do educador – sua situação apresenta inúmeros limites. Mas a constatação disso não deve gerar imobilismo. É preciso pensar no que será possível fazer no espaço da escola para superar os problemas. Trata-se de pensar na “parte que nos cabe”, lembrando que, sendo parte, ela está inegavelmente ligada a outros elementos componentes do todo (RIOS, 2007, p. 70).

Ainda com relação ao contexto da satisfação ou insatisfação, abordamos com os professores entrevistados a questão da formação com o objetivo de compreender suas impressões sobre sua trajetória de formação.

Em um balanço geral obtivemos:

<b>Satisfação/insatisfação com a formação</b>	
	Incidências
Discursos de satisfação com a formação	6
Discursos de insatisfação com a formação	9

Quadro 8 – Entrevistas: incidências de respostas sobre satisfação/insatisfação com formação

Notamos que a quantidade de insatisfeitos com a formação que receberam é bem superior. Em nossa amostra, consideramos satisfeitos aqueles que indicaram a graduação, especialização e/ou pós-graduação (mestrado ou doutorado) como fundamentais para a execução de suas tarefas profissionais. Há discursos que indicaram outras fontes de formação, até mesmo encontros entre professores, como fontes delimitadoras de sua ação docente, o que consideramos como uma formação paralela àquela que esta pesquisa se propõe a estudar e, por isso, não se encaixa na satisfação com a formação recebida formalmente.

Exemplos de satisfação com a formação:

**Professor 8**

A graduação. Porque muito do que eu aprendi ou vem do que eu preciso fazer, ou isso pode, ou também o contrário, eu jamais faria isso [...]

**Professor 9**

Ah, sem dúvida alguma graduação. A graduação que eu fiz deu a base para eu me tornar professor [...] Então a formação de professor foi mais pelo curso de Letras.

**Professor 10**

[...] eu acho que a pós-graduação é uma etapa fundamental, porque a pós-graduação ela te obriga a pensar sozinho [...]

**Professor 12**

[...] eu fiz a minha graduação na [instituição] [...], há uma preocupação muito grande com a formação do professor. [...] Isso aí era quase que palpável, quase que visível.

**Professor 3**

[...] a graduação me deu uma base ali que quando eu tenho que montar um curso às vezes eu falo puxa ali eu aprendi coisas, deixa eu voltar [...] mestrado e doutorado foram momentos assim, muito mais reflexivos e eu uso as minhas pesquisas todas são aproveitadas para a minha prática docente, claro! [...]

No entanto, em outro momento da entrevista, o mesmo professor diz:

**Professor 3**

[...] eu inventei um pouco por conta da minha experiência e isso não adianta essa coisa de formação, a gente aprende é na marra mesmo, é com os grupos [...]

Como vimos, o professor de número 3 admite ter recebido formação na graduação e pós-graduação, mas enfatiza que na prática o aprendizado se dá “na marra”. Pensamos que isso aponta para uma dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, uma vez que não fornecem subsídios que possam ser utilizados no dia a dia da sala de aula com efetividade e coerência. Sabemos que, na docência, como em toda profissão, a prática deveria ser parte essencial do processo de formação inicial. Ainda que exista a obrigatoriedade dos estágios supervisionados, a seriedade com que esta relevante etapa é cumprida deixa a desejar por parte daqueles que supervisionam essa atividade e dos muitos alunos que a realizam. Considerando que o estágio seja um momento de vivenciar a prática, é essencial que suas experiências e questionamentos sejam trabalhados no seu curso de formação, pois não são processos isolados.

Tendo em vista que nesse questionamento nos deparamos com nosso problema de pesquisa, elencamos vários exemplos de insatisfação com a formação:

**Professor 6**

[...] a prática em sala de aula eu não posso te dizer que foi nem a formação, foi a vivência mesmo [...]

**Professor 2**

Eu vou falar uma coisa prá você, curso nenhum ajuda, tá certo? O que ajuda é o seu empenho. Então assim, você pode fazer qualquer curso de graduação, de *lato sensu*, porque eu fiz a graduação, eu fiz o *lato sensu*, eu fiz o mestrado, fiz o doutorado e, mas eu posso dizer assim, eles me deram subsídios para eu poder desempenhar melhor a minha profissão, tá certo? Mas nenhum deles na verdade me tornaram professor. O que me tornou professor foi a minha prática, é a prática que torna você professor. O seu empenho no dia a dia, o seu comprometimento, a sua autoavaliação, os seus momentos de reflexão sobre os seus procedimentos, sobre a sua prática, tá certo? O não temor de reformular a sua vida, de reformular o seu pensamento, de reformular a sua maneira de ver.

**Professor 4**

[...] foi realmente o método do [nome do cursinho] que me ajudou muito, foi do cursinho ainda, não foi da faculdade não [...]. Mas eu



acho que a gente não foi preparado não, a gente aprendeu, se aprendeu, na raça.

Olha, eu normalmente trabalho de forma mais estratégica do que... sabe? Acho que foi uma coisa que eu desenvolvi por minha conta não que alguém tivesse ensinado [...] você vai aprendendo, apanhando e aprendendo porque nunca ninguém me ensinou

**Professor 5**

[...] nem mestrado nem doutorado mudaram isso, na verdade mudaram lógico por conta das leituras que a gente faz que a gente vai crescendo, mas não que na minha prática pedagógica tenha influenciado diretamente.

**Professor 13**

[...] eu não aprendi nada na universidade que esteja guiando o meu desempenho em sala de aula nem meu modo de ver o desempenho em sala de aula. [...] não atribuo nada do que eu faço em sala de aula à minha formação didático-pedagógica da universidade.

**Professor 15**

[...] quando a gente fez a formação na faculdade de pedagogia os cursos não eram muito bons, sinceramente não eram muito bons [...]

Pelo exposto até este ponto de nossa pesquisa, percebemos que os educadores precisam repensar sua prática docente de maneira crítica, pois assim, podem buscar alternativas que complementem as eventuais lacunas de sua formação. Rever os modelos que hoje são oferecidos é primordial para que tenhamos um processo amplamente ajustado e isso é tarefa de todos os envolvidos, pois:

Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interactivos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (KEMMIS apud NÓVOA, 1992, p. 55-56).

Diante desse círculo vicioso que se encontra o processo de mudança da escola, esperamos que cada integrante dessa teia se identifique como parte responsável por modificar e interferir no processo, com vistas à reestruturação de um todo. A citação acima nos lembra que a mudança do todo depende de cada um de nós, portanto, ter a ilusão de que nunca mudaremos, ou seja, de que a realidade é imutável, é negar sua própria capacidade de se rever, melhorar, lutar e educar para a mudança.

Freire (1979, p. 39) nos lembra que “na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional”. É o pensamento crítico, portanto, que deve nortear nossos anseios pelas transformações irremissíveis. Vale lembrar que entre as características da consciência crítica, ainda segundo Freire (1979, p. 41), deve-se destacar a disponibilidade para revisões constantes, a percepção da mutabilidade da realidade, a ausência do preconceito, a valorização da inquietude, a indagação, a investigação e o diálogo. O professor deve ser o agente de suas próprias mudanças, mas não deve se esquecer que também participa de um todo que nada significa sem que cada integrante da dinâmica escolar seja chamado a participar, pois quando se está sozinho a força acaba por esvaír-se durante a luta.

Rios (2008, p. 111) utiliza o termo *felicidadania* no penúltimo capítulo de sua obra dedicada à melhoria da docência. Pensamos que esse termo representa a batalha a ser travada por todos nós e, nesse sentido, devemos ter em mente que a construção da *felicidadania* implica em:

- Reconhecer o outro;
- Tomar como referência o bem coletivo;
- Envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho;
- Instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa;
- Criar um espaço no cotidiano da relação pedagógica para a afetividade e a alegria;
- **Lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade** (RIOS 2008, p. 125-132, grifo nosso).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - O PONTO DE CHEGADA

Na caminhada desta pesquisa, vimos que muitos são os entraves da formação a serem transpostos pelos envolvidos em sua dinâmica e que, individualmente, como professores da área de Letras, herdamos a luta e somos os atuais soldados dessa batalha. Não pretendemos que nossos questionamentos a respeito da formação de professores cessem com este trabalho de pesquisa. Contudo, entendemos que sua formação voltada para ensino superior, é uma questão perene, imprescindível e que deve sempre permear as discussões desse nível.

Nossa hipótese de pesquisa se baseou na verificação de como ocorre a formação pedagógica do professor universitário. Nosso objetivo de retratar essa formação percorreu a análise das graduações e cursos de licenciatura, assim como de especializações e mestrados oferecidos por algumas instituições da cidade de São Paulo. Compreender a situação atual é o ponto de partida para reflexões e mudanças.

Para os cursos de graduação que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, categorizamos as disciplinas dos currículos para viabilizar a compreensão de seus objetivos e a incidência no total de verificações. De cada categoria, selecionamos a disciplina com maior número de repetições para analisar a ementa. Verificamos que Psicologia teve um elevado número de incidências e revelou a preocupação das universidades em abordar reflexões a esse respeito. O mesmo não podemos dizer dos conhecimentos sobre Filosofia, Sociologia e História da educação. Também com poucas ocorrências temos a Política educacional e a Tecnologia educacional, o que aponta, respectivamente, para rasas discussões sobre os aspectos legais da dinâmica escolar e para a negligência da utilização do avanço tecnológico no espaço escolar. A Didática, assim como a Prática de ensino, foi observada em diversas grades. No entanto, destacamos a escassa inserção da Metodologia nos cursos de formação de professores, fato que preocupa e demanda intervenções.

Outra fonte de questionamentos que verificamos é a quantidade de inserções do Estágio supervisionado. Em nossa pesquisa, observamos que das dezesseis instituições que fazem parte do *corpus*, apenas nove esclarecem qual é a carga horária dessa atividade. Por todos os motivos já elencados em nossas reflexões, destacamos que a desvalorização do estágio no processo de formação do professor

acarreta em uma perda de elementos advindos da prática profissional. Tais elementos, quando adquiridos e discutidos no curso de formação, passam por análises, debates e ajustes, e também norteiam os futuros professores.

Durante a licenciatura, o estudante deve passar pelo estágio supervisionado para que esteja apto ao serviço direcionado à educação básica. Consideramos essa etapa uma fase fundamental na associação da teoria *versus* a prática, tão pertinente para o trabalho do professor.

Retratamos, por meio desta pesquisa, as graduações e licenciaturas como espaços que ainda necessitam de mudanças e ajustes com relação à capacitação mínima dos professores para a o exercício da profissão. A pouca valorização de disciplinas essenciais e a falta de rigor com que as universidades tratam o estágio supervisionado, por exemplo, não auxiliam na construção de formações com bases sólidas. Pelo contrário, obrigam o futuro professor egresso dessa formação, a aprender sua prática profissional experimentando o processo de “tentativa e erro”.

Com relação aos cursos de especialização, procuramos aqueles voltados para o ensino de língua portuguesa e áreas afins e verificamos que, de alguma maneira, são oferecidas disciplinas pedagógicas para a formação dos professores. Apesar do ingresso de especialistas no ensino superior ser regulamentado, o efetivo preparo desses profissionais ainda não é realizado de maneira direcionada e, dessa maneira, sua transição para esse nível pode ocorrer sem a formação desejada..

Vimos, segundo o artigo 66 da Lei nº 9394 (Título VI)<sup>32</sup>, que a função de preparar o professor para o magistério superior é dos programas de mestrado e doutorado. No entanto, na prática, como apontado por esta pesquisa, ocorre a preparação técnica em termos de conteúdo, havendo em poucos programas o estudo de conteúdos pedagógicos que também fazem parte da “preparação para o exercício do magistério superior”.

Os resultados desta pesquisa apontam para a ratificação ainda em voga da pouca valorização da formação pedagógica do professor, paradigma que poucos cursos tentam ultrapassar. A inserção no ensino superior não exige conhecimentos do saber fazer em sala de aula, bastando, dessa maneira, apenas o saber fazer técnico e científico. Acreditamos que a associação dos conhecimentos técnicos da área de atuação e também dos saberes didáticos resulta no profissionalismo que

---

<sup>32</sup> Artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

tanto buscamos nas ações educativas. Não podemos conceber uma formação incompleta. Não é correto optar por não valorizar a disseminação da competência pedagógica inerente ao trabalho do professor universitário. Ensinar a ser professor é necessário e imperativo.

Vimos no Capítulo 4 – A vereda metodológica – que a insatisfação com a formação supera a satisfação e que, de maneira geral, os discursos apontam para a prática como geradora do “saber fazer”. Tendo em vista que os professores entrevistados passaram por seus cursos de formação em momentos diferentes do que vivemos, verificamos que o assunto é um paradigma que não data de hoje. No entanto, é um problema que vem crescendo e refletindo cada vez mais na qualidade do ensino.

Também devemos ressaltar a palavra perseverança advinda da construção do *ethos* estudado na seção “Análise textual” desta pesquisa. Vejamos a definição de “perseverança” e “perseverar” segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa<sup>33</sup>:

**Perseverança:** qualidade de quem persevera; pertinácia, constância.

**Perseverar:** 1 ter perseverança, persistir numa empresa, ser constante; permanecer, conservar-se. 2 continuar (de alguma forma ou maneira); ficar, permanecer.

Para sinônimos de perseverar, o dicionário nos orienta: “ver sinonímia de *teimar*”. Vejamos, então, a definição de *teimar*<sup>34</sup>:

**Teimar:** 1 insistir, perseverar em algo. 2 pretender com insistência, embirrar em.

**Sinônimos:** aferrar-se, afincar, agarrar-se, ateimar, birrar, casmurrar, caturrar, embezerrar, embirrar, empeiticar, emperrar-se, engar, entesar, fincar-se, insistir, marralhar, martelar, obstinar-se, perseverar, persistir, porfiar, recalcitrar, reincidir, resistir, tarrear, turrar<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Fonte: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=perseveran%E7a&cod=147382>>. Acessado em maio de 2009.

<sup>34</sup> Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Fonte: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=teimar&stype=k>>. Acessado em maio de 2009.

<sup>35</sup> Grifos nossos.

Como aquele que persevera mesmo insatisfeito com sua formação, o professor permanece enfrentando os embates e desafios de seu dia a dia, lidando, ainda que baseado em sua própria experiência, com os dilemas de sua rotina.

Os resultados desta pesquisa também nos mostram que a “insistência” no seu fazer profissional evidencia que a prática oferece, sem dúvida, um aprendizado que é assumido pelo professor e incorporado em sua prática docente. Isso pode resultar em ações ajustadas como, por exemplo, o uso do relacionamento como recurso para aprendizagem. No entanto, alguns processos dissociados de uma base teórica ou de uma criticidade, ainda que mínima, podem ocorrer de maneira inadequada para o professor e para o aluno, podendo redundar em atuações experimentais de professores que não aprenderam sua profissão.

Na “Análise textual” a modalização e a polidez, entre outros aspectos, auxiliaram em nossa construção do *ethos* e no entendimento da dinâmica discursiva. Com efeito, a modalização apontou exemplos da baixa afinidade dos professores com relação às suas proposições, ou seja, notamos a insegurança de alguns docentes em se pronunciarem, em dizer suas palavras. Em termos de polidez, também foram utilizadas algumas estratégias de ação sem reparação para obter respostas, expondo a face do entrevistado. Assim, a perseverança que marca o *ethos* dos professores entrevistados é acompanhada por uma falta de autonomia profissional do educador, pois, provavelmente, os alicerces de sua formação não são tão sólidos que lhes permita sua ‘autogovernança’<sup>36</sup> no sentido de disseminar com firmeza suas palavras, ideias e conceitos. Entendemos que essa autogovernança vai sendo edificada conforme o profissional passa por formações críticas, reflexivas, indagadoras e reformuladoras.

Pelo retrato apresentado por esta pesquisa, percebemos que a formação pedagógica oferece lacunas que necessitam de intervenções e aperfeiçoamentos em todos os níveis. Assim, como podemos encontrar uma formação pedagógica satisfatória que balize a atuação em sala de aula e forneça segurança para o trabalho se graduações, especializações e programas de mestrados voltados para o profissional da área de Letras não oferecem tal formação? Continuaremos a ouvir relatos de insatisfação com a formação recebida? A prática e a experiência baseada em “tentativa e erro” será sempre a fonte de aprendizado? A atuação balizada na

---

<sup>36</sup> Autogovernança do professor com ele mesmo, para que saiba administrar seu processo de formação profissional e possa, assim, ter segurança de dizer sua palavra.

falta de criticidade e diálogo será perpetuada? A insegurança em se pronunciar como professor será imperativa?

É notório o não cumprimento de uma das funções dos cursos de pós-graduação, uma vez que hoje os egressos dos mestrados na área de Letras não possuem formação pedagógica adequada para o ensino superior. Todavia, não podemos deixar de ressaltar a ampla gama de atividades que poderiam ser oferecidas no âmbito educacional e que possibilitariam um salto qualitativo. São exemplos: a inserção de disciplinas relacionadas à competência pedagógica no programa; a realização de simpósios voltados para educação; a formação de grupos de estudo organizados como salas temáticas com características de minicurso; a exigência de um período mínimo de estágio no ensino superior como parte integrante de um trabalho de uma disciplina, considerando que muitos estudantes de especialização e de mestrado nunca tiveram o contato com o ensino superior, acompanhar algumas aulas como parte de uma disciplina pode ser uma maneira de familiarizá-los com ambiente, demandas, desafios, dinâmica, organização etc. Enfim, essas são sugestões que podem se concretizar como uma maneira de alcançar um profissionalismo efetivo de nossos professores.

Contudo, devemos também refletir sobre nossas ações individuais para uma mudança lembrando o que Freire (1996, p. 103) nos ensina:

[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Sendo assim, se não somos os detentores dos poderes capazes de realizar as intervenções almeçadas em um âmbito superior, sejamos os responsáveis por mudanças, primeiramente, em nós mesmos e, em seguida, no meio que nos circunda. Se a formação pedagógica não ocorreu por experiência de uma educação formal, nada impede que ela aconteça em encontros de construções mútuas entre professores que não se acomodam com sua insatisfação; ou que humildemente reconhecem sua insegurança e buscam conhecer as razões que a originam e as soluções que a aniquilam. Os grupos de estudo, por exemplo, que refletem sobre os conceitos de determinados autores, contribuem para o processo de formação continuada e devem ser valorizados. A busca incessante também é primordial. Não se contentar com respostas mínimas e procurar explicações que acalmem a

inquietação são atitudes mais prazerosas e que frutificarão com mais vigor. Esse vigor poderá ser visto nas pequenas ações que mesmo pequenas terão uma história de construção vivida, suada, sofrida, chorada, mas sempre exuberante e apaixonada!

Nesta caminhada, percebemos que o *ethos* dos professores condiz com nossa realidade e também a retrata: “perseverar”! Os professores perseveram, persistem, teimam, insistem, continuam. Com efeito, a perseverança não é dissociada da esperança e é ela que nos impulsiona a continuar em busca da efetiva profissionalização do professor.



## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARROS, Elionora M. C. de. *Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BERBAUM, Jean. *Aprendizagem e formação*. Porto: Ed. Porto, 1993.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. São Paulo: DP&A Editora, 2002.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- ESTEVE, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- EURIDES, Brito da Silva (org.). *A Educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (2008 - reimpressão).
- FOCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

GÓMEZ, Angel Pérez: *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, ANTÓNIO. (coord.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse Du Discours*. Paris : Hachette, 1991.

MASETTO, Marcos T. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pós-graduação e formação de professores de 3º grau*. Revista Ande, ano 14, n. 21, 1995.

\_\_\_\_\_. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T.; ABREU, Maria Célia. *O professor universitário em aula*. 8 ed. São Paulo: MG Ed., 1990.

MENEZES, Luis Carlos (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Ed. Autores Associados/NUPES, 1996.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade; docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, Portugal: Publ. D. Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICONEZ, S. A. Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES MORAES, Vera Regina. *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1996.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise das necessidades na formação dos professores*. Porto: Porto Ed., 1993.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, ANTÓNIO. (coord) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e ensino superior (estrutura e funcionamento)*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

\_\_\_\_\_. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo, 2004. Tese de doutorado.

VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

### Referências eletrônicas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: Dezembro de 2008.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em:  
<<http://www.mct.gov.br>>. Acesso em: Novembro de 2008.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: Novembro 2008.

**ANEXO 1<sup>37</sup>****TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

---

<sup>37</sup> Extrato das entrevistas realizadas.

Instituições Confessionais – professores de 1 a 5

Instituições Privadas – professores de 6 a 10

Instituições Públicas – professores de 11 a 15

### **1ª pergunta) Como se tornou professor(a)? Como ingressou na docência?**

#### **Professor 1**

Na realidade eu me tornei professora do ensino superior por intermédio da professora [nome]. Ela me chamou porque ela precisava de alguém para substituir uma professora na faculdade de Letras, que se afastou porque ia para o exterior, e eu não tinha mestrado na época e ela falou, “olha eu sei que você não tem mestrado mas nós precisamos de uma pessoa agora aqui para esse período, e se você puder cobrir, me ajudar nessa parte, depois o ano que vem nós vamos ter mais tempo para encontrar uma outra pessoa”. Eu aceitei, foi um desafio, eu aceitei... eu estava afastada do meio universitário há algum tempo, mas eu gosto de desafio, risos. Falei, não, eu vou dar conta, o horário dava certo, e eu falei não, eu vou dar conta. Eu aceitei e me dei bem graças a Deus, peguei uma turma que foi muito receptiva e eu sei que ao final do ano letivo a professora [nome] falou, olha, deu certo se você quiser continuar você fica com o compromisso de fazer o mestrado.

#### **Professor 2**

Olha, foi assim, eu sempre tive, a minha família toda é uma família de educadores. Então eu sempre fui, eu tive uma convivência muito grande com educadores, com escola, com coisa assim. Eu nunca... eu sempre gostei muito de ler, sempre tive um incentivo muito grande da escola, da família para ler e tudo mais. Então a área de Letras, principalmente a área referente a literatura, sempre foi uma coisa que me encantou muito. Então aí eu fui para a área de Letras por causa da literatura e no percurso da minha formação universitária eu fui me encantando com a parte da lingüística, da gramática e fui abandonando mais a parte da literatura.

#### **Professor 3**

Bom eu já estava no mestrado, eu fazia na área de literatura [literatura específica] e eu dava aula numa escola do estado de língua [nome da língua estrangeira], porque eu me formei e nunca tinha dado aula de [língua estrangeira] e queria trabalhar com isso, antes, isso estou falando de dezesseis anos atrás, eram poucos os colégios particulares que tinham, então eu consegui essa prática numa escola pública em uns centros de língua, era um trabalho muito bacana. Aí nessa época eu já estava no mestrado eu tinha já alguma prática que fui juntando aí com este período, aí eu fui com um currículo meu na [instituição], porque ali estava começando um curso de comércio exterior, num curso de comércio exterior, por amigos que trabalhavam lá eu soube que seria introduzida a língua [língua estrangeira], aí eu fui, me apresentei, deixei meu currículo, falei olha eu sou professora, porque ali então eu era professora, porque até então eu tinha sido estudante e tinha entrado direto no mestrado, nunca tinha dado aula, eu quis ter a experiência em sala de aula. Dali um mês me chamaram, seu podia começar a aí eu comecei. Simples, eu cheguei com um currículo debaixo do braço deixei, conversei... eram outros tempos, quem me recebeu era o diretor da faculdade, conversou, ele até já faleceu, ele chegou a ser a reitor da [instituição].

#### **Professor 4**

E.. é uma história complicada viu porque eu nunca desejei ser professora, eu queria ter feito medicina na verdade, não fiz porque não podia tinha que trabalhar, era muito complicado e aí como eu queria estudar e trabalhava o dia todo num escritório, eu resolvi fazer cursinho [instituição], que era o cursinho que eu sabia que era onde eu poderia aprender latim, porque eu tinha feito científico, naquele tempo podia optar entre o científico e o clássico, eu optei pelo científico e aí fiz cursinho, mas eu sabia que não ia fazer direito, o cursinho era específico para direito mas era onde a gente podia aprender latim, aí eu fiz o cursinho entrei e decidi que queria latim mesmo queria aprender e passei [instituição], passei na [instituição 1] mas não gostei da [instituição] na verdade foi uma reação muito engraçada de gente que acaba de chegar do interior sabe? E aí vim para [instituição 1] fiz o curso aqui na [instituição 1] de Letras clássicas e daí fiz pós-graduação na [instituição] e tal e de repente me vi na sala de aula. Risos.

#### **Professor 5**

Sou professora primária de formação, eu fiz magistério, trabalhei desde o berçário, cheguei ao ensino médio e houve época em que eu trabalhava na 5ª série antiga e já na universidade. Então eu sempre fui professora, na verdade foi por opção, quis ser e fui e fiquei e não sei fazer outra coisa a não ser dar aula.

#### **Professor 6**

Aconteceu quando eu fiz o curso de especialização, didática do ensino superior. Eu quando me formei na graduação em Letras eu trabalhei somente seis anos no Estado e eu me frustrei muito, por falta de respeito... talvez a situação tenha mudado, talvez piorado. E aí eu [ininteligível] lato sensu, didática do ensino superior e eu já entrei na [instituição] na época.

#### **Professor 7**

Na verdade eu estava no mestrado já, já tinha começado o doutorado. Uma amiga saiu da faculdade, ela passou [ininteligível] para trabalhar na [instituição] na [bairro], aí ela saiu da faculdade e passou num concurso em [cidade]. Eu moro perto da [bairro] e ela perguntou, você não quer ficar no meu lugar? Eu acho que funciona muito por indicação o ensino superior. Pelos... até agora nos lugares em que eu trabalhei foram poucos... [ininteligível].

#### **Professor 8**

Eu fiz o curso normal . Eu fiz o ginásio e fiz o curso normal. Quando eu terminei o curso normal eu ganhei da escola uma sala de aula para ministrar. Então eu ganhei um prêmio né? Então eu comecei dando aula no curso de admissão, admissão ao ginásio. Então eu ingressei normalmente, uma consequência, né?

#### **Professor 9**

Olha, eu tive um bom desempenho na Universidade, certo? Então quando eu já estava no quarto ano de Letras eu recebi propostas para dar aula em ensino médio, em [data] eu comecei a lecionar no ensino médio e um ano depois eu fui convidado para trabalhar na universidade pelo meu chefe de departamento.

#### **Professor 10**

Bom, eu ingressei. É uma história um pouco...eu fiz a graduação em meados dos anos 90, em Letras, aí eu fiz uma série de trabalhos assim, informais, com a área de dar aula, mas eu não estava em uma escola regular, trabalhos de correção e uma série de coisas, tinha uma empresa com uma amiga que a gente fazia consultoria até que eu entrei no mestrado e quando eu entrei no mestrado, ao final do mestrado, eu entrei direto na universidade. Entrei aqui na [instituição] em [data]e logo em seguida entrei em uma outra universidade chamada [instituição], que acho que nem existe mais, também assim, questão de um mês depois. O ingresso, acho que ainda funciona muito dessa forma, eu acho que é assim, precisavam de alguém em uma certa área, um certo coordenador precisava, ele comenta com seus professores, os professores indicam os seus conhecidos. A universidade particular se orienta muito por esse percurso, quer dizer, não é um processo de seleção que vai levar em conta, um concurso, uma prova, mas quem é que te indicou e, claro, ao mesmo tempo, a sua manutenção no espaço tem a ver com como você corresponde ou não àquilo que você tem que fazer, então acho que tem um pouco isso.

### **Professor 11**

Então foi assim: eu estava no segundo ano do curso de Letras da [instituição] eu fazia português, inglês e alemão e no segundo ano a gente começou a estudar literatura. Antes disso toda preparação na universidade pública era uma preparação para a gente ir para o segundo ano, então você tem teorias da literatura, você tem uma série de disciplinas que preparam para, isso muito bem! Então eu comecei a ter contato com as várias literaturas e comecei a ir bem. Eu não posso te explicar como aconteceu, eu gosto muito de literatura, eu era extremamente aplicada, obediente, fazia tudo bonitinho e tal, e depois os cursos eram anuais. Depois que eu entreguei um primeiro trabalho era um trabalho, depois de três meses de curso do [nome do professor], trabalho de literatura portuguesa, eu nunca me esqueço era sobre o [obra e autor], eu tive nove quando a média da classe era três, quatro, por aí. E havia aqui na [nome da rua] [ininteligível] perto do [local] uma espécie de uma extensão daqui da [instituição] da [nome da rua], que era o centro de estudos [nome da literatura] e lá ficava a biblioteca da literatura [nome]. Então eu ia prá lá para estudar e o [nome do professor] tinha uma sala dele lá então ele me vendo sempre lá e tal um dia ele me chamou, ainda no segundo ano, perguntou se eu estava interessada em começar a fazer pesquisa para mais tarde, trabalhar como monitora etc e imagina, não tinha 20 anos ainda, para mim foi a maior .... que poderia ter aparecido, isso tudo ligado ao fato de que eu fazia em inglês e nas literaturas inglesas e literaturas americanas eu ia muito bem por que eu gostava, literatura brasileira literatura latina então era um sonho, era sonho da vida. E eu estabeleci com o [nome do professor] o compromisso de ir as quartas e sextas para o Centro para ficar lá fazendo pesquisa então fiquei um tempo fazendo isso. Depois fui para o terceiro ano e quando eu estava no quarto ano ele perguntou se tinha algum interesse em trabalhar lá com ele. Eu quase chorei né? Imagina se não? Imagina aquilo para mim. Então de um lado assim, eu fiquei muito contente e andei de nariz empinado durante um tempo, porque me achei a maravilhosa, e de outro lado, apanhando para danar nas pesquisas e nas tarefas que o [nome do professor] passava e tal. Eu terminei o curso de português, terminei o curso de Letras e comecei a pós-graduação em Literatura [nome da literatura] e o [nome do professor] falou: então este ano você começa a dar aula! E eu pensei meu Deus e ia fazer uma dobradinha com ele, ele daria as aulas teóricas eu daria as aulas práticas eu tinha 22, eu tinha um medo daquele tamanho, então eu me preparava feito louca, eu pegava os outros



professores de literatura portuguesa eu pedia dicas e não sei o que. E comecei a fazer pós e no primeiro ano de pós eu já comecei a dar aula lá na [instituição] então a minha função era orientar o trabalho dos alunos e tal como é que eles tinham que fazer, depois eu defendi o mestrado, eu já estava mais segura quando defendi mestrado, quando defendi o doutorado então a segurança foi maior ainda [...]

*Entrevistadora: Mas era uma coisa que a Sra. sempre imaginou, ser professora ou...?*

Sempre imaginei ser professora mas nunca ser professora de uma universidade. Tanto é assim que com dezessete anos eu comecei a dar aula de inglês nas escolas [nome da escola], foi quando aprendi inglês também para tranquilo e tal, mas nunca pensei em me ver dentro de uma universidade. Por outro lado eu nunca, eu dei um ano só em escola pública para ensino fundamental e depois só escola privada para ensino médio.

[...]

### **Professor 12**

Olha, comecei a minha carreira no magistério lá na minha terrinha no [localidade], eu comecei como alfabetizadora das criancinhas da minha terra, e sempre me interessei muito por sala de aula, eu sou assim uma professora apaixonada por aluno.

### **Professor 13**

Eu tenho uma história de professor universitário um pouco diferente da maioria, porque eu comecei muito tarde, tanto comecei tarde que eu fiquei na universidade pública sem me aposentar apenas doze anos porque eu tive um percurso muito grande de ensino fundamental e médio, porque eu me casei muito cedo, cedo, com 18 anos, já me casei como professora efetiva do primário, naquele tempo em que as escolas normais oficiais, o governo dava uma cadeira prêmio para quem fizesse o curso normal no primeiro lugar e com mais de 90 de média. Então eu fiz 18 anos e uns dois ou três dias depois eu era professora efetiva da rede pública. Então, quer dizer, des dos 18 anos eu estou em sala de aula sem falhar nunca, nunca, nunca, aí eu me casei no ano seguinte, que eu já estava noiva, tive os filhos e continuei dando aula na rede pública no ensino fundamental, aí fiz, naquele tempo havia uma capacitação de professores para dar aula no ensino, no chamado ginásio, do ensino chamado colégio, que hoje é médio, do MEC, a gente fazia cursos e fazia provas muito, muito difíceis que quando eu fiz eram 53 só passaram 2, fiz com o professor [nome], então a gente tinha a carteirinha para dar aula no ensino médio como se fosse licenciado e com isso eu fui fazer faculdade quando os meus filhos, quando meu primeiro filho entrou na faculdade, então não tinha nem licenciatura, eu terminei a licenciatura com quase 40 anos, de modo que, enquanto eu fiz a literatura, até eu fazer a literatura, eu li muito estudei muito e foi autodidata, de modo que quando entrei na faculdade [ininteligível] eu já tinha lido quase tudo as novidades prá mim na universidade foram primeiro [nome da língua], porque eu fui fazer a licenciatura em [nome da língua] e fui exatamente porque abriu naquele ano licenciatura em [nome da língua] e era o que eu esperava, porque como professora de português eu conhecia muito latim e eu tinha muita falta de conhecer o [nome da língua], então o [nome da língua] foi novidade para mim e a literatura portuguesa moderna, o resto os clássicos, românticos, eu já tinha lido. De modo que com isso então, eu era uma aluna diferente porque eu já tinha muito leitura e com isso eu já fiz monitoria de [nome da língua] a partir do segundo ano, eu foi monitora de [nome da língua] e

quando terminou havia uma professora só de [nome da língua] lá e abriu um concurso eu entrei por concurso, primeiro um concurso de seleção e mais tarde um concurso de efetivação de provimento de cargo. Então foi assim que eu entrei mais eu tinha sido monitora da disciplina, quando eu fui, quando eu entrei como... fiz o concurso para entrar como professora de [nome da língua], eu já tinha feito um livro [ininteligível] junto com a minha professora, que foi editado, é um livro [ininteligível] chama [nome do livro]. Enquanto eu estudava, eu fui montando um livro para ensinar [nome da língua], então eu entrei desta maneira, por concurso de seleção depois por curso de provimento de cargo que é feito nas universidades públicas, a gente entra primeiro como contratada ou como estatutário e depois tem o concurso público para ver se você efetiva.

#### **Professor 14**

Bom, eu entrei tarde no ensino público, estou falando da [instituição], eu tinha entrado antes no ensino médio, que não sei se chama médio, que cada hora falam uma coisa, eu primeiro prestei concurso para ensino médio e entrei tanto no estado quanto na prefeitura, que no caso não era médio era ginásio, mais nessa ocasião eu decidi não trabalhar nesses lugares e fui para o ensino particular. A minha entrada no ensino público ela se deu em primeiro lugar através do contato, do fato de ter feito faculdade na [instituição] e ter feito mestrado e doutorado na [instituição], esse foi o primeiro detalhe, quer dizer eu já era aluna da graduação e depois aluna de pós-graduação na [instituição]. Eu fui bolsista da [nome do órgão] durante a graduação e fui bolsista da [nome do órgão] também na pós-graduação. Isso faz com que a gente tenha oportunidade de conviver com os professores e aprender a fazer todo o processo de pesquisa na área e eu fui me desenvolvendo durante esse processo. Nesta época a [instituição] não tinha concursos abertos, os concursos nessa época, era época da ditadura no Brasil e esses concursos eram feitos internos [...]. Depois que acabou o período da ditadura militar voltou a surgir a possibilidade de ter concurso e o primeiro concurso na [instituição] eu prestei e fiquei fora, fiquei em segundo lugar nesse primeiro concurso que houve. Daí eu fiz o segundo concurso, eu já era professora do [instituição] e fiz o segundo concurso que houve aberto para o público e eu tirei o primeiro lugar. Então foi por concurso público que eu entrei na [instituição].

#### **Professor 15**

Eu fiz a faculdade na [instituição] e no segundo ano, terceiro ano, acho que foi no terceiro, eu comecei a dar aulas no segundo ginásio do [nome e localidade], eram aulas de [língua estrangeira], [ininteligível] na faculdade ainda. Aí eram aulas de [língua estrangeira], eu estava substituindo uma professora que estava em licença gestante, quando ela voltou ela tinha aulas de [língua estrangeira] e de português, ela abandonou as de português e eu fiquei com as de [língua estrangeira], então dei aula neste colégio. Continuei dando aulas no secundário, já que seu interesse é pedagógico, eu acho que isso foi absolutamente determinante na minha formação como professora.

*Entrevistadora: Por quê?*

Porque eu acho que quem passou, digamos, pela mão dos adolescentes, tem mais noção de como transmitir o conhecimento.

*Entrevistadora: Por que passa pela mais diversas situações...(?)*

Eu diria para você que eu não tenho uma formação... a sua orientadora vai cortar relações comigo, mas eu não tenho uma formação pedagógica teórica, eu me formei professora, modestamente eu acho que sou boa professora, eu me formei na prática, foi no dia a dia e eu acho que isso é fundamental.

**2ª pergunta) Dos cursos que realizou, graduação, pós-graduação, etc., qual mais ajudou (ou ajuda) no exercício da docência?**

**Professor 1**

É uma soma de tudo, mas eu acho que a pós me ajudou bastante nessa fase dessa pesquisa que eu fiz sobre ensino de redação em língua estrangeira, isso com certeza me ajudou bastante. Agora, no geral eu acho que os congressos aos quais eu participei, os treinamentos [ininteligível], a graduação lógico, pelo conhecimento básico, mas... é a prática.

**Professor 2**

Eu vou falar uma coisa prá você, curso nenhum ajuda, tá certo? O que ajuda é o seu empenho. Então assim, você pode fazer qualquer curso de graduação de lato sensu, porque eu fiz a graduação, eu fiz o lato sensu, eu fiz o mestrado, fiz o doutorado e, mas eu posso dizer assim, eles me deram subsídios para eu poder desempenhar melhor a minha profissão, tá certo? Mas nenhum deles na verdade me tornaram professor. O que me tornou professor foi a minha prática, é a prática que torna você professor. O seu empenho no dia a dia, o seu comprometimento, a sua auto-avaliação, os seus momentos de reflexão sobre os seus procedimentos, sobre a sua prática, tá certo? O não temor de reformular a sua vida de reformular o seu pensamento, de reformular a sua maneira de ver ...

**Professor 3**

[...] Mas, quando eu digo que a graduação me auxiliou é porque esse processo, que foi até um processo um pouco doloroso prá mim de juntar as coisas, de não tem ninguém que fala para você onde tá nada, eu tive que amadurecer na força [...] o mestrado e doutorado foram momentos assim, muito mais reflexivos e eu uso as minhas pesquisas, todas são aproveitadas para a minha prática docente, claro! Mas eu sinto que a experiência [ininteligível] de aprender a pesquisar surgiu lá nesse momento na graduação, aquele lugar um pouco caótico me encaminhou para ter talvez uma postura, por que eu acredito que o professor ele é um pesquisador ou formal como a gente virou, ou informal[...]

**Professor 4**

Olha, eu diria que o que bastante me auxiliou foi uma disciplina que não era minha opção que foi literatura aqui na [instituição 1] foi com a professora [nome] foi uma disciplina que auxiliou muito não pelo conteúdo da literatura, que não me interessava, mas pela forma como ela ensinava literatura, sabe? Aquela coisa de pedir ao aluno que o aluno escrevesse, ter a paciência de corrigir o texto do aluno, devolver, agente escrevia de novo ela tornava... então eu sempre digo que se eu aprendi a escrever foi com a [nome] porque foi.. e isso acho que me ajudou muito, me ajudou bastante e [nome da língua] que eu dei aula de [nome da língua] no

ginásio, por exemplo, foi realmente o método do [nome do cursinho] que me ajudou muito, foi do cursinho ainda, não foi da faculdade não, foi no cursinho que eu acho que eu angariei elementos para poder dar aula de [nome da língua].

### **Professor 5**

O artigo normal que naquela época era magistério na década de 80 e que hoje já não existe mais como... que é o ensino técnico na verdade, naquela época era ensino técnico não deixava de ser, nós saíamos já formadas professoras, me deu uma base boa em termos de sala de aula. Depois na graduação eu não posso dizer para você que licenciatura foi uma coisa que ajudou horrores na minha formação de professor, muito pelo contrário, como já tinha prática em sala de aula, só veio acrescentar. Mas nem o mestrado nem o doutorado mudaram isso, na verdade mudaram lógico por conta das leituras que a gente faz, que a gente vai crescendo, mas não que na minha prática pedagógica tenha influenciado diretamente.

### **Professor 6**

Olha, quanto a bagagem de conteúdo, foi o mestrado sem dúvida nenhuma. Mas a prática em sala de aula eu não posso te dizer que foi nem a formação, foi a vivência mesmo. Por incrível que pareça, esses seis anos que eu trabalhei no estado foram esses anos que me deram um embasamento muito, muito forte. Porque eu passei por várias escolas, desde escolas de periferia como escola na [bairro], a escola [nome da instituição], não é escola experimental... é como se fosse escola experimental, depois eu passei no concurso da prefeitura fui para [cidade], dei aula em [cidade], numa escola técnica de turismo, então a vivência, a prática, o dia a dia com o aluno, desde alunos de 12 e 13 anos aos alunos adultos. A prática, posso dizer que a experiência que tenho hoje na universidade, o jogo de cintura, ela vem de lá de traz. O aluno da universidade, você não tem tantas afrontas quando dá aula numa universidade. Eu dei aula em colégio particular até pouco tempo. Lá sim a coisa tá feia, tanto é que eu fiquei um ano e não quis ficar mais, eu fiquei doente porque os pais despejam os alunos na escola e não querem participar dos problemas sócios, cultural, a coordenação recebe o dinheiro, então importante para a escola e aquele aluno, um aluno extremamente problemático e em sala você fica extremamente estérica, alterada, grita, você não dá aula. Você é tudo em sala de aula, menos professora. Tudo, menos professora.

### **Professor 7**

A graduação.

*Entrevistadora: Por quê?*

Porque muito do que eu aprendi ou vem do que eu preciso fazer, ou isso pode, ou também o contrário, eu jamais faria isso. Acho que isso me ajudou muito. Trabalhar em escola de idiomas também.

*Entrevistadora: O Sr. Também trabalhou em escola de idiomas...*

Várias. Acho que isso também me ajudou a pensar um pouco diferente e claro, quando você está na graduação levar isso para a coisa acadêmica. Acho que a graduação... o mestrado passa essa parte acadêmica, você poder ler um texto, entender [ininteligível].

### **Professor 8**

Foi a graduação.

*Entrevistadora: Por que?*

Porque você tendo conceitos bem estudados bem aprofundados você se sente mais segura em lecionar. Eu por exemplo, eu notei que como eu fiz o curso normal eu tinha muita dificuldade em [nome da língua] e para ingressar na universidade eu teria que fazer exames de [nome da língua] no vestibular. Então eu fiz um..., além de me preparar com um cursinho, eu peguei aula particular de [nome da língua] e [nome da língua] para poder acompanhar. Então eu acho que você tem que buscar, você conhece as suas falhas, as suas dificuldades, buscar um meio para superá-las e aproveitar o máximo que a graduação pode oferecer.

### **Professor 9**

Ah, sem dúvida alguma graduação. A graduação que eu fiz deu a base para eu me tornar professor. Eu fiz o curso de Letras, um excelente curso por sinal, então a base, porque mestrado ele acaba formando mais pesquisador. Então a formação de professor foi mais pelo curso de Letras.

### **Professor 10**

Olha, eu acho que a pós-graduação é uma etapa fundamental, porque a pós-graduação ela te obriga a pensar sozinho, de uma certa forma, a ter uma autonomia, a ter uma autoria, alguém que vai escrever um texto de certo fôlego, que vai se apresentar para um público, uma banca, aquilo vai ficar publicado, então ou você assume o processo de autoria ou você nunca vai terminar. Muita gente pára o processo de pós até porque não dá conta de resolver essa questão. Agora, na hora de você dar aula, o que acontece, essa formação toda é muito importante, mas assim, a gente vai aprender na sala de aula a adequar isso ao público alvo, porque você aprende uma série de teorias e conceitos, enfim, e você tem o aluno, como ele vem, como ele chega na universidade, você tem, por exemplo, pensando em formação de professor, a experiência que ele carrega, essa experiência vem cheia de marcas, então muita coisa que ele vai dizer, assim como ele não enxerga aquilo de uma forma imediata, ele rejeita. Então eu acho que o professor que forma professor, que é meu caso, é um professor que tem que ter esta capacidade, esse objetivo de articular a teoria com a prática. Isso é um ponto fundamental, porque se ele for só teórico não vai dar conta, porque esse aluno vê uma distância e ele não consegue ver conexão e o professor tem que ajudar esse aluno a começar a ver conexões entre aquilo que está de alguma forma colocado na teoria e aquilo que é a prática que o professor vê.

### **Professor 11**

Foi, foi essa experiência que tive durante os anos em que fiquei no centro de estudos portugueses e depois fui dar aula na graduação da [instituição]. Porque era assim, como eu fazia dobradinha com o [nome do professor], de um lado então eu tava lá [ininteligível] medalhão, e do outro lado eu ainda era aluna eu conseguia conjugar as duas coisas, entendeu? Embora, ele desse aula na graduação o contato era diferente do meu, ele tinha muito mais idade e eu não. Então eu sabia das expectativas dos alunos por que eram um pouco as minhas também. Ele tinha essa coisa de bom, ele chamava para conversar sempre e sempre que a gente ia dar, por exemplo, a nota final, ele dava a nota dele nas provas eu dava no trabalho depois a gente sentava e conversava a respeito de cada um, aluno por aluno.

*Entrevistadora: A Sra. cresceu demais com esse contato não é?*

Muito, foi muito bom. Acho que a experiência da graduação foi muito boa.

### **Professor 12**

Um curso que eu tenha feito? Veja bem eu fiz a minha graduação na [instituição], aqui em São Paulo, na [instituição], e na [instituição], eu acho que isso permanece, há uma preocupação muito grande com a formação do professor, faz parte do espírito da [instituição], faz do espírito da [instituição] essa formação de professor, a transmissão de princípios que impregnem o professor desse sentimento de responsabilidade, desse sentimento de respeito para com a figura do aluno, desse sentimento de valorização da escola, do saber, isso é muito do espírito da [instituição].

*Entrevistadora: Então foi na graduação que a Sra. sentiu muito isso?*

Eu senti muito isso. Isso aí era quase que palpável, quase que visível, e eu penso que ainda é uma preocupação que caracteriza bem a filosofia da [instituição], tanto é que a [instituição] promove muito, a [instituição] é a universidade que mais promove cursos de aperfeiçoamento para professor, você olha na programação da [instituição], as férias da [instituição] são todas marcadas com a presença de professores porque muito preocupada com a formação de professores, isso teve uma influência grande sobre mim também, sobre a minha filosofia em termos de sala, de aluno, de encontro e aluno com as famílias, essas questões todas.

### **Professor 13**

Então, mais uma vez a minha história muda um pouco a resposta, porque a minha atividade como professora já era muito longa quando eu fui ser professora universitária, então eu tinha... e hoje eu sou muito preocupada com ensino, tanto que eu faço gramáticas para serem usadas, e... eu sempre me pego refletindo sobre o fato de que eu faço hoje esses livros com uma formação teórica forte que eu adquiri a partir da universidade teórico mesmo né? Eu lia... mesmo coleções de lingüística eu comprava e lia. Mas essa a formação de encarar de um ponto de vista teórico é a universidade que dá. Então, eu faço isso mas eu me pego refletindo no fato de que eu estava terminando uma gramática escolar agora para ser usada na escola e tudo que eu estou pondo ali era como eu fazia quando dava aula no primário, entendeu? Então eu tive assim o meu desempenho em sala de aula foi mais de vivência do que de aprendizado, tá? Eu não posso dizer que a universidade me deu algum enfoque de trabalho em sala de aula e acho que a universidade não dá até hoje, eu acho que ela não dá até hoje e para mim não foi o que deu, foi vivendo mesmo. Como eu já tinha... quanto tempo? Eu já tinha...[ininteligível] anos de aula no ensino fundamental e médio, durante um tempo depois que eu me formei, entrei na universidade [ininteligível] tempo parcial, ainda fiquei uns três anos dando aula no ensino médio e na universidade, mas não posso dizer... embora a universidade pública tenha há muito tempo a formação pedagógica muito grande, muita disciplina de formação pedagógica, eu não aprendi nada na universidade que esteja guiando o meu desempenho em sala de aula nem meu modo de ver o desempenho em sala de aula.

*Entrevistadora: Então foi por sua conta que...*

Eu acho que mais me lembro se você quer saber, de orientações sobre pedagogia e sobre didática, eu mais me lembro do meu curso normal, que foi o que eu fiz quando eu ganhei esse prêmio, por conversas de desempenho em sala de aula mesmo. Sabe? Era mesmo... por exemplo, até ideologia educacional a gente tinha no normal, quer dizer haviam várias disciplinas muito ligadas com educação, que já na universidade aquela didática que havia, aquela coisa, acho sempre foi mais pro

forma do que outra coisa. Eu não atribuo nada do que eu faço em sala de aula à minha formação didático pedagógica da universidade.

#### **Professor 14**

Eu tenho uma experiência, eu fiz uma coisa chamada ginásio vocacional, não sei se você já ouviu falar nisso. É uma experiência que houve no estado de São Paulo e acho que você deveria se informar, acho que vale a pena, foi uma experiência do Estado de São Paulo com ginásio que era, chamava ginásio vocacional porque era de período integral e tinha uma parte profissionalizante e foi uma experiência que infelizmente foi lá com uma altura durante, de novo, a ditadura militar, mas acabou esse ginásio vocacional, mas foi lá que acho, tenho certeza, que foi o grande modelo foi no ginásio, no ginásio vocacional, marcou profundamente. [...] Lá eu tive a primeira grande experiência de como dar aula, porque nós descobrimos, no ginásio vocacional, que o importante não é o conteúdo, era ensinar a aprender, cada um tinha que aprender como que ia aprender.

*Entrevistadora: É um conceito tão pouco explorado hoje em dia...*

Eu acho até que é mais explorado hoje do que naquela época. Aquela época era época da ditadura, era antes da ditadura, eu entrei no ginásio vocacional em [ano] daí [ano] e [ano] era uma época de grandes experiências, depois [ano] começaram a ter problemas, professores e os organizadores, o vocacional, ele ainda sobreviveu um pouco transformado até que nos anos, meio dos anos [ano] começo dos anos [ano] estava totalmente terminada essa experiência do ginásio vocacional, mas é uma experiência muito interessante, e eu estudei no ginásio vocacional [instituição] que hoje escola estadual, fica no [bairro], fica no [bairro], havia aqui no [bairro] tinha um em Batatais e tinha outro, agora esqueci, acho que era em Americana. [cidade], [bairro] e [cidade e bairro], e a grande professora foi a professora de português, engraçado que depois eu fui trabalhar com português. Ela inclusive faleceu depois, de um acidente de automóvel, quando a gente ainda estava no ginásio vocacional, mas ela já não era nossa professora mas ela me marcou profundamente.

*Entrevistadora: Ela foi um modelo de professora?*

Marcou profundamente e tanto que muita coisa que nem aprendi nunca eu foi estudar sozinha porque o ginásio vocacional produzia isso, a capacidade da gente ter compromisso com aquilo que a gente fazia, isso é fundamental, o professor tem que ter compromisso com aquilo que ele ensina, ele tem que querer e gostar muito mais que tudo, porque senão ele não ensina, porque ele não transmite essa paixão, ele tem de transmitir essa paixão, na minha opinião, isso é essencial. [...].

#### **Professor 15**

Olha, eu acho que, olha vou ser sincera, quando a gente fez a formação na faculdade de pedagogia os cursos não eram muito bons, sinceramente não eram muito bons. Então eu não tenho uma lembrança deles, eu acho que eu aprendi continuando na prática, observando certos professores, certas coisas que eu dizia... ah isso eu não vou fazer. Por exemplo, acho que uma regra básica, você não ridicularizar aluno por ignorância em situação nenhuma. Eu só pego no pé, vamos dizer, dou relevo a uma ignorância do aluno se foi sobre um assunto que eu já expus em sala de aula, entendeu? Então aí eu dou relevo e falo que você não prestou atenção.

### **3ª pergunta) Como foi seu primeiro dia de aula? Você se sentiu preparado(a) para a função?**

#### **Professor 1**

Fui como se diz em inglês né?... “full of butterflies in my stomach”, porque eu me preparei bastante, eu peguei o programa, eu estudei, eu revi. Na realidade eu não tinha que estudar muito porque eu dei coisas de gramática e o [departamento], vou ser sincera, algumas turmas do [departamento] eram muito mais avançadas do que eu tinha aqui na graduação, entendeu?

#### **Professor 2**

Nós estávamos indo para o quarto ano de faculdade, não tínhamos nenhum tipo de pontuação, nenhum preparo, não tínhamos nada, então nós não fomos, nós fomos às atribuições de aula de todas as delegacias de ensino. Era gostoso porque era a turma toda, nós nos encontrávamos, a sala toda ia, era o grupo. E aí não pegamos aula nenhuma.[...] o Sr. se inscreveu na delegacia? Sim, sim, sim. Então nós queríamos que, o diretor do colégio que era o colégio X aqui em [bairro], queria conversar com o Sr. porque tem umas aulas, o Sr. Poderia conversar com ele. Eu falei quando? Ele falou hoje, que horário que o Sr. pode? Eu estava assim cabeludo, precisa cortar o cabelo, dar uma ajeitada, prá fazer uma boa aparência. Eu, eu falei pode ser, que horas? Ah, umas duas da tarde. Corri lá, tá certo? [...] Eu fui lá, ele falou que era uma professora efetiva que tinha tirado uma licença gestante, eram quarenta horas, sendo que as aulas da manhã uma professora da escola já pode assumir, mas as vinte e cinco horas que tinham a tarde na quinta e sexta feira, porque não tinha professor, e tinha ido para a delegacia, já tinha sido atribuído mas os professores não apareceram, então ele pediu autorização para o delegado de ensino né? Para chamar um professor para ir. Aí eu fui. Aí eu cheguei lá ele disse assim... parará, parará, parará. Você pode iniciar? Eu falei posso, claro. Eu falei quando que inicia? Imaginei quarta feira de cinzas, ele falou amanhã a tarde. Era sexta feira. Eu voltei prá casa eu não sabia o que fazer. Eu não tinha parâmetro, eu ia entrar no outro dia e dar cinco horas aula, eu não tinha parâmetro nenhum. O que eu fiz, eu peguei a gramática do professor [nome], coloquei embaixo do braço e fui para a escola com aquela gramática. Eu não sabia o que fazer, eu cheguei lá e entrei numa quinta série, abri a gramática assim, artigo, então vou fazer o ditado e vocês vão copiar. Eu ditava a gramática e eles copiavam a gramática, porque eu não sabia nem o que fazer. É uma coisa interessante...

*Entrevistadora: O nervosismo, o despreparo, apesar de estar no quarto ano da graduação...*

Mas é o que eu falei, é isso: no quarto ano, numa instituição como a [nome da instituição] que tem uma boa formação nos cursos de professor, certo? Mas eu não tinha preparo nenhum é por isso que eu falei prá você é a prática que vai formando o professor. Aí logo depois que eu terminei a faculdade eu já entrei para dar aula na graduação porque eu já tinha sido monitor da [nome da pessoa], eu trabalhava no instituto de pesquisa com ela, como pesquisador e tudo mais, eu entrei mas aí eu já entrei de maneira diferente, porque já havia aqui dentro da [instituição] para diversas disciplinas, grupos de professores que se reuniam quase que semanalmente, preparavam material, discutia material, tudo mais, então quando eu entrei eu já entrei nesse grupo e esse grupo já me deu respaldo que eu precisava para entrar em sala de aula. Então foi tudo muito sossegado, a única coisa que os alunos achavam principalmente, que eu era muito novinho, eles achavam que, e recém



formado, eles achavam, principalmente aqueles que entravam no primeiro ano, eles achavam que era aula trote, porque eu não tinha cara de professor, era molequão tinha vinte e poucos anos então eles ficavam assim. Mas aí foi, mas assim, na graduação isso foi tranquilo, porque já tinha o grupo, eles já me situaram já me passaram o material todinho, olha a gente trabalha assim...

### **Professor 3**

Nossa, morrendo de medo! Engraçada a minha trajetória ... engraçada. Porque quando eu.. .a primeira aula de [língua estrangeira] que eu dei na minha vida foi nessa escola pública, eu entrei para substituir uma licença gestante e achei que eu ia ficar aqueles quatro meses e fiquei três anos. Eu não consegui deixar, só deixei quando minha filha nasceu, que já estava na [instituição], dava aula noite na faculdade e de manhã na escola pública. Eu adorava. Então assim, de uma certa forma, eu tive alunos tão [ininteligível] ali, me sentia tão à vontade e acho que errava muito mais, não sei, era um, eu era um pouco livre alí, porque não sei se você sabe da estruturas desses centros de línguas, eles eram separados do curso regular, era uma escola livre dentro, então quem ia eram alunos interessados em aprender, então tinha grupos pequenos, então prá mim foi muito bom começar assim. Lógico, já tinha dado aula de língua portuguesa no colégio, mas na graduação, quando eu comecei é aquela preocupação de saber se eu ia estar a altura se eu ia ter a postura que eu achava que tinha que ter e tinha essa insegurança sim, mas com relação ao conteúdo não. E naquela época, foi em [ano] que eu entrei na graduação, no curso de comércio exterior realmente eu tinha alunos bem mais maduros, eram alunos as vezes que já estavam no emprego, [ininteligível] curso superior, então eu tinha pessoas mais velhas que eu, hoje não, hoje quando você começa você tem uma meninada de dezessete anos, já peguei turmas com aluno de 17 anos, 18.

### **Professor 4**

Não, não. Absolutamente despreparada, eu era assistente de um professor que tinha sido meu professor aqui na [instituição] e foi muito difícil porque ele queria que fizesse, eu achava que não era isso, mais eu não sabia o que fazer, eu já tinha feito a análise sintática do primeiro e do segundo canto dos Lusíadas no cursinho e ele queria que fizesse a análise sintática da obra lírica do Camões, eu sabia que não era isso mas eu não sabia o que eu devia de fazer, aí eu inventei alguma coisa, eu me lembro que eu peguei um livro do [nome do autor] e a gente começou a trabalhar com a coisa mais filológica isso foi em [ano] e eu me lembro assim que foi difícil, foi uma coisa muito difícil, mais difícil ainda o susto que eu levei, porque eu virei para lousa para escrever alguma coisa quando olhei para sala e vi uma menina de calça comprida... risos, e aí foi um choque, foi um choque, mas realmente muito difícil e no ensino médio, no ensino básico, eu me lembro que foi muito difícil, foi ainda no quarto ano da faculdade, eu fui dar aula no [nome do instituto] de tecnologia lá no [bairro] e foi uma coisa assim, um enfrentamento muito difícil, eu me lembro que, muito baixinha, pus um salto, quase morri de dor no pé, pus um salto dessa altura para ficar grande, porque eu ia enfrentar adultos e foi muito difícil eu acho que a gente não era preparada realmente para ensinar, que dizer eu acho que o curso, o que a gente reclama hoje na formação de professor eu acho que era tão ruim ou pior quanto antigamente, porque não se tinha a idéia de que se estava preparando um sujeito para ser professor, eles preparavam, não sei, um astronauta qualquer, porque era assim, teoria, teoria, teoria e a gente não tinha mesmo a parte de didática era muito ruim, psicologia do adolescente cansei de escutar nomes famosos

que eu não vou declinar, mas dizer que o adolescente não cortava o cabelo para agredir os pais, escutei isso várias vezes em sala de aula, quando acho que eles não tinham percebido que já era moda, sabe? Então era um horror, realmente psicologia do adolescente era um horror, didática era uma coisa horrorosa, havia até o grupo que juntava e dizia assim “quem vai hoje para assinar para todo mundo?” e eu era assim muito crente eu e assistia, porque eu achava isso muito ruim, mas realmente não foi uma coisa que preparou a gente para entrar numa sala de aula ,para enfrentar uma coisa que era muito mais fácil do que hoje, hoje a questão da violência etc. tá aí presente também não é? Mas eu acho que a gente não foi preparado não, a gente aprendeu, se aprendeu, na raça.

### **Professor 5**

Não. Na verdade foi uma coisa muito engraçada. Na realidade quando eu entrei em sala de aula na graduação eu fiquei bastante aflita porque eu tinha alunos mais velhos do que eu. E a primeira vez que eu entrei aqui na [instituição] eu tinha poucos alunos mas foi aflitivo, né? Porque afinal de contas não eram mais as crianças, então a disciplina era de outro nível, você na verdade estabelece uma relação pelo conhecimento não mais pela autoridade, coisa que com criança é mais tranquilo de estabelecer, então foi bastante aflitivo. Mas eu consegui... risos.

### **Professor 6**

Preparada? É difícil falar preparada, acho que toda nova turma a gente fica numa expectativa, acho que o contato com o ser humano é uma coisa que deixa a gente assim um pouco apreensiva. Mas não é uma insegurança de capacidade, mas a primeira impressão é a que fica entende? Tentar passar uma impressão gostosa, de um professor que tá lá não só para ensinar mas para dividir, interagir, somos seres humanos iguais, sem afronta, sem mal tratar o aluno, o aluno é muito mal tratado, tem muitos professores, eu ainda acho que tem muitos professores, na universidade principalmente, maltratam muito o aluno como se eles fossem um... tivessem o rei na barriga e não é bem assim, nosso aluno é nosso cliente e a gente tem que trabalhar com esse aluno. Lógico, dentro de um contexto, uma coisa é você ser educada, tratar bem seus alunos, todos os meus alunos que já passaram por mim tem um carinho imenso, até hoje têm meu e-mail, mandam e-mail, tem um contato gostoso. Isso não significa que eu não tenha sido uma professora rígida, cobrar.. são coisas diferentes. Aparece aluno que mistura? Até aparece, mas eu deixo bem claro, uma coisa é a [nome] amiga, olha não pude entregar o trabalho hoje, olha, tinha que ser hoje, não tem jeito, não, há uma flexibilidade, eu acho que tem que haver. Mas que tem de entregar tem de entregar.

[...]

### **Professor 7**

Não, eu tive um medo danado porque eu tinha ido na última aula da professora, da antiga, e aí era o grupo de Letras já, quarto semestre de Letras, só mulheres na turma, todas chorando desesperadamente porque a professora ia embora. O que eu farei com essas mulheres? Então isso realmente, eu fiquei assustado. Mas o contato

foi muito bom mas a primeira aula [ininteligível], a carga horária é grande [ininteligível].

### **Professor 8**

Olha eu acho que sim, porque eu na época, eu lecionava para o colegial e a graduação seria uma extensão do colegial. Eu fui convidada para dar aula na [instituição X] e no ano seguinte a [instituição Y] comprou a [instituição X], e eu passei para a [instituição Y] e eu não tive dificuldade.

*Entrevistadora: E a turma era muito numerosa?*

Não, não.

*Entrevistadora: Hoje é diferente né?*

Eu devia ter um 50, 60 alunos e no colegial eu tinha uns 45, então não era muito diferente.

### **Professor 9**

Na verdade eu comecei dando aula em 1990 para turmas de DP. Então o chefe de departamento na época era o professor [nome], ele largou as aulas de dependência e confiou-as a mim. Então como eu já havia tido aula com o próprio professor [nome], eu já conhecia o esquema de aula dele, então prá mim foi fácil, foi dar continuidade ao trabalho dele.

Não foi uma coisa tão...

Não, não, foi tranquilo. Porque eu acabei lecionando na própria instituição que me formou. Então prá mim era algo familiar. Então eu já conhecia toda a estrutura do curso, as disciplinas, o conteúdo programático. Então prá mim foi algo mais tranquilo.

### **Professor 10**

Vou te contar uma coisa interessante. O primeiro dia que eu fui dar aula eu estava tão tensa que eu caí da escada, felizmente eu não me machuquei, eu fiz uma mancha roxa na coxa inteira uma coisa imensa, podia ter quebrado o fêmur naquela queda, eu escorrei e já entrei, assim que eu levantei eu já estava no horário, eu estava descendo para dar essa aula. Entrei na sala e nem lembro direito, eu lembro bem dessa queda, lembro desse dia, mas não sei o que eu disse, nem lembro, era uma sala imensa, nessa época eu estava trabalhando com o curso de comunicação social, que depois desmembrou em jornalismo, radio e TV e tal, era uma sala de comunicação, com mais de 100 alunos. Era uma sala com microfone, eu não tinha experiência com isso, enfim, foi um choque assim.

*Entrevistadora: Mas o antes de entrar na aula, foi tenso? Estou preparada?*

Olha, vou falar uma coisa também interessante. Prá vir, eu só não fico tensa quando eu entro na sala de Letras. Porque eu gosto muito daqui e assim, esse é meu público. Por estar no universo particular você deve saber que assim, a gente acaba ministrando aulas para vários cursos, então aqui na [instituição] eu já passei por vários cursos: fisioterapia, hotelaria, publicidade propaganda, desenho, administração, economia. Porque a gente tem uma matéria chamada [nome da disciplina] e é assim uma formação geral, eu dei essa aula em vários cursos. E assim, sempre tive essa preocupação, que eu tenho com os professores, mas eu também tinha com os alunos, de adequar o conteúdo ao curso, então como aquele profissional de arquitetura pode enxergar isso que eu estou falando na aula dele? Isso era legal, eu tinha um retorno bacana dos alunos, mas eu não me sentia confortável, porque eu não estava fazendo o que eu queria. Quer dizer, eu fazia uma

coisa porque precisava. O ano passado eu tomei a decisão de que eu não ia mais trabalhar nesses cursos, não por nada, porque eu não quero. Eu tenho formação, eu gosto muito de estar na licenciatura. Aí eu estava numa escola, acabei me afastando da [instituição] por um semestre e voltei com a proposta de ficar em Letras que é o que está acontecendo hoje. Então assim, aqui eu entro com todo conforto, aqui é muito melhor.

### **Professor 11**

[...] o [nome do professor] falou: então este ano você começa a dar aula! E eu pensei meu Deus e ia fazer uma dobradinha com ele, ele daria as aulas teóricas eu daria as aulas práticas eu tinha 22, eu tinha um medo daquele tamanho, então eu me preparava feito louca, eu pegava os outros professores de literatura portuguesa eu pedia dicas e não sei o que. E comecei a fazer pós e no primeiro ano de pós eu já comecei a dar aula lá na [instituição] então a minha função era orientar o trabalho dos alunos e tal, como é que eles tinham que fazer. Depois eu defendi o mestrado eu já estava mais segura quando defendi o mestrado, quando defendi o doutorado então a segurança foi maior ainda. [...] Então começou assim começou praticamente quando ainda era aluna.

### **Professor 12**

Meu primeiro dia de aula numa faculdade não foi na [instituição pública] foi na faculdade de filosofia de [cidade] e fiquei muito nervosa, fiquei nervosíssima, fiquei tão nervosa dei aula sentada coisa que eu não faço. Cheguei na minha casa e disse mãe, acho que não vai dar, estou muito nervosa! Minha mãe, imagina que não vai dar, você é capaz. Minha mãe me incentivou bastante, então a partir daí e depois é muito importante, depois que você se sente assim mais familiarizada com a turma... sempre primeiro dia, o primeiro encontro com uma turma, causa sempre um determinado frisson. Depois não, depois você vai conhecendo os alunos, a gente fica mais à vontade, os alunos também, não tem problema. Mas eu sempre fico muito preocupada cada vez que vou começar um curso parece que nunca dei aula, risos.

### **Professor 13**

A minha aula na universidade pública, na graduação foi aula de [nome da língua], [nome da língua] e literatura [nome da língua], tudo de [nome da língua] e literatura a gente não tinha escolha não. Então, turmas pequenas e eu vinha sendo monitora, fazia três anos que eu já estava trabalhando em sala de aula ajudando os alunos a estudarem tanto língua como literatura, foi quase uma transição, foi quase uma transição porque eu já estava fazendo isso. Que era só uma professora de [nome da língua] que havia e eram quatro turmas e não que eu desse aula por ela não, sempre ela que dava as aulas, mas aquele meu trabalho com os alunos era o mesmo trabalho, era a continuação do trabalho dela, então eu tinha de continuar fazendo aquilo.

### **Professor 14**

Era um grande sonho prá mim dar aula na [instituição]. Eu já tinha uma carreira fora da [instituição] e era um grande sonho dar aula na [instituição]. No dia em que eu fui dar aula na [instituição], na primeira aula de Literatura [nome], onde eu entrei, eu me lembro de ter falado para os meus alunos que estava extremamente emocionada porque era meu primeiro dia de aula na [instituição]. E os meus alunos estranharam

muito, porque os professores da [instituição] eles têm uma atitude de superioridade e de, não é infalibilidade é de invulnerabilidade. Eu sou um ser superior já li tudo, já sei tudo, conheço tudo. E eu não, o contrário, eu falei que estava emocionada por poder dar aula. E um aluno meu ficou extremamente impressionado com aquilo, inclusive ele veio fazer mestrado comigo por causa disso, depois ele dizia que, ele que falou que eu era uma pessoa muito real para ele. Outra coisa que eu notava nos professores da [instituição] em relação a essa invulnerabilidade é, havia na minha época, os professores eram todos superiores, absolutamente distante dos alunos e também, assim, eles cultivavam, de um modo geral, essa superioridade. E quando eu entrei lá ainda era assim. Os professores ainda eram... eu quebrei o paradigma num certo sentido. Não que eu ache que tenha sido a única a fazer isso, mas talvez tenha sido das primeiras a quebrar o paradigma das relações professores alunos dentro da [instituição]. [...]. Mas vou te responder aquela pergunta que você fez. Eu não me sentia preparada e não me sinto nunca. Até hoje toda vez que vou dar a primeira aula para uma classe eu sinto como se tivesse dando a primeira aula que eu dei lá há 30 anos atrás, que foi efetivamente a primeira, porque eu acho assim, primeiro que você já não é mais a mesma, o seu público não é o mesmo de ano para ano, então você que, é tudo de novo, é uma experiência nova. Eu hoje não preparo mais aula, a não ser que eu vá dar uma aula especial [...] Então eu preparo a aula, mas quando digo que eu não preparo aula é uma mentira absoluta, porque eu não preparo no sentido de que eu não preparo mais no papel, eu preparo mentalmente a aula, eu penso hoje vou fazer isso, aquilo e, segundo, eu acrescento as novas leituras que vou fazendo sempre, estou sempre fazendo novas leituras, então essas novas leituras participam de cada aula, então eu não tenho nem idéia de como eu dava um curso há trinta anos atrás, não sei, não me lembro mais, mas eu sei que todas as vezes eu fico extremamente insegura para dar aula, na primeira aula, depois vai melhorando a medida que você já tem contato com a classe, já tem um ambiente, tenho retorno da classe, na medida vai melhorando a sua relação inclusive sua confiança no seu trabalho com o retorno, o retorno que você recebe.

### **Professor 15**

Eu vou dizer prá você, eu não me lembro do primeiro dia, mas eu me lembro da minha primeira relação com isso e eu acho que o impacto, eu diria prá você que foi muito mais social do que qualquer outra coisa, porque eu fui criada num colégio particular, graças a Deus nunca tive problema assim, problema financeiro sério, sem ser de uma família rica, nunca enfrentei certo tipo de problema, então esse colégio.. e não eram os colégios mais de periferia... porque me chama muita atenção sobre isso, entendeu? E eu gostava do contado dos alunos e eu sentia, porque, aí talvez deva ser dito alguma coisa, que eu comecei dando uma matéria que era desconsiderada porque todo mundo acha que [nome da língua estrangeira] não é necessário. Eu senti um interesse dos alunos, eu não concordo com isso, eu acho que as pessoas se interessam por conhecimento. Só para ter uma idéia, na feira os meninos que me servem sabem o nome das frutas em [língua estrangeira], as pessoas se interessam por aprender. Eu acho que, por exemplo, as pessoas não tem noção de línguas estrangeiras e acho que isso faz parte da pessoa se situar no mundo.

**4ª pergunta) Quais os temas mais freqüentemente tratados por você e seus colegas em seu local de trabalho? O coordenador do curso costuma trabalhar**

**questões pedagógicas com os professores? Como isso ocorre? (por meio de discussões, estudos de caso, exposições, etc.)**

**Professor 1**

Não, essa parte de metodologia, didática não tinha, tinha mais a respeito a conteúdo. O que a gente procurava era integrar o que um professor estava dando com o que o outro estava desenvolvendo, discussão do programa, do conteúdo do programa porque a aula que eu estava dando, por exemplo, eu sempre dei aula na parte de língua, de gramática, tentar ver o que a professora de literatura.. e aí entrou a parte de redação, os alunos na aula de literatura eles vão precisar o que na prova? Redigir e eles tem muita dificuldade, então eu acho até que eu colaborei mais com esses professores, quando eu comecei a dar aula de redação em língua estrangeira, e eu me lembro até de uma professora, um dia ela brincou comigo e disse assim “se sabe que aquela aula que você dá já está fazendo efeito nas minhas provas, os alunos estão usando consequentemente, risos, os linkers” começaram a usar porque eles iam pondo idéias e não faziam conexão das idéias, então eu estava dando uma aula de como fazer conexão de idéias, quais as palavras usadas, os termos essas coisas. E ela falou “já está surtindo efeito”, eu já estou vendo umas expressões, então a [professora] já deu isso aqui. Então, nesse sentido de adequar os conteúdos.

**Professor 2**

Tudo, tudo. Bem completo. Discutíamos tudo, tudo, tudo. As vezes chagávamos a discutir até assim, tempo da duração da atividade para poder dividir.. para dar a dinâmica certinha, será que estamos usando muita coisa, pouco coisa para aula. Então lá, quando eu comecei no ensino fundamental, que foi mais interessante, porque lá eu não tinha apoio nenhum, foi o grande marco, eu lembro, eu levava gramática, até que eu comecei a discutir com outros colegas de faculdade que davam aula e eles começaram a dar uma série de dicas, aí eu fui mudando, aí eu já conhecia os professores do colégio lá, aí eu comecei a conversar com eles, eles começaram a me dar dicas, tem uma professora que mora aqui pertinho de casa, aí eu comecei a dar carona prá ela, ou ir de carona, e aí nós também, a gente ia discutindo, conversando, ela passava o material prá mim, porque ela já dava aula... aí eu fui mudando.

**Professor 3**

Então, existe, está na pauta de qualquer reunião, todo mundo reclama, todo mundo fala muito, todo mundo sente as dificuldades. Os coordenadores eles têm uma preocupação.. a [instituição] acho que tem uma coisa boa nesse sentido, talvez por ser confessional, tem todo um cuidado, mas como prática pedagógica não se tem nada é a gente... hoje mudou, então algumas coisas estão melhores, por exemplo, tem um programa de acolhimento ao aluno ingressante e esse é um acolhimento que não é só ligado a pastoral, que faz um trabalho bárbaro, mas tem uma inclusão digital que eu acho muito bacana, essa história ah, todo mundo hoje sabe mexer no computador ...claro sabe, depende, se você tem computador na sua casa, se você foi a escola... e tem muita gente que tem dificuldade. Lá a gente tem um público, tem esse público novinho, agora no curso de Letras você tem as vezes pessoas que já estão no magistério a algum tempo, fizeram a escola normal, são professores e tem a exigência de ter o curso superior, alguns preferem não fazer pedagogia e prefere

m fazer Letras porque acham que depois tem uma ampliação maior e eu recebo as vezes esses professores, a maioria são mulheres, professoras muito distantes as vezes da informática...uma dificuldade enorme. Então a [instituição] tem um programa de inclusão digital que é bárbaro, bem pertinente, a linguagem... e funciona. E um outro programa que é de inclusão de língua portuguesa para toda a universidade, chega a ter 1000 inscritos todo começo, funciona muito bem. Todinho dado virtual porque a [instituição] tem um campo de ensino a distância do qual eu faço parte e é exatamente o [departamento] que cuida disso. Eles usam a plataforma o curso é bárbaro, tudo conversado, tudo falado, tem correção, tem tutor, isso os alunos elogiam muito e é para todas as áreas, desde odonto, direito, jornalismo, é livre. Uma tentativa de não ficar só reclamando em reunião, então é uma ação da universidade.

*Entrevistadora: Mas em termos de apoio pedagógico para o professor?*

Não, não tem. Só quando você tem um problema mais sério aí então alguém vem... eu já tive vários com alunos [frase com volume muito baixo]. Agora dentro da faculdade não tem, as vezes tem algum outro projeto, alguma saída, um curso extra, mas não tem vamos dizer assim, o que fazer na sala de aula com essa heterogeneidade? Fica para o professor...

#### **Professor 4**

Olha, no nosso departamento era... durante um tempo não, foi aquela coisa do vô solo durante um tempo grande, na medida que, não sei precisar quantos anos, a gente constituiu efetivamente um grupo mais jovem no departamento e a gente tinha reuniões que é o que eu estou tentando fazer com a moçada que está chegando, a gente tinha reuniões quase que quinzenais, semanais, a gente se reunia para preparar junto, para discutir junto, e aí realmente a gente trabalhava muito, tanto a questão... é lógico que eu acho que havia uma prevalência do conteúdo, eu acho que o conteúdo era alguma coisa mais trabalhada do que a questão pedagógica, mas sempre se discutia a questão de aluno e tal e era muito bom aquilo, porque a gente preparava aula junto, discutia juntos os problemas que aconteciam, então eu tenho hoje, como eu estou muito afastada da graduação, mais estou voltando terminando o mandato aqui, eu tenho me reunido com os professores jovens e ainda, agora mesmo, estava lendo e fazendo um texto, que eu não vou estar na reunião, vou estar fora, deixando um texto para eles e uma das questões que eu levanto é... lendo um trabalho da [nome] que ela faz para o ... a [instituição] publicou né? Lendo o trabalho do... nem é da [nome] é do [nome] lendo o texto eu comentei para deixar para eles, a importância do grupo, ainda mais hoje, que você tem uma velocidade de informação e uma diversidade de informação muito grande, a questão do grupo hoje se torna absolutamente necessária para essa troca, para essa complementação daquilo que o outro sabe eu não sei, para trabalhar melhor na sala de aula, eu acho que não cabe mais, não dá mais hoje professor que pensa sozinho e que age sozinho, eu acho que com esse mundo da informação, eu acho que nós não temos mais muito espaço.

#### **Professor 5**

Nas reuniões de fato não há, esses problemas não faltam. Mas o que nós temos discutido muito, inclusive até os alunos entram muito nessas questões, são referentes a metodologia do ensino de língua materna, que é assim, o fato de hoje para essa nova [ininteligível] universitária, se procurar ou se tentar fazer um tipo de ensino que seja mais voltado para esse aluno que está sendo formado professor e

vai entrar na sala de aula sem saber o que fazer, ou seja, a universidade ela não dá suporte para esse aluno como, não eu para mim também. Hoje é uma das questões mais problemáticas, principalmente as questões de língua materna, porque língua estrangeira bem ou mal achou um caminho a língua materna ainda não.

*Entrevistadora: E o coordenador do curso, para os professores de graduação, costuma trabalhar questões pedagógicas? É um assunto que o coordenador aborda? Em algum momento do seu caminhar profissional ...*

Em algum momento sim. De alguma forma, essa reunião que a gente estava com os professores a gente está distribuindo os alunos para o TCC, a gente acaba discutindo questões pedagógicas de dificuldades de alguns de como proceder em relação a um determinado conteúdo, não é uma coisa que se faça sistematicamente, porque na universidade, você sabe, o ritmo não deixa, mais alucinante que a escola básica, então você não dá conta disso, mas há reuniões sim em que isso é discutido, que há problemas de alunos em determinado, a gente tenta trabalhar com isso de modo...

### **Professor 6**

Eram. Posso dizer que no início da minha vida acadêmica no ensino superior foi muito boa, na [instituição] principalmente. Foi uma época boa em que o ensino superior ainda era valorizado, trabalhado a questão da qualidade do ensino. Hoje infelizmente, pode se dizer que de um cinco anos prá cá, não só, não estou falando daqui, qualquer universidade, essa troca do mestre pelo especialista, o mestre custa 30, 40, 50 e o especialista custa 17, 18, isso deteriorou muito, então essas reuniões não acontecem mais, infelizmente. Reuniões no sentido de aprimorar, deixar o ensino cada vez melhor, fazer fóruns, debates, interagir com outras áreas, fazer um trabalho interessante, nesse sentido né? De realmente batalhar para melhorar o ensino superior, infelizmente... talvez em algumas áreas eu acho que em algumas áreas até aconteça, mas na grande maioria a gente percebe que não.

*Entrevistadora: Então reuniões para assuntos pedagógicos, didáticos, enfim, de aulas especificamente?*

Não, não.

### **Professor 7**

Na escola, na faculdade que eu atuo lá tem muito de: o que nós vamos conseguir para ter alunos. Uma faculdade muito pequena que está perdendo os alunos, o curso deve acabar no final do ano, fecha Letras porque não tem aluno, então pelo menos nos últimos dois anos as reuniões tem sido isso: o que a gente faz para conseguir aluno. Nunca nessa faculdade ninguém chegou prá mim e disse assim, como é que você dá aula? Olha, você tem que dar aula assim. Eu sempre tive a liberdade de fazer, eu que fiz ementas eu que criei os cursos então. Nunca ninguém.. o que me perguntavam isso, que me deixava muito feliz, uma diferença muito grande das escolas de idiomas que te cobravam certas coisas, então você tem liberdade para poder atuar, não te perguntavam você está gostando de dar aula aqui? Eu senti uma diferença muito significativa [ininteligível] ficar no ensino superior e só no ensino superior.

*Entrevistadora: E largar as aulas, as escolas de idiomas.*

Escola de idiomas, escola de ensino médio e fundamental nem pensar. A liberdade que você tem de atuar no ensino superior é a melhor coisa que tem.

*Entrevistadora: Então questão pedagógica, nem com o coordenador?*



Não não. Entre nós professores as vezes você vai conversar, o que você está abordando, qual tema, não vamos trabalhar a mesma coisa, olha cuidado, o aluno me falou que tinha visto isso na sua matéria e como a gente pode fazer para [ininteligível], mas entre nós professores

### **Professor 8**

Na verdade o assunto era mais de âmbito geral, de funcionamento da universidade geral e não específico da língua portuguesa.

*Entrevistadora: E não específico também para questões didáticas, pedagógicas, metodológicas?*

Não, também não.

*Entrevistadora: Vinha da formação individual de cada professor?*

De cada professor. Você conversando você troca experiências do que deu certo, do que deveria melhorar. Mas não houve assim uma preocupação da universidade em dar um método...

### **Professor 9**

Quando em comecei a dar aulas nós tínhamos reuniões apenas no início do ano, eram reuniões com a pró-reitora da universidade, mais para tratar das diretrizes da universidade, nem tanto sobre o que ser dado em sala de aula.

*Entrevistadora: Questões pedagógicas eram abordadas?*

Questões pedagógicas. Isso foi intensificado a partir de 1999. Com a proximidade da virada do milênio a universidade [nome] começou a investir muito nisso. Aí nós começamos a ter muitas reuniões no decorrer do ano preparando os professores para a virada do milênio. A universidade queria uma proposta de uma escola nova que acompanhasse a evolução do ensino geral.

### **Professor 10**

Nós não temos muitas reuniões, não é um processo de muita reunião. A universidade trabalha com poucas reuniões, são reuniões de começo de semestre, essas reuniões dizem respeito as demandas que a universidade tem naquele momento, o que está passando, se tem credenciamento, o curso vai ser avaliado pelo MEC, diretrizes, questões que o curso tem que se colocar e assim, durante o semestre letivo, eventualmente por alguma razão, é feita uma reunião extraordinária, mas não é um hábito. Quer dizer a gente tem uma reunião inicial, aqui na [instituição] a gente tem essa reunião com a coordenação e você tem vários encontros, durante pelo menos duas semanas, na universidade, com palestras, formação de professores. Então fazem todo um trabalho de formação, apresentando uma série de coisas e essas reuniões específicas em que a gente trabalha algumas questões. À partir daquilo você toca o semestre e só vai retomar isso de uma forma mais sistemática no outro semestre. Você retoma, olha gente, a gente combinou aquilo, de repente não funcionou, o que a gente pode mudar... mas assim, não é um processo contínuo.

*Entrevistadora: Mas que existe então essa preocupação em formação de professor, quer dizer, trabalhar com questões pedagógicas, didáticas....*

Aqui na [instituição] pelo menos a gente tem, sempre, todo começo de ano é esse processo, que dura umas duas semanas, com cursos, palestras e tal. Tem esse apoio. Já faz alguns anos que existe essa preocupação aqui de fazer essa formação paralela. E eles querem inclusive que seja agora mais continuada, então estão

oferecendo durante o semestre alguns cursos para o professor fazer, presenciais e também on-line, tem oferecido alguma coisa on-line.

### **Professor 11**

Tudo isso. Era assim, as reuniões na [instituição] nunca são com todos os professores de todas as disciplinas, literatura portuguesa é um grupo, brasileira é outro, não sei o que e tal. Então as reuniões eram, para início de conversa, muito agradáveis porque a diferença de idade minha para os outros professores não era lá muito grande, era coisa de quatro ou cinco anos então tava mais ou menos na média então, tratava-se de tudo em reunião tudo. A primeira coisa era como ensinar, como é que nós vamos fazer com que esses alunos aprendam literatura portuguesa. E então cada um dava a sua opinião depois a gente tirava uma posição um negócio meio de assembléia mas depois a gente resolvia mais ou menos como é que a gente ia trabalhar em sala de aula. E essa pouca diferença nossa em relação os alunos é uma coisa muito importante que hoje é mais difícil. Hoje estou mais velha e tudo mais, essa proximidade foi uma coisa que ajudou bastante. Embora hoje a minha segurança seja outra em relação aquele tempo de lá.

### **Professor 12**

Isso aí não havia, não havia assim uma reunião de natureza pedagógica, não havia troca de idéias com os colegas a respeito. Não, não, não havia. Isso depois é que foi se tornando, mesmo na [instituição pública] também não havia essa preocupação muito grande de haver reuniões pedagógicas que houvesse discussão sobre os resultados, as reuniões eram mais de natureza assim mais, mais técnica, não sei se mais [ininteligível], mas assim pedagógica mesmo eu acho que é o que falta, eu acho que ainda está faltando, acho que seria interessante um encontro em que se discutisse os resultados, as reações que o professor está notando nas diferentes turmas, isso aí falta. E o que falta também, porque a filosofia geral, o pensamento geral, é que cada professor tem a sua maneira a de transmitir, cada professor tem os seus princípios, tem as suas particularidades próprias de dar aula, então um eu acho que não há muito interesse, não há muita preocupação nesse sentido, principalmente, ainda há espaço, eu acho que uma coisa bem necessária, bem positiva. Nós conversamos, por exemplo, sobre e a disciplina que damos assim particularmente, uma sala da outra, as vezes eu troco umas idéias com [nome de professores] a gente troca assim umas idéias, mas são coisas casuais entendeu? Quando o aluno, por exemplo, você explica alguma coisa o aluno entendeu de uma outra maneira, então a gente faz um comentário, agora mesmo a gente estava comentando sobre isso. Mas não há assim, alguma assim bem articulada, bem sistematizada.

*Entrevistadora: E a Sra. gostaria que houvesse alguma coisa assim ...(?)*

Não sei se eu gostaria agora, agora não. No começo acho que talvez tivesse feito falta, depois a gente vai adquirindo esse jogo de cintura, então é muito bom que alguém peça ao orientando que venha perguntar prá gente nossas experiências.

### **Professor 13**

Não, não. Na universidade você diz?

*Entrevistadora: Na universidade.*

Olha na universidade pública nem conteudista. O tempo que eu fiquei na universidade pública as reuniões que haviam era só de colegiados, nós não

tínhamos reuniões de pesquisa não. Não havia, quer dizer, a universidade não tinha pós-graduação ainda nessa época, a pós-graduação, depois que começou a pós-graduação aí havia alguma coisa mais nesse sentido na pós-graduação, na graduação eu nunca tive reunião nem teudística e nem ligada à desempenho em sala de aula, eram só reuniões de colegiado, reunião de departamento, reunião de congregação.

#### **Professor 14**

Não existe isso na [instituição], não tem coordenação pedagógica.

*Entrevistadora: Não é um assunto tratado?*

Não, zero, zero. O que existe na [instituição], existem reuniões de áreas, nós temos uma reunião da nossa área, então por exemplo, tem uma reunião da área de literatura [nome]. Existe uma coisa na [instituição] que eu acho importante e perigosa ao mesmo tempo, que é essa quase que violenta concepção de que na sala de aula da gente ninguém se mete, que é a tal da autonomia universitária, só que toca num plano que eu acho perigoso, então o que é que se decide nessa reunião de área? Se decide conteúdo mas em termos, mesmo conteúdo em termos muito em termos mesmo, no sentido de que se define o conteúdo programático, nada mais que isso, nada, um conteúdo programático que se ministra nas etapas da disciplina, então literatura [nome] 1, 2, 3, 4, etc. e tal. E esse projeto, vamos dizer assim, pedagógico, digamos que seja, ele é avaliado e reavaliado de tempos em tempos. Então ele é, vai se modificando ao longo do tempo. Mesmo assim quando eu entrei lá ele era completamente rígido é o que se dava vinte anos antes, quando eu fiz a faculdade já se dava aquele programa, antes de mim quando as pessoas, antes de mim já fizeram aquele programa e continua aquele programa, era aquilo e pronto, e não podia se mexer. Hoje não, hoje ele é mais um pouco mais móvel mesmo assim, o geral vem por pressões externas, nunca é a instituição que se pensou, bem pressões externas ou pressões legais ou pressões no caso de mudança de carga horária, e daí a gente tem que se adaptar, mas nunca é um movimento, com que eu não concordo heim! Diga-se de passagem, nunca é um movimento que vem do interior do próprio grupo para uma reflexão e reflexão pedagógica é zero, o aluno da [instituição] ele é diferenciado, não sei bem se vai continuar sendo, mas por enquanto ainda é. [...].

#### **Professor 15**

Olha, em geral, eu dou aula desde 1969, as reuniões em geral são sempre burocráticas. Eu aprendi muito com colegas assim, preparando aulas em conjunto, haviam colegas que gostavam de preparar aula em conjunto, quando eu ainda não dava aula de literatura, eu dei aula de língua [nome da língua] e dei aula em um ramo que eu não sei você conhece que é o ramo do [língua] instrumental, eu fui contratada pela [instituição] por causa disso. Fui contratada no bum do [língua] instrumental e nessa época eu tinha duas colegas com as quais a gente trabalhava e aí a gente trocava muita informação, muita coisa e quando eu tive assim um aporte pedagógico foi muito em termos de tratar o texto.

**5ª pergunta) Como costuma proceder quando se depara com situações de indisciplina em sala de aula?**

**Professor 1**

Muito raro. Eu sou assim bastante pacífica e eu dificilmente eu acho que a indisciplina que tem as vezes é o pessoal conversar, então quanto mais eles começavam a conversar, mais eu diminuía o tom da minha voz, eu começava a diminuir o tom da voz, as vezes alguns alunos da frente começava a reclamar, eu falei, eles estão falando alto eu vou respeitar, o que eles falam alto falo eu baixo, não é? Tem que haver um respeito na sala de aula, não é? Então se eles estão falando muito alto, em respeito, eu falo mais baixo. Nunca precisei... Oh fica quieto! Nunca falei isso. Houve uma ocasião até em que eu parei de dar aula, sentei e comecei a escrever. Aí passaram uns dois minutos ou três, todo mundo começou a olhar... não vai dar mais aula professora? Eu falei não! Eu estou preenchendo aqui, matéria dada, vocês não querem ter, eu não vou gastar a minha garganta gritando aqui e eu peço desculpa aos poucos alunos que estavam prestando atenção, era uma turma grande, mas eu não vou fazer isso. E fui um pouco agressiva, falei olha, o meu dinheiro dessa aula já está garantido, eu já assinei o ponto, estou aqui para cumprir minha obrigação, eu ganhei meu dinheiro, se vocês estão aqui pagando para eu ganhar sem fazer nada eu agradeço, porque quem paga a faculdade são vocês, eu estou aqui fazendo meu papel, vim para dar aula, eu preparei a aula, vocês não me deixam, minha consciência está tranqüila e a matéria está dada, e eu vou cobrar isso na prova. E eu falei, eu acho que... eu sinto por aqueles que estão prestando atenção, mas cabe a eles então pressionarem os que estão fazendo bagunça, porque o direito é de todos [ininteligível], eu não vou entrar nessa briga.. e passou. Foi uma única vez, que a classe era muito grande mesmo, mas normalmente, dificilmente tive problemas de ...

**Professor 2**

Eu nunca tive problema de indisciplina porque foi assim, eu nunca me preocupei na verdade com disciplina em sala de aula, certo? Eu sempre me preocupei em sala de aula com o comprometimento. Então eu acho que antes de tudo deve haver entre professor e aluno um respeito, mas o respeito tem que ser mútuo, o respeito do professor com o aluno e o respeito do aluno com o professor. Então o que se faz na verdade é assim, uma programação de atividades, que é uma programação conjunta de atividades, então eu sempre, sempre, sempre, procurei me preparar muito bem para as minhas aulas, porque eu acho que eu devia ter esse respeito para o meu aluno. Sempre os alunos perceberam que eu me dedicava muito, me dedico, tá certo? Preparar um aula adequada e dar uma aula adequada, etc. Então eles nunca assim me desrespeitaram. Então a gente encontra assim, as vezes as pessoas chegam e estão angustiadas, estão empolgadas ou estimuladas com alguma coisa, então, ficam querendo pegar um coleguinha do lado para conversar, para contar as coisas, mas isso não chega a se configura como uma indisciplina, de você não controlar, nem desinteresse nem nada. Porque eu acho que você tem de ter esse tipo de responsabilidade, então eu digo que não é, o problema da educação não é a disciplina, o problema da educação é a falta mesmo de um planejamento adequado para que você possa, junto com os seus alunos, certo, criar um comprometimento de trabalho. Então eu, pelo meu lado, eu acho que o professor, como o aluno, tem de fazer lição de casa, certo, e tem de vir prá aula com a lição de casa feita. Se você chega com a lição de casa feita e organiza bem a coisa, então eu acho que isso aí não traz prá você grandes problemas.

**Professor 3**

Tem, muita! Então na época lá, nesse meu começo eu sempre digo que tive até sorte, porque tinha turmas grandes o que prá mim é um pouco difícil assim, sempre é, mas era um público mais adulto, mais maduro, mais respeitoso. Durou pouco tempo, isso tudo hoje ... são dezessete anos hoje tem turma, por exemplo, eu já dei aula lá na [instituição] de tradutor e ter 90 alunos, 80 alunos. Eles falam o tempo todo como uma turma de colégio. Tem que parar a aula, chamar atenção eu detesto fazer isso porque você fica perdendo um tempo e não adianta nada eu falo para eles vocês já ouviram tanto professor chamar atenção, não deve ter adiantado ... por aluno para fora, pedir por favor para um grupo sair da sala...

#### **Professor 4**

Olha eu normalmente trabalho de forma mais estratégica do que.... sabe? Acho que foi uma coisa que eu desenvolvi por minha conta não que alguém tivesse ensinado, que é desmontar o aluno no sentido dele ficar tão sem graça e eu trato tão bem que ele fica bem desmontado e ele acaba entrando porque ele percebe que eu não vou entrar na briga, no jogo dele, e eu me lembro sempre, isso acho que eu aprendi já na... quando eu dava aula no colégio [nome] hoje não existe mais, eu me lembro da filha de um político famoso que ela resolveu, para me agredir durante a aula, alguém estava expondo qualquer coisa, ela pegou uma lixa de unha e parecia que ela estava lixando um casco de um elefante sabe? Fazendo bem assim, ela na última carteira para ver o que eu fazia, eu não fiz nada, deixei ela lixar até.... falei, uma hora a unha dela vai... primeiro ela cortava o cabelo, ela pegava o cabelo e cortava o cabelo, falei, a hora que o cabelo dela acabar... ela vai parar de cortar. Aí depois que ela parou eu disse para ela eu falei “sabe, eu acho que o que você fez a mim não incomoda, você incomodou seus colegas” e aí ficou, ela acabou ficando minha amiga.... risos, porque acho que é aquela coisa de agressão do adolescente que as vezes no curso superior você tem também, ainda existe ... as vezes pessoas agressivas. Eu dou aula na [instituição] também, eu dou lá na [departamento] e eu estou com um aluno, um senhor, um homem, um homem feito, não é nenhum menino não, muito agressivo, sabe? Agressivo assim a ponto de, eu peguei a lista de chamada e disse “eu vou perguntar o nome de vocês, por que eu guardo muito fácil o nome, então assim, eu já vou conhecendo vocês”, e peguei a lista e falei, bom fulano não veio. Nossa, mas ele foi tão mal criado, porque ele não tinha vindo ainda, era o primeiro dia, já fazia duas semanas que nós tínhamos aula, e ele não tinha vindo. Malcriado, eu falei “ah, pois é, você não tinha vindo né?” Aí ele ficou meio desmontado, depois ele tornou... na última aula ele já estava quietinho, assim agressivo, por exemplo, invés de fazer uma pergunta sobre qualquer coisa, entra com uma fala agressiva... mas eu acho que, eu não entro neste tipo de coisa, eu não entro nesse tipo de detalhe, eu acho que a gente tem que demonstrar que não é assim, não sei é uma estratégia que eu desenvolvi por minha conta.

#### **Professor 5**

Eu não tenho problemas de indisciplina, na [instituição] nunca tive, nem na outra faculdade, até porque, é aquilo que eu disse para você, quando você entra com uma postura de que se preparou e dá aula de fato, a indisciplina não tem tempo para acontecer. Então eu nunca tive esse problema aqui, trabalhei na [instituição] na década de 90, nunca tive problema lá também. Então eu acho que no ensino superior a disciplina se faz pela, pela falta ou não de preparação da aula, se a aula é bem preparada, se o professor entra e dá aula não tem porque ter indisciplina.

**Professor 6**

Já.

*Entrevistadora: Como a Sra. costuma tratar isso?*

Eu tento lidar com isso em sala de aula. Lógico que desacato eu chamo o bedel. Aconteceu na [instituição] um aluno que me ameaçou porque tirou nota baixa, e ele veio com uma tentativa de pedir que se eu desse a nota, ele me pagaria, e eu pedi que ele tivesse..., do direito ainda. Eu falei você vai sair agora, acompanhar o bedel, nós vamos até a diretoria e você vai repetir isso. Ele foi expulso da universidade. Um aluno do direito quer comprar uma nota? Isso prá mim é uma violência. Eu trabalho com seriedade, aquilo que eu faço.. Agora falta de respeito, as vezes você pega um aluno alterado, mas você tem que mostrar que você tem o domínio da sala, deixar bem claro... com o tempo eu fui percebendo, com os anos de vivência, de trabalho, quanto mais você deixa, logo no início, transparente como você trabalha, como é tua forma de avaliação, quais trabalhos você faz, deixa tudo muito transparente, não tem segredo. Não tive mais problema depois... eu acho que eu sofri no ensino superior uns quatro anos, em média, isso eu era muito rígida, porque era novata né? Mas depois você vai vendo que você tem que deixar claro a maneira como você trabalha para o aluno e ele acompanha, aquele que não acompanha ele não faz um trabalho, se tiver cinco trabalhos ele não faz nenhum, na prova ele vai mal, e aquele que vai com dificuldades, ele vai mal na prova mas ele faz o trabalho, tem que fazer uma dosagem. Eu tenho uma planilha, que eu sempre faço uma planilha de quantidade de trabalhos de zero a dez e uma prova. Aqui é semestral, só vale a avaliação semestral, mas eu não deixo de fazer uma bimestral. Eu faço uma quantidade de trabalhos que envolvam o conteúdo, eles fazem aquilo, a gente trabalha com [nome da aula] aula via Internet, posta lá, tem debates, eu vou interagindo com eles e avaliando os alunos nessas atividades, essa quantidade de trabalhos a gente soma com a primeira prova, divide por dois e gera uma média. Lá no fim, no final do semestre nós vamos fazer igual, um trabalho e essas duas notas, eu somo e divido por dois e geral uma média final. Eles sabem muito bem isso, é uma coisa que dá um trabalho imenso, só que depois não adianta pedir clemência porque sabe que não...

*Entrevistadora: A Sra.. já teve casos de turmas desinteressadas?*

Desinteressados? Por períodos curtos, por exemplo, eu dou aula de metodologia. O início de metodologia é muito teórico, até mesmo porque metodologia aqui eu sou tutora da disciplina e a conteudista é a [nome da professora]. A maneira como nós traçamos essa disciplina foi muito, muito legal porque o aluno vê metodologia no primeiro semestre e nem sempre ele vai fazer um TCC e se ele fizer o TCC vai ser lá no oitavo, décimo semestre. Então não adianta trabalhar o que é metodologia agora no primeiro semestre, então o que a gente faz? A gente dá uma visão sobre ciência, pesquisa, tipos de pesquisa, enfim, depois a gente vai trabalhando com alguns filmes [nomes dos filmes] e quando eles pegam os periódicos nas áreas deles e começam a analisar, depois que você passa a estrutura metodológica, identifica na área do direito o que é um tema, o problema, num periódico que ele gostou, aí ele começa a sentir prazer, mas isso acontece agora, em fevereiro. Até aí, mas a gente não tem grandes conflitos, eu deixo bem claro que no princípio ela é mais teórica, até para o aluno ter noção dessa abordagem teórica primeiro. [...]

**Professor 7**

Nos cursos de Letras um pouco menos e na faculdade que eu estou é um curso pequeno então são poucas pessoas, eles ficam até com vergonha de ter indisciplina. Mas eu dou aula na [instituição] para o curso de Relações Internacionais... um desinteresse total.

*Entrevistadora: Além da indisciplina o desinteresse também?*

Também. Ontem eu dando uma aula [instituição] e fiquei muito feliz, o pessoal todo querendo me ouvir .

*Entrevistadora: Mas e aí, como você consegue trabalhar com essa indisciplina e desinteresse tudo ao mesmo tempo? Sua estratégia.*

Relevar um pouco. Aceitar. Antes eu ficava muito nervoso queria brigar e mandar para fora da sala e eu percebi que não estava adiantando, então, ou seja, as vezes tem uma determinada pessoa que está te ignorando eu ignoro também, dou aula para as pessoas que querem. É um solução que está mais ou menos funcionando [inteligível[...]], mas nos cursos de Letras eu nunca tive muito problema.

### **Professor 8**

A indisciplina ocorre mais quando as classes são muito numerosas e do perfil da classe também. Eu graças a Deus atualmente eu não tenho esse tipo de classe, dou aula para Letras, tradutor intérprete, é um tipo de aluno mais reflexivo, mais interessado em língua portuguesa então, não tenho esse problema.

*Entrevistadora: E no começo a Sra. tinha esse problema?*

Tinha esse problema quando eu dei aula para o curso de educação física, curso de farmácia, administração. Mas a classe numerosa atrapalha o andamento da aula, você precisa interromper para chamar a atenção ou tornar aquilo que você tá falando com mais brilho né?

*Entrevistadora: E turmas desinteressadas? Esse perfil de alunos de Letras, tradutor intérprete eu acredito que seja mais...*

Não, não, não.

*Entrevistadora: Não existe tanto?*

E quando eles mesmos percebem que o curso não é o que esperavam ou não tá dando aquilo que ele desejava, ele muda de curso, ele mesmo, já aconteceu muito isso. Ele tem as matérias, as disciplinas para o desenvolvimento das aulas, ele percebe que ele não gosta muito de leitura ou o enfoque dado a língua portuguesa é mais profundo do que ele esperava...

### **Professor 9**

Na verdade o professor tem que ter pulso em sala de aula. O que nós percebemos é que a medida que o tempo passa, nós temos recebido alunos mais indisciplinados, até pela própria estrutura, pela modificação da sociedade em si. Quando eu comecei a dar aula nós tínhamos um perfil de aluno, hoje nós temos um outro perfil. São alunos de uma nova geração, uma fase de uma formação diferenciada do ensino fundamental e do ensino médio. Então o professor ele tem que ter um jogo de cintura, um pulso muito grande para poder manter a disciplina, porque se o professor ele der espaço a sala se torna indisciplinada, ele acaba perdendo a direção.

*Entrevistadora: E turmas desinteressadas? Ainda é uma coisa que existe na graduação?*

Olha, existem perfis de curso. Então eu leciono Língua Portuguesa, então há determinados cursos que vêm importância extrema na língua portuguesa, por exemplo, é óbvio o curso de Letras, o curso de direito, de secretariado, cursos que tem na língua portuguesa uma ferramenta principal. Agora há outros cursos como, por exemplo, educação física, turismo, são alunos que de imediato eles não percebem a importância dessa disciplina na grade deles. Mas no decorrer do ano eles vão vendo a importância. [ininteligível] quando vem a tona o despreparo que eles tem em relação a base da estrutura da nossa língua.

### **Professor 10**

Bom, é assim. Eu dividiria esse tema em duas coisas. Se eu pensar que eu não era ali a professora com as matérias principais, eu digo assim, eu sempre acho que um aluno de publicidade quer ter aula de publicidade, com pessoas daquela área. Então se eu estou ali num curso já, eu sei que é paralelo, eu já acho que a disposição do aluno vai ser menor, por natureza, aí essas turmas acho que havia teoricamente mais problema. Mas assim, a universidade é um espaço hoje que eu acho que é muito, ela é muito, de uma certa forma é mais fácil trabalhar, por que? O aluno é adulto, então ele não precisa ficar na sala. Eu jamais controlei presença e forcei o aluno a entrar na sala de aula por motivo de presença, então os que ficavam... Agora, as avaliações que a gente fez, que eu costumo preparar, é o aluno que precisa estar ciente do que está acontecendo, então eu tenho casos de aluno que se arrebatam na avaliação, porque ele acha que vai levando e ele vai levando mesmo. É uma conversa que eu tenho com a turma logo de cara: olha gente eu vou trabalhar assim, ou não vou ficar aqui fazendo esse trabalho, acho que quem quer conversar tem que sair, enfim. Eu acabo conseguindo uma dinâmica bem razoável. Com turmas da manhã, que eu sinto muita diferença com turmas da manhã e turmas da noite. Turma da manhã é uma turma infantil, que acabou de sair do ensino médio, então é aquele aluno que fica na aula, que você tem que pedir para o aluno sair, então assim, você infelizmente ainda se relaciona com ele com se ele ainda estivesse no ensino médio, tá? Então é um aluno que ainda vai levar um tempo, principalmente aluno do primeiro semestre, vai levar um tempo para saber se é aquilo que ele quer, se ele vai ficar ou não, aí ele vai pegando o jeito, então esse aluno apresenta esse problema, lidar com ele como se ele estivesse no ensino médio. E ele espera de você um professor de ensino médio, que vai cobrar, que vai dizer, enfim. Uma coisa que os alunos reclamam, não de mim, o professor também tem que ter regras muito claras com os alunos. Aqui na [instituição] que a gente tem a questão de on-line que é muito intensa, tudo é via Internet na [instituição], eu sempre publico as diretrizes do curso, quais são as normas, tá tudo escrito, tá tudo documentado logo no começo. Então datas dos trabalhos, notas, valores, tudo que tem que ser feito, tá tudo muito claro. Então isso me resguarda, o aluno fala a mas... eu falo mas eu sempre comento isso também, eu falo eu não sou mãe de ninguém eu não vou ficar fazendo esse tipo de trabalho com vocês. Mas tá tudo lá é só vocês imprimirem aquela folha e irem acompanhando. Então assim, com o tempo eu não fui tendo grandes problemas de indisciplina, porque acho que consigo fazer conexão com o curso, então aquele aluno que está bem interessado ele vê conexão, os que estão totalmente fora de contexto acabam saindo, eventualmente esses da manhã precisam de uma postura mais de ensino médio, então eles dão um pouco de trabalho, mas assim, como é um aluno que pode sair da sala, diferente do colégio,



você acaba tendo menos problema. Porque no ensino médio o aluno está dentro da sala e ele não pode sair.

*Entrevistadora: Então se ele está desinteressado ele tem autonomia.*

Ele tem autonomia. Então a autonomia dele poder ir para um outro espaço. Aqui, não sei se você observou, mas assim, isso não é só na manhã é manhã e noite. Tem muito aluno que fica no corredor todo o período de aula. Está aqui por uma outra razão que ainda não está bem...

### **Professor 11**

Não. Não, olha muito, muito raramente eu tive que chamar a atenção de um aluno ou de outro qualquer coisa e ainda assim num sentido assim: olha você está falando aí, aposto que tá falando de mim, que que você tá dizendo?

E isso já era suficiente para controlar...

Não, problema de indisciplina nunca, nunca tive.

*Entrevistadora: Nem no início?*

Não, nem quando tinha 140 alunos dentro sala de aula eu não tinha problemas de indisciplina. Sem microfones sem nada, no gogó e a gente não tinha.

### **Professor 12**

Olha, eu sou uma professora feliz, eu nunca tive problema, nunca tive problema de disciplina, nunca tive problemas de indisciplina, mas eu sempre me lembro de, quando era professora de ensino fundamental e médio, eu passei por todos os níveis né? Então eu conversava com ele no início, eu dizia olha, eu estou aqui com o maior carinho, com maior alegria, eu preparei minha aula, então eu trouxe muita coisa para transmitir para vocês, mas uma coisa que eu vou exigir de vocês é disciplina, se você estiver com vontade conversar, pois não, vocês saiam da sala, você fica com presença? Fica, fica, porque eu não vou saber dar aula com o aluno conversando. Nunca tive problema de indisciplina.

### **Professor 13**

Não, não, não.

*Entrevistadora: Nunca teve?*

Eram outros tempos também no começo né? Eram outros tempos, mas embora seja outro tempo, eu me lembro, eu trabalhava num instituto de educação oficial, público do ensino médio e as classes eram [ininteligível], então tinha A, B, C e a A era a top mesmo. Então, eu sempre pegava a A e a D, a A porque todo mundo sabia que eu me matava porque isso eu digo mesmo, porque eu sempre fui muito trabalhadora, muito esforçada, só disso eu me vanglorio, e a D porque eles sabiam que comigo ninguém fazia nada. Então... chamavam de classe de bandido esse tipo de coisa. Mas eu não sei se é porque aluno percebe quando a gente faz aquilo com gosto, que eu sempre fui professora de, como eu faço até, basta um exemplo da minha atividade na universidade pública é que eu sou aposentada faz vinte anos da [instituição], porque eu carreguei aquele tempo do primário eu comecei com 18, eu não comecei com mais idade, então faz vinte anos que eu sou aposentada e dou aula lá e oriento voluntárias sem ganhar um tostão faz vinte anos. E eu trabalho aqui, quer dizer, não é dizer que eu estou fazendo isso porque eu quero ter um derivativo, eu quero ter o que fazer da vida. No momento mesmo e estou dando disciplinas lá às sextas-feiras, quando eu terminar lá eu começo aqui, então eu dou disciplina e oriento, absolutamente de graça, como dizia Sócrates graciosamente.

**Professor 14**

Tinha muito pouco problema de indisciplina, mas muito pouco mesmo e que cresceu um pouquinho nos últimos anos.

*Entrevistadora: Como a Sra. trabalha com isso?*

O problema que eu vi já acontecer, problema de doença mental de aluno, literalmente, uma vez eu tive um aluno louco, comigo ele não fez nada, mais que bateu em outros professores e tal, e ele não fez nada porque eu sou mais louca que ele, eu enfrentei o cara, mas ele veio para cima de mim e eu enfrentei, então teve um problema esse cara, desapareceu e acho foi internado. Agora, ultimamente o que eu vejo é uma coisa que não acontecia lá e acontecia aqui e eu até hoje, até pouco tempo não tinha percebido o que acontecia. O aluno da [instituição pública] ele entra na aula e ele só sai quando ele vai embora, ele não pede licença para sair, mas se tiver que ir embora ele sai. E aqui no [instituição] tinha uma coisa de entra e sai da sala, entra e sai e eu não conseguia compreender isso, porque as pessoas entram e saem? Juro não conseguia entender. E comecei a perceber que a [instituição pública] tinha isso também. Eu estava conversando e falei olha, eu não estou entendendo, até pouco semestres atrás eu nunca vi isso na [instituição] de entrar e sair, eu vou te falar o que é, é o celular. O aluno sai para atender o celular no meio da aula. Eu achava que era para ir ao banheiro, eu achava que era para ele ir ao banheiro. Pensava, eu vou antes no banheiro, e eu sou velha. O que está acontecendo né? Eu não faço nada, nem lá nem aqui. Eu ostensivamente desligo celular quando entro na sala, ostensivamente, e quando eu esqueço ostensivamente eu desligo. Faço questão de desligar o celular. Eu não faço nada. Agora eu falo para o meu aluno no primeiro dia de aula, é o dia que eu faço todas as minhas combinações com eles. Assim como eu discuto o programa eu discuto as outras questões, discuto método de, o que eu vou trabalhar, o que eu não vou trabalhar, porque, justifico o meu curso, pergunto se eles concordam, se eles não concordam, tudo isso. Apresento todo o material que eu vou trabalhar mais sem entregar o programa, eu discuto tudo e discuto questões pontuais inclusive de organização, falo olha, vocês são todos adultos eu dou aula para adultos, se eu dou aula para adultos, dou aula na universidade você tem direito de entrar e sair, de fazer as coisas que queiram fazer, só que vocês arquem com as conseqüências. E outra coisa, não tem conversa paralela, as conversas são sobre o conteúdo da aula e com todos, então essas coisas, porque eu me perco, se eu tiver um monte de gente bagunçando na sala eu não dou aula, não consigo. Agora isso não se impõe, isso você tem que conseguir, eu faço o possível e o impossível para que aquilo que esteja falando seja interessante para os meus alunos.

**Professor 15**

Olha, eu sou linha dura, eu acho que... eu acho que... não sei como faria hoje em dia porque eu vejo que não é o colegial da minha época, mas eu acho que você não pode dar moleza não... porque hoje, por exemplo, eu estou dando aula numa classe muito boa, uma classe muito interessada, no geral, eu estou gostando muito dessa classe. Na segunda ou terceira aula, uma menina levantou ostensivamente com o celular na mão e saiu. Eu perdi o controle eu fiz um escândalo na sala de aula, a moça não entrou outra vez, a moça veio pedir desculpas prá mim, depois revelou-se uma moça interessada, ela falou que a mãe dela está no hospital eu falei olha, se sua mãe está tão doente no hospital você não deveria ter vindo a aula e eu fiquei brava e falei olha, quer chegar atrasado? Não tem problema. Quer sair antes? Não tem problema, saiu não entra mais... porque uma hora e meia... e aí você vai criando

uma interação com a sala. Hoje saíram quatro e eu fiz outro escândalo, eu fico brava.

### **6ª pergunta) Como costuma proceder com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?**

#### **Professor 1**

Ah isso é complicado. E sempre há alunos, muitas vezes... é comum vir um aluno também que chega e fala assim, eu não consigo aprender idiomas, talvez até mais no setor de línguas ele fala assim, já fiz tantos cursos de [língua] e não consigo aprender. Ou aqui mesmo na faculdade, odeio [língua]. Eu tive até um caso de um aluno, ele falou que odiava inglês porque os Estados Unidos era um país [ininteligível], o que é um absurdo. Então eu costumo levar por esse ponto, a partir do momento que você chega numa faculdade, num centro de línguas, você tem condição de aprender qualquer coisa, você chegou até aqui, tá? Então eu entendo que há pessoas que tem mais dificuldade para aprender línguas como há pessoas que tem mais dificuldades com números, eu sou uma delas, eu sempre tive problemas no colégio, com raciocínio lógico, com números, e tinha mais facilidade com as Letras, digamos assim, não gostava dos números, gostava das Letras. Mas isso não impediu que hoje eu saiba comprar, saiba cuidar do meu dinheiro, eu tive que aprender isso para cuidar da minha vida pessoal, então isso não pode impedir que vocês não aprendam uma coisa, o que acontece, vocês vão ter que se esforçar duplamente, aprender vocês conseguem. E hoje em dia eu falo sempre para eles, a oportunidade que se tem para o aprendizado de uma, principalmente do [língua], é muito [ininteligível], extrapola a sala de aula, a mídia favorece muito, então eu peço para os alunos ligarem a antena, eu falo para eles, vocês tem que ligar a antena, ouviu uma música, tenta entender a letra, mesmo que você não consiga, palavras soltas que seja, você vai ficar alguns meses entendendo palavras soltas, você vai ver que depois você vai conseguir unir essas palavras em frases soltas, até você conseguir... vai ao cinema, vai ao cinema, presta atenção no que eles estão falando, compara com que tá... compare com a legenda e vocês vão ver quanta coisa errada aparece, quanta bobagem, comecem a ser mais críticos a esse respeito, não tenham uma atitude passiva em relação a língua porque que não está [ininteligível] com ela tem atitude passiva né? Gosta da música pela melodia e não se interessa ... no cinema a mesma coisa, lê ali e nem presta atenção. Se é um aluno de língua tem que começar a prestar atenção nisso, os meios são fáceis, muito presentes, muito mais que na minha época.

#### **Professor 2**

Olha, dificuldade de aprendizagem eu acho que é uma coisa, eu nunca tive alunos..., porque eu sou de antes dessa política de inclusão. Então todos os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, de uma maneira ou de outra eles recebiam um encaminhamento diferente do que se tem hoje, certo? Então nós não tínhamos em sala de aula tantos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, como não tinha essa progressão continuada, e os alunos realmente eles realmente ficavam retidos, certo, então depois de uma segunda, terceira repetição eles já eram encaminhados de uma maneira diferente para poder receber outro tipo de assistência, e aí até determinadas escolas tinham esse tipo de atendimento, nós tínhamos os colégios de aplicação, que tinham uma

salas especiais para determinados alunos com professores. Então como eu sou anterior a essa fase dessa política de inclusão, então eu nunca vivenciei esse tipo de problema de maneira muito significativa que eu pudesse fazer uma avaliação prá você. Eu acho que hoje os professores tem muito, mais porque hoje eles vivem essa política da inclusão, então põem os deficientes todos, com deficiência visual, auditiva. Eles devem avaliar isso melhor que eu.

### **Professor 3**

É quase uma missão impossível, identificar dificuldade eu acho... aí é que tá, por exemplo, você vai ter numa sala numerosa tem sempre um grupo que tá muito afim, muito não sei, mas que vem, levanta a mão, alguns você vai conhecer pelo nome, que vai estar interessado, e vai ter também aquele que não está entendendo nada e quer entender, então as vezes ele te procura no final da aula, as vezes é um aluno mais tímido que fala, olha professora eu não entendi. As vezes não entendem uma orientação mínima, básica, de uma atividade, ele vem humildemente e pergunta, então assim, se eles vem, entendeu? Espero, porque... os que estão mais interessados e os que estão menos... aí tem uma média que não sei, prá mim é uma grande incógnita, o que é que eles estão fazendo aí? Mas eles mesmos não sabem, eles não [ininteligível] muito porque eles estão ali, um primeiro ano de faculdade nossa... tanto que quando chega no segundo, terceiro ano, esse número cai pela metade, aí direções e coordenações vem para cima do professor, porque não pode ter evasão..., não é, hoje em dia, um aluno que entra na faculdade com 17, 18 anos, ele nem sabe que está ali, ele não tem nem noção do que é aquilo. [...] Agora por exemplo essas coisas lá na [instituição] é muito comum, profissionais de diferentes áreas ligadas à funcionários públicos que precisam ter curso superior. Então assim, eu tive uma leva de policiais, por exemplo, eles fazendo Letras, que é mais fácil para entrar... é difícil... não vou dizer que, quer dizer, o que eu faço? Eu adorava os alunos, como pessoas são ótimos, respeitosos, cuidavam de mim, mas como o aluno eles não faziam nada, não faziam exercício, não fazia atividade... o sujeito pegava bandido de manhã e à noite ia na minha aula ouvir literatura, eu falando de literatura medieval... será que ele estava interessado naquilo?

### **Professor 4**

Ai, aí é duro. Eu acho muito difícil, porque, normalmente, se você tem classe pequena você até consegue fazer um trabalho mais localizado, agora com turmas muito grandes é mais difícil. Na [instituição] é muito fácil, tenho salas que no máximo chegam a 20 alunos, duas salas com vinte alunos é um privilégio né? Então é muito fácil, quando você percebe, você chama, conversa, dá alguma coisa para ler, marca hora, as vezes uma conversa que você tem resolve, já clareia. Agora em turmas grandes eu acho muito mais difícil de fazer qualquer coisa, mas eu acho que é função da gente tentar. Eu só acho difícil porque as vezes os problemas não são de aprendizagem, não são de entendimento, são de aprendizagem mas não de entendimento, são problemas as vezes emocionais que a gente nem percebe né? Eu me lembro de uma menina, por exemplo, que uma gracinha, eu fazia o trabalho com eles, na faculdade ainda, no curso de Letras, foi quando o [nome] lançou o Criatividade, como nenhum deles tinha feito aquilo na escola básica, no ensino médio, eu peguei e disse vamos fazer? Daí a gente fazia uma lição em casa e uma lição na sala e eu passei... um belo dia a menina estava muito brava e ela me encontrou no corredor e disse “a Sra. não gosta de mim”, eu disse “porque que eu não gosto de você? Eu não tenho nenhum motivo para gostar nem deixar de gostar”.

Aí eu descobri o seguinte, que no momento... aí é a inexperiência da gente, no momento, a tarefa era fazer uma vez em casa e uma vez na sala e quando fazia a gente não podia corrigir o texto do aluno, mandava ler, era até um aprendizado para mim de ouvir, a gente tem muito treino de ver, não de ouvir, eu dizia quem vai ler? Se ninguém se oferecesse eu determinava, então fulano lê, e eu pedi para ela ler e ela leu. Ela disse que souu inteirinha, ela ficou molhada de nervoso de eu ter mandado ler, ela achou que eu não gostava dela. Aí depois ela até me deu uma pasta com os poemas que ela escrevia, olha que coisa gozada! Ela escrevia muito... mas não passaria isso pela minha cabeça, jamais que alguém pudesse suar ao ponto... ela disse que ficou molhada no dia que eu conversei com ela. E eu não tive a menor intenção e aí eu vi como isso é complicado, que dizer a gente não pára para pensar nessas coisas, questões que envolvem. Então é assim... você vai aprendendo, apanhando e aprendendo porque nunca ninguém me ensinou. Risos.

### **Professor 5**

Esses são problemáticos, aqui por exemplo a gente tem um suporte de encaminhamento, que vai ajudar o aluno que precisa de uma fono, ou precisa de uma psicopedagoga, a gente [ininteligível], são casos assim extremos, né? Porque aqueles que ficam na média eu na medida do possível tento auxiliá-los, converso com eles, tento saber como é o processo de escrita do trabalho deles, mas aquela coisa, ele é um aluno de universidade, ele vai ter que correr atrás.

### **Professor 6**

Eu acredito na avaliação contínua, eu não acredito nessa questão do aluno ter uma quantidade de conteúdo, que muitas vezes, que um período muito curto de abordagem, de explanação sobre o conteúdo, exemplificação, exercícios, que é dessa forma que o aluno assimila, eu creio dessa forma, porque eu já tive um laboratório de produção de texto, tive isso como prova, foi uma grande experiência minha na [instituição] então o aluno aprende quando ele exercita. Então se você acompanha o aluno gradativamente, as vezes ele vai muito bem no semestre nas atividades e chega na hora da prova dá um branco. Aconteceu uma vez na [instituição], de um aluno, que ele ficou tão nervoso e falou professora eu não consigo! Mas você é um excelente aluno. Ele falou, posso fazer prova oral? Me pergunta agora. Eu fiz as questões, mudei algumas coisas, e ele foi muito bem e tirou uma boa nota. Então a gente não pode avaliar o aluno, dá uma quantidade de conteúdo, ele tem que ler, pouco tempo para abordagem, o professor dá um retorno pequeno de explanação, e o aluno tem que decorar aquilo. Isso não é aprendizagem. Dá o tijolinho, como dizia Paulo Freire, dá o tijolinho e você me devolve a construção, isso é aprendizagem.

### **Professor 7**

[ininteligível] são poucos alunos você consegue as vezes fazer um trabalho com aqueles que querem, porque também tem isso, tem indisciplina mas total falta de interesse [inteligível até o final da frase].

*Entrevistadora: E com uma turma numerosa? A turma da outra faculdade é muito mais numerosa?*

Não, no máximo dezessete alunos.

*Entrevistadora: Então ainda assim é possível?*

É mas tem turmas de cinquenta e não faço idéia de como os professores conseguem dar aula .

**Professor 8**

Na universidade atualmente existem cursos que são dados pela extensão que são cursos que visam a redação, leitura, elaboração de texto, então geralmente eu encaminho os que tem dificuldade para esse curso aí.

*Entrevistadora: Então tem esse apoio?*

Tem esse apoio aos sábados, mas nem todos procuram porque trabalham.

**Professor 9**

É grande, tá. É grande. Nós estamos recebendo agora um alunado que praticamente ele nunca foi reprovado no ensino fundamental e médio, pela nova LDB. Então esses alunos que nós temos recebido agora, são alunos muito despreparados. Então como ele não tem pré-requisitos, isso dificulta muito a [ininteligível]. O que as vezes era para ser uma revisão, acaba sendo um processo de aprendizagem. Um contato novo do aluno com a matéria.

**Professor 10**

É, assim. Eu acho que tem um aluno complicado que é assim, você recebe um aluno que tem uma série de problemas de formação, pela educação que a gente tem, né? E, você tem um tempo muito curto na verdade, você se encontra, sei lá, 14 vezes com o aluno num semestre letivo. Então o que eu faço, eu trabalho muito com atividades que vão sendo feitas no decorrer do semestre, as vezes em classe em casa eles vão fazendo uma série de coisas, e eles até estranham isso, elas até valem uma nota, uma participação, mas é mais uma atividade de avaliação da aprendizagem prá mim do que uma nota, eu não estou preocupada com a nota. Eu quero ver como que ele está entendendo ou não e aí é assim, fez um exercício prático, eu gosto muito de aplicar as coisas em uma situação problema, criar uma situação e tem que aplicar isso na prática. E você vai vendo o entendimento. Claro que você vai vendo a interação em sala de aula, eles vão perguntando, eu estímulo muito, falo, agora você me dá um exemplo, transfere para uma outra coisa, como é que isso se explica... Então assim, acho que existe sim e também a gente tem que ter um ... eu acho uma visão assim, onde é o progresso do aluno? As vezes o progresso dele não é grande, mas ele ainda está com muito progresso. Como ele começou e onde ele está, ele já progrediu, pode ser que ainda ele não esteja onde ele deveria, mas já teve alguma evolução, acho que isso é um ponto que a gente tem que ter o pé no chão.

**Professor 11**

Tive, tive muitos alunos e um por deficiência de formação mesmo. Eu tinha uma formação deficiente, se não fosse o [nome do professor] me falar olha, então venha cá as quartas e sextas, e me ajudava a estudar. Então muito por deficiência de formação e muito por preguiça, pura preguiça. Quando a deficiência era, era deficiência de formação eu fazia o seguinte, eu me encontrava com os alunos e fazia, o que foi feito prá mim, eu nem... se me disser: você pensava nisso? Não eu não pensava, mas eu chamava toda a semana, olha você vai ler três páginas e vem aqui que nós vamos conversar e acabava dando certo. Claro que havia reprovação e tudo, mais quando o aluno queria a gente estava sempre disponível.

**Professor 12**

Dificuldade de aprendizagem sim. Dificuldade de aprendizagem, quer dizer, nem todos os alunos têm as mesmas condições, mas aí quando eu estava no ensino fundamental e médio eu procurava muito entrar em contato com as famílias, com os pais entendeu? Olha seu filho tem essas e essas dificuldades, talvez as causas sejam essas e essas, então como é que nós vamos trabalhar juntos para melhorar, não é? A Sra., a mãe por exemplo, precisa ver se em casa realmente as tarefas estão sendo feitas, se os pais disciplinam o tempo do aluno para ele ter algum tempinho reservado para cumprir as tarefas e fazer uma parceria, isso eu fiz muito essa parceria.

*Entrevistadora: E a Sra. acha que hoje ainda existe espaço para essa parceria?*

Eu acho que há, há. Existe espaço, claro, mas eu não sei se as coisas são feitas assim plenamente, não sei, aí eu tenho impressão que existe um certo distanciamento entre a escola e a família. Eu acho tão importante, importantíssimo, porque educadores são professores mas os primeiros educadores são os pais. Sem essa parceria eu acho que fica muito falho, porque o aluno fica vivendo duas realidades, uma realidade na escola e uma realidade em casa, eu acho que a casa deveria ser um prolongamento da escola também, para exatamente convencer o aluno da importância da escola.

### **Professor 13**

De alguns alunos?

*Entrevistadora: Isso. Era trabalhado de alguma forma?*

Olha, nessa parte eu vou dizer que não tive, não por mérito meu, é que de fato, pelo menos até a época em que eu trabalhei com graduação, que faz 20 anos que estou só na pós, depois que eu me aposentei esse trabalho meu gratuito é na pós, os alunos eram muito bons, sabe? Por exemplo, aluno que fazia [nome da língua], classes pequenas, em geral, não era para encontrar... era a época que era outra natureza. Os alunos de universidade pública eu acho que, naturalmente são mais selecionados, porque os que são muito ruins nem enfrentam, não é, querer dizer, infelizmente acontece isso, alguma coisa está errada porque universidades privadas tão boas tem de lidar as vezes com muitas sobras, então, com tanto professor bom em universidade privada, organização boa, tudo bom, mas é mal agraciado, em geral é, sem dúvida.

### **Professor 14**

Quando eu entrei na [instituição], logo que eu entrei na [instituição] como aluna, antes de ser professora, eu notava um problema grave com os alunos orientais, eles entravam com muita facilidade na universidade, mais em Letras eles davam um trabalho, hoje não existe mais, não há nenhuma diferença entre os orientais que entram no curso de Letras na [instituição]. Daí eu já tenho que pensar, não é mais a primeira geração de orientais no Brasil. Eles tinham muito problema com a língua e daí por isso acabavam tendo problemas de aprendizagem. Isso também acontecia quando eu entrei para dar aula, estou quase há vinte anos lá, então daí quando eu comecei no curso e de, quando eu já comecei a dar aula no curso de Letras, eu notava ainda alguns problemas com os meus alunos de origem oriental, porque eles escreviam mal. Hoje não há nenhuma diferença escrevem todos parecidos, parecidos, bem, mal, com variações normais.

*Entrevistadora: E a senhora adotou algum tipo de procedimento com esses alunos?*

Eu conversava com meu aluno, quando eu percebia algum problema na escrita eu chamava o aluno e conversava com ele, eu falava olha, acho que você precisava reforçar um pouco seu trabalho de redação com algum trabalho extra classe, precisava ler mais e discutia com meu aluno assim. Agora houve um período em que eu tinha um número impossível de alunos, houve período em que não haviam novas contratações e a gente chegou assim a ter mais de 100 alunos numa classe e aí ficava meio complicado fazer esse tipo de trabalho. Mais fora isso, eu na medida que detectava e que eu podia indicar uma solução, eu tentava acompanhar. Mas agora, por exemplo, nesse momento eu vejo que os alunos escrevem com muito mais dificuldades que no passado, de uma forma geral, já não é mais específico dos alunos de origem oriental.

*Entrevistadora: Empobrecendo aos poucos..*

É, é, tá com um problema maior nesse sentido.

### **Professor 15**

Olha, eu, pelo tipo que matéria que eu dei, raramente tive classes grandes, quer dizer digamos que as classes maiores que eu tive eram classes de primeiro ano na [instituição] que aí você tinha um problema, que não sei se você vai localizar como problema pedagógico, eu dava literatura para classes de gente que não sabia dizer bom dia [na língua estrangeira específica], tinha entrado absolutamente nulas, entendeu? Eu acho que aí envolvia um problema da pedagogia, nesse sentido que eu acho que a minha formação como professora de ensino [ininteligível] ajudou. Porque eu costumava dizer em reuniões, que todo mundo me olhava com desprezo, que primeiro ano de faculdade é quarto ano colegial, entendeu? Então eu sempre tive muita paciência para responder pergunta. Hoje, por exemplo, eu parei para retomar a noção de gêneros literários que eles não sabiam direito, porque é muita informação, a formação é muito fraca, então você tem que retomar... isso é uma coisa que eu aprendi na prática, você retomar a matéria, que eu achava perda de tempo, é muito importante, porque por exemplo, eles sabiam a palavra épico, dramático, lírico, mas eles não sabiam que isso era gênero, quer dizer... então hoje eu interrompi minha aula, que é sobre a [nome da autora], eles precisam saber o que é [ininteligível] de prosa e poesia, saber essas noções e eram coisas que eles já tinham aprendido.

*Entrevistadora: Criar uma outra oportunidade...*

Exatamente.

### **7ª pergunta) O que costuma fazer para tornar suas aulas mais criativas?**

#### **Professor 1**

Olha, é...muitas vezes eu estou dando um tópico gramatical e eu procuro relacionar isso com o que acontece, onde eles vão precisar daquilo, porque dá a impressão que a gramática é uma coisa solta, que o aluno tem que aprender aquilo mas não vai empregar. Então eu sempre procuro mostrar onde eles podem empregar. Uma forma muito interessante e que eles gostam é música, então, por exemplo no primeiro semestre eu dou, o conteúdo são os tempos verbais e quando você chega no tempo verbal composto, o aluno fala, mas onde é que vou usar isso. Eu tenho um cd que eu fiz aos poucos e usava com uma música para cada tempo verbal e aí, o desafio era você pegar uma música que fosse aceita entre gerações e gerações,



então você pega clássicos, eu ia atrás de grandes sucessos clássicos e que mostrasse. Então quando eu terminava aquele conteúdo eu apresentava aquela música da seguinte forma, dando a letra faltando os verbos e eles tinham que pensar e completar com aqueles verbos naquele tempo. Então depois a gente analisava porque aquele tempo verbal tinha sido usado, vamos fazer a tradução da letra da música, qual é o motivo? Você viu aquela regra? Olha aqui. Isso até hoje.. eles gostavam bastante. Eles ficavam perguntando, vai ter música hoje? Não era toda aula que podia dar, eu esperava chegar no final e uma aula eu pegava 20 min. Meia hora do final para a gente poder discutir, apresentava. E agora com o advento... eu dava só a música tocada em gravador, agora... eu tive que ir atrás, eu contei com ajuda de marido e filho, de vídeos, que aí eles estão vendo também... os clips. Funciona bastante. Mas também outras coisas, por exemplo, neste ano eu usei o discurso do Obama, trechos do discursos do Obama com tempos verbais...olha aqui ele usa esse verbo, você viu aqui porque...eu vou variando em coisas, mas é a tal da contextualização né? Você mostrar para o aluno porque aquilo que ele está aprendendo vai ser importante para ele [ininteligível] eu acho que como a gente lida muito com adulto, eu não acho que você pode aprender uma língua estrangeira da mesma forma como você aprendeu sua língua nativa, eu acho que o adulto, ele precisa de segurança na hora de falar, ele quer saber porque ele está usando aquilo, ele não é mais uma criança que repete. [...].

## **Professor 2**

Olha é assim, em primeiro lugar, eu sou muito falastrão, então eu gosto muito de discutir aula teórica, se deixar eu monopolizo a aula inteira, então as vezes eu me policio bastante para não monopolizar a aula inteira, senão eu falo, falo, falo. Mas aí eu procuro usar, principalmente assim, quando, saber o que o colega faz de diferente e como eu posso adaptar isso na minha própria aula. Então as vezes eu pego muitas coisas e as vezes e tenho assim resultados muito bons com material diferente, como assim já fiz coisas, assim, vamos fazer um chat de conversação? Vamos. Então levava post it, tá certo, com uma cartolina e eles se reuniam em três ou quatro assim, escreviam uma mensagem no post it e colocavam, o outro respondia, então eles montavam um painel assim na cartolina com todas as respostas, as interações que eles iam usando e eles morriam de dar risada. Então as vezes eu crio essas...

*Entrevistadora: E o Sr. acha isso importante? Acha uma boa estratégia?*

Eu, eu acho que você precisa construir determinadas estratégias de interação sua com os alunos e dos alunos entre eles. As vezes eles até, eu faço, eu levo para os alunos temáticas para eles estudarem e eles sorteiam as temáticas e eles ficam sabendo, só que eles se reúnem em grupos pela temática. Então aí aquele que senta lá naquele canto se mistura com esse outro e vão fazendo essa mistura toda, porque assim eles vão criando uma visão melhor dos colegas, porque as vezes eles chegam na sala de aula e sentam naquele cantinho e faz grupinho. As vezes eu faço essas coisas assim para misturar. Uma coisa que eu aprendi também é que é muito importante é você se empenhar um pouco em saber o nome dos alunos e chamar os alunos pelo nome, porque quando você chama pelo nome ele se sente, e ele se assusta de você saber o nome dele e alguns deles dizem, mas você sabe meu nome professor? Eles ficam assim as vezes meio assustados. E uma coisa que eu acho também, tudo que o aluno entrega prá mim eu corrijo, corrijo, se for preciso corrigir

com caneta vermelha eu corrijo, caneta vermelha mas no sentido assim, de mostrar para o aluno que eu dou importância para o trabalho deles, que eu valorizo a produção dele, que aquilo pra mim é importante, o que ele produz é importante pra mim e deve ser importante para ele também. Porque se você não der essa importância ele também vai achar que aquilo não é importante e vai sendo desmotivado. Quando você mostra não, isso aqui que você fez é importante, que vi, que eu observei, que eu corriji que eu tudo mais, então ele começa a me ajudar. Ele vê aquilo e ele se sente valorizado, ele sente o trabalho dele valorizado. Então essas histórias que dizem que não deve corrigir trabalho de aluno, que deve desconsiderar, que deve fazer, porque o aluno tá...o aluno não gosta disso. Aluna gosta daquele professor que pega o trabalho dele, a prova dele e corrige, corrige com critério, corrige com rigor e devolve pra ele sempre justificando o porque daquele critério. E eles gostam disso, eles dizem olha esse professor realmente, aprendi bastante coisa. Uma coisa que eu sempre também procuro fazer eu digo olha, como foi a aula? Foi legal, a atividade foi boa? Como foi, o que vocês acharam?

### **Professor 3**

Sim, tem uma cobrança dentro da [instituição] com relação a isso sim.

*Entrevistadora: E como a Sra. trabalha nesse sentido de fazer alguma coisa diferenciada?*

Eu tento viu... assim eu tento, porque as vezes a gente sente que está dando murro em ponta de faca e está falando com as paredes. Agora aí também eu não posso dar uma aula de colégio, então a gente tem que ir tentando puxar um pouco e desacelerar um outro tanto. Eu tento, por exemplo, se tem uma atividade não dá muito tempo de atividade em sala de aula para o aluno ficar sentado discutindo. Eu tenho essa oportunidade duas ou três vezes no semestre no máximo e eu aproveito muito porque eu fico lá com eles, eu gosto de sentar no grupo, gosto de escutar, gosto de saber um pouco, conversar, eu levo um pouco no humor, entendeu? Eu falo, olha isso aqui todo mundo já teve no colégio, estou voltando, mas vocês deveriam ter voltado sozinhos, eu vou voltar aqui e onde a gente tem que chegar é lá, entendeu? Levo na brincadeira, não sou... aquela postura vocês não sabem nada, vocês estão no limbo, entendeu? Eu vou dizendo um pouco no meu humor, um pouco na informalidade, eu vou dizendo que tem uma lacuna, que não é só deles, que é de todo mundo, que a gente tem que procurar tratar isso.. olha, num curso universitário a gente quando lê uma obra, como a gente faz isso? A Internet está aí, da internet é tudo ruim? Não, mas a maioria é. Isso da Internet eu faço um trabalho, por exemplo, um trabalho de análise, um estudo de algumas obras literárias. Pegar resumo da Internet e não ler porcaria nenhuma. Então eu tenho trabalhado ao contrário, então quando é para ler a obra todo mundo tem que ler. Eles não lêem, mas tem que ler. No dia de falar da obra só eu que falo, não deixo eles falarem nada, o resumo faço eu que é gostoso, então vou falo, falo, falo, falo. A aula que eles têm que se expor e obrigo... obrigo né? Peço, estipulo como atividade a leitura de um texto crítico sobre a obra pegado da Internet, o que eles adoram. Só pode ser da Internet, eu obrigo, eu dou as regras, tem que ser pdf, dessas revistas que estão on-line, então estudo sobre Vidas Secas, vamos lá, deve ter milhares. Eles tem que imprimir o artigo, fulano de tal o que ele é? É mestrando é doutorando? Tá vendo o que faz um mestrando e doutorando? Parece bobagem mas é um mundo que eles não conhecem, vou te contar que eles não conhecem. Aí eu falo, vocês vão falar sobre o livro? Não, vocês vão falar o que esta criatura que escreveu

falou, eu não quero saber a opinião de vocês, eu quero saber a opinião dessa pessoa. O que ela olhou no livro? Então eu faço o caminho contrário que funciona eles me dão um retorno muito legal, eu o faço inverso, porque contar a história do livro fica comigo, que é mais fácil... eu inventei um pouco por conta da minha experiência e isso não adianta, essa coisa de formação, a gente aprende é na marra mesmo, é com os grupos, é essa dificuldade. E outra, acho que quando você não se conforma, porque eu não me conformava, eu falava não é possível. Esse trabalho fez com que eles aprendessem o que é o texto de crítica. [barulho insistente de telefone]. E eles ficam querendo dar opinião, eu falo, não pode dar opinião, tem que falar em nome daquela pessoa, que eu obrigo também essa coerência com os autores que na Internet todo mundo pega a opinião de todo mundo e todo mundo pega a sua... segundo fulano....

#### **Professor 4**

Eu acho que não são muito criativa, uma coisa que eu me condeno de não ser muito criativa.

*Entrevistadora: Por que a Sra. acha criatividade importante?*

Importantíssimo, acho importantíssimo. O que eu faço mais é admitir que o aluno seja mais criativo que eu, sabe? Eu dou espaço para ele, eu acho que é importante a criatividade e assim, eu odeio qualquer formatação muito rígida porque eu acho que estraga mesmo, por exemplo, eles tem hábito de dizer assim “isso é para fichar? É lei fichar?”. Usa o nome que você quiser, pode ser fichar, pode ser registrar, o nome que você quiser, eu digo, mais o importante é você descobrir como isso pode ser útil para você, então vamos descobrir o seu jeito para trabalhar, assim como o próprio texto, quer dizer, não acho que possa, eu sempre brinco que você tem estruturas rígidas sim, superestrutura textuais mas eu digo olha quando o sujeito é bom o [nome] começa o [nome da obra] pelo fim. Quer dizer quando o sujeito é bom ele consegue romper completamente com isso. Agora sejam criativos, levo até o exemplo de uma tese de doutorado linda e maravilhosa, que eu amei de paixão aqui no programa de psicologia da educação em que a menina virou papel ao contrário, ela fez a tese nesse sentido, do lado de cá ela fez um roda lado, do lado de cá outra roda lado, o texto aqui no meio, ela rompeu tudo, aqui do lado é o currículo é a vida dela que vai passando, do lado de cá são as notas relativas a mancha, ao texto e o texto era “fragmentos de um discurso científico”, com base nos fragmentos de um discurso amoroso do [nome] só fragmentos e você ia tecendo, coisa mais linda que eu já vi na minha vida. Essa menina é formada em chinês e psicologia aqui na [instituição], chinês [instituição] e a banca era a professora [nome] lá da [instituição], que era velhinha já, que já faleceu, eu, a professora [nome] lá da [departamento] também e os professores do programa. Eu falei meu Deus a professora, a psicóloga vai cair matando, ninguém, ninguém teve coragem, todo mundo achou lindíssimo, maravilhoso. Criatividade com qualidade, foi uma coisa... eu sempre levo a tese dessa menina para os meus alunos verem que você pode romper sim, agora para romper, eu sempre digo isso, e aí eu é o que eu acho, eu acho que você pode romper com tudo desde que você realmente acredite na sua criatividade, se você tem dúvida que não é das pessoas mais criativas, use o padrão que ele tende a dar certo.

#### **Professor 5**

Com certeza, até porque se você ficar falando 1h e meia o tempo todo sozinha, e eu nem gosto de falar, risos. Eu na medida do possível tento encontrar algumas

dinâmicas, quando a gente tem textos teóricos, então algo como eles elaborarem questões, as vezes eu elaboro questões e sorteio nos grupos eles discutem um pouquinho depois a gente abre para o grupo geral, eles sistematizam algumas idéias. Eu faço muito atividade em grupo, porque aqui as turmas são pequenas [ininteligível] 30, então a discussão flui, uma coisa que vai adiante é muito bom. Mas tem que ser criativa mesmo, tem que achar situações, e tem dias que é aquilo mesmo, que tem que ler e discutir e ponto acabou. Na medida do possível eu tento diversificar bem as atividades.

### **Professor 6**

Vou ser bem sincera prá você. O aluno [ininteligível] com certeza, nós temos uma grande dificuldade hoje na universidade que a falta de material. Eu tenho meu notebook, mas eu não posso ter um datashow. Não tem acesso em todas as salas, isso é um grande...principalmente para o professor. Se tivesse, tem muita coisa. Lembro quando eu trabalhei na [instituição], eu dava aula no auditório, eu ligava o computador, lincava nos sites jurídicos, mostrava exemplos de petições, abria petição, trabalhava argumentação, era uma dinâmica maravilhosa, o aluno gosta de tudo que é novo, só que tem que ter instrumento, que o aluno gosta, com certeza, que é maravilhoso para o professor... temos que inovar, essa questão do giz, do retroprojeto já é prá lá de arcaico.

### **Professor 7**

Receptividade as vezes. Nos cursos de Letras hoje em dia em faço muito pouco isso. Estou tentando pensar o que seria uma aula criativa, estou tentando mais uma coisa acadêmica, que eles pensem primeiro o que é estudar, o que é a língua que eles estão aprendendo, mais do que o lúdico.

### **Professor 8**

Eu dou aula de gramática para o curso de Letras e tradutor intérprete, na verdade eu não faço muita variação na minha aula não. Eu procuro dar textos diferentes, exercícios mais atualizados, mas usar uma técnica nova não, eu passo a gramática para eles e...

### **Professor 9**

*Entrevistadora: E como o costuma fazer com que eles se interessem? Como o Sr. Faz para tentar mostrar que isso é importante? Ou o Sr. deixa a critério do andamento...(?)*

Na verdade eu sempre tive empatia. Então quando eu ministro um determinado conteúdo eu me coloco sempre no lugar do aluno, tá? Se eu fosse aluno como eu gostaria de aprender determinado assunto, determinado conteúdo. Eu procuro usar sempre a metalinguagem, sempre explicitar a eles o significado de cada termo, de cada palavra, eu sempre procuro trazer para a sala de língua, no caso a portuguesa uma gramática usada no cotidiano. Eu evito trabalhar com frases rebuscadas dos grandes escritores. Eu procuro trazer prá sala o português do dia-a-dia, aquelas frases que aparecem ... algum erro gramatical colados aí em placas, comerciais, eu procuro trazer isso, algo mais próximo à realidade deles.

*Entrevistadora: E isso é uma criatividade que o Sr. Acredita que tem dado certo? Porque isso é uma criatividade.*

Eu diria que torna a relação ensino aprendizagem mais amena.

*Entrevistadora: Mais próximo?*

Mais próximo. Eu procuro usar uma linguagem mais próxima do aluno.

#### **Professor 10**

Olha, eu acho que assim, eu realmente não repito as aulas é engraçado, eu tenho... eu nem repito prova, sou uma pessoa que sempre muda o que faz. Tenho essa preocupação, não só fazer no sentido de... se eu pensar no meu aluno de Letras, por exemplo, não é nem só no sentido de diversificar, porque para aquilo que eu venho dizer prá eles, eles tem muito interesse, mas assim, de ensinar com linguagens diferentes, acho que ele precisa ver coisas diferentes para ter linguagens diferentes. Esse outro aluno dessas outras disciplinas que eu já ministrei e que não são da minha área, aí sim eu acho que tem um pouco a ver com... trazer um vídeo que tenha um pouco a ver, mas que seja interessante. E eles gostavam muito disso, dessa questão de você trazer o audiovisual, de você colocar alguma coisa de Internet, outras linguagens. Acho que é importante, porque assim, um aluno que tem uma dificuldade de concentração muito grande, vem de uma tradição em que ele não se concentra, então ele precisa ver outras coisas também para... mas acho que tenho sim essa preocupação, talvez a gente não consiga fazer sempre mas é uma questão ...

*Entrevistadora: E os resultados são muito positivos não é?*

São, são, são sim.

#### **Professor 11**

Nós não tínhamos em primeiro lugar todo esse aparato tecnológico que nós temos, não tinha, né? Mas as aulas eram feitas todas na base de diálogo. Então no momento em que eu tinha, esse ano dos 140 foi um ano atípico mas normalmente a gente tinha 30, então eu tinha de orientar trinta trabalhos. Então eu, era sempre conversando, e eles traziam material, as vezes e tal, mas era sempre conversando, até porque uma coisa que eu aprendi lá no [nome] é que as certezas não são tão certezas assim e também porque a gente sempre achou que ouvir que o aluno tinha prá dizer era importante. Conhecer ali o público para fazer alguma coisa tal. E eles faziam também eles também faziam o que era pedido para fazer, o que ele sugeriam que se fizesse.

#### **Professor 12**

A gente que é professor de língua portuguesa tem muitas condições de variar as aulas, a apresentação das aulas, não é? Eu fazia muito e isso funcionava muito bem, dividia a classe em dois grandes grupos, então um grupo era de exposição e o outro era o grupo era de observação. Então eu dava um tema, nós preparávamos aquele tema, eles faziam leituras em casa, trazíamos jornal com aquele tema e tudo. Depois aquele grupo da exposição da explanação conversava sobre aquilo e o grupo da observação depois fazia uma avaliação, nós achamos isso, assim, assim, assim, essas idéias nos parecem bem válidas, essa nós não entendemos bem, o grupo não foi bem claro, o grupo não chegou a conclusões. Depois nós mudávamos nós invertíamos. Então havia muita participação, mesmo nos exercícios de redação eram muitos participativos, eu sugeria um tema e dizia olha, no enunciado desse tema, era muito interessante, uma vez eu dei um tema assim “o homem cresce com a cidade”, eu digo olha, os termos fundamentais é o homem e cidade, então vocês vão pensar aí e nós vamos fazer, é o que chamava de que técnica associativa, vocês vão associar tudo que vocês acham que pode ser ligado à idéia de cidade e a

idéia de homem, então isso refletia muito sabe os interesses da turma e as características da turma. Então eu tinha uma turma assim bem mais assentada, mais reflexiva, então eles sempre ligava a idéia de homem o trabalho, esforço, sacrifício e aquela turminha as vezes, a primeira coisa: mulher! Risos. O primeiro tema associado a homem era mulher, então isso aí refletia muito a visão de mundo, era muito interessante. Eu proponha muita coisa que fizesse todo mundo trabalhar, que não ficasse monologando e daquela época, faz tempo que eu era professora de fundamental e médio, depois comecei no curso superior nunca mais dei aula assim, né? Nesses níveis. Naquela época não se falava muito em língua oral né? Não se falava em desenvolvimento e expressão em língua oral, eu já fazia isso, eu digo olha, vocês não vão escrever nada mas vamos fazer a porção de pesquisa, vamos ler uma porção de coisas sobre esse tema, depois vocês vão falar oralmente, falar oralmente, então a gente dividia em vários grupos para ver qual o grupo falou melhor, com mais clareza, mais riqueza, com mais substância. Eu variava bastante e professor de língua portuguesa tem muitas oportunidades para variar e é importantíssimo.

*Entrevistadora: Na graduação a Sra. também conseguia fazer essas coisas?*

Na graduação também, na graduação também. A gente fazia bem esse tipo de coisa, dependendo do assunto, vamos supor que nós estivéssemos estudando uma aula sobre a organização temática do texto, a organização temática do texto, então eu levava sempre um texto, um texto, com determinadas palavras sublinhadas e entre parênteses sinônimos daquelas palavras, para o aluno perceber que existe um teor conotativo grande entre os sinônimos, não é qualquer sinônimo que serviria para substituir. Na graduação eu sempre insistindo com aluno, olha, quando vocês forem ensinar seus alunos... entendeu? Eu sempre tive essa preocupação, o que vocês vão ensinar para o seu aluno? Existe uma certa dosagem, qual é a maneira que você vai discutir, eu sempre tive uma preocupação, uma preocupação que sempre ocupou muito a minha mente, eu acho que estamos ali transmitindo conhecimentos mas formando também professores, não é?

### **Professor 13**

Mais uma vez eu digo que era [nome da língua], então é diferente você trabalhar com uma língua morta, experiências assim criativas etc., eu tive em ensino médio e fundamental, principalmente com trabalhos com textos, mas ali você tá... a única coisa que é uma vivência muito forte, sempre ligar o estudo da língua com o da literatura, que no [nome da língua] é muito fácil, a literatura [nome da língua] é fascinante, então você trabalha gramática em ligação com a literatura, então isso é muito importante. Mas mais uma vez meu caso é particular, porque eu trabalhava com turmas pequenas e com [nome da língua]. Não tem trabalho que tem interação, que tem ... o que tem é você pegar as peças, tentar dramatizar, tentar fazer alguma coisa mais é... é texto, é texto na interação.

### **Professor 14**

Nenhuma, não há nenhuma criatividade na sala de aula. O que acontece é o seguinte, nós não temos nenhum recurso, eu costumo brincar que o meu método é GLS giz, lousa e saliva [risos]. Existe uma sala multimídia que você tem que marcar mais todos outros professores têm que marcar, atualmente existem retro projetores na classe, então não tem recurso absolutamente nenhum. Os alunos não têm dinheiro para comprar livros ou não tem vontade de comprar livros, a grande vantagem da [instituição] é que tem tudo na biblioteca, absolutamente tudo, muito

difícil não ter e se não tiver e você solicitar de um semestre para outro vem. Isso é uma grande vantagem, agora criatividade é que tipo de criatividade pode haver? Pode haver assim, se a classe for menor pode haver seminário mas com classe grandes, que ainda são muito grandes, fica complicado ter criatividade no sentido de dar espaço para o aluno criar. E outra coisa, ele não está acostumado com isso, ele está acostumado com aulas magnas, o aluno da [instituição] não tem essa cultura, ele tem uma cultura de aula magnas, aulas em que o professor é aquele indivíduo inacessível, [inteligível], fala sem qualquer possibilidade de ser contestado. Eu não sou assim, mais também não tenho possibilidade lá de dar uma aula, eu dou uma aula dialogada, discutida, conversada mas não posso dar uma aula com grande participação. [...].

### **Professor 15**

Olha, eu trabalho muito com o que acontece, como hoje o copo de whisky, o ponto de partida da aula foi o copo de whisky do menino e o fato de ele falar isso significa que ele também estava à vontade na aula. Por exemplo, a aula passada, ontem, eu estava fechando a [nome da autora], eu não sou informática, sou uma pesquisadora [ininteligível], não que não funcione, há coisas boas, por exemplo, o semestre passado eu estava dando o [ininteligível], então eu resolvi pegar vários quadros, aí coloquei uma mocinha, não fiz powerpoint, eu peguei uma aluna, ela ficou no [buscador via Internet] e eu falava o quadro.. eu tinha visto o que tinha né? E projetava porque, inclusive, eu acho, eu insisto muito, muito sobre isso: a aula é um momento único é um momento de interação, porque senão! Por isso que eu não gosto dessas coisas de informática ... e solta programa. Porque, powepoint eu já observei, o aluno faz passar o que ele leu, era função do quadro negro, mas powerpoint acho que é pior, ele passa aquilo que ele está vendo para o caderno dele e ele não passa para o cérebro. Eu acho que quanto menos você escrever na lousa melhor é. E aí eu estava falando que eu peguei, eu tenho uma... foi por isso que eu falei da informática, eu tenho uma fotobiografia da [nome da autora] estupenda, daí eu trouxe e nós passamos a aula vendo fotografia, vendo onde ela tinha nascido, aí aparecia fotografia dela com outras pessoas, porque o nível cultural deles é péssimo, então eu acho que a matéria não é o fundamental, digamos assim, os pontos a serem estudados, claro, tinha Guimarães Rosa no programa tinha que dar Guimarães Rosa, mas acho que isso não é fundamental. Acho que até hoje, inclusive na faculdade, você tem que dar muita formação cultural, por exemplo, na segunda semana de aula eles foram ao teatro, eu coloquei uma peça de teatro e tivemos sorte porque era uma peça que se encaixava no espectro do programa, foram ver, pedi relatório por escrito. Tinha gente que nunca tinha ido ao teatro, tinha um que tinha duas vezes ao teatro. Então isso eu acho assim importante.

*Entrevistadora: Alunos de graduação?*

Alunos de graduação no sexto semestre de Letras, um que nunca tinha ido ao teatro.

**8ª pergunta) Costuma preparar suas aulas? Quais os tópicos imprescindíveis para um plano de aula ser bem elaborado?**

**Professor 1**

Ah, uma turma é diferente da outra, então eu preparo assim, não vou dizer que é um preparo muito extenso, então uns 15 ou 20 minutos, que já tem uma bagagem e hoje em dia graças a Deus é suficiente, mas no caso, precisaria de uma preparação, qual, na música, qual eu vou dar, o que eu posso fazer, um exercício extra, hoje tem [nome plataforma via Internet] aqui no [instituição] então eu organizo os exercícios que eu posso disponibilizar para os alunos e, dependendo da turma, ver que você vai poder chegar além que na outra né? Então, dentro do planejamento que eu tenho, qual são as estratégias que eu vou usar, algumas turmas talvez, por exemplo, o discurso do Obama não daria para usar em alguma turma, depende da maturidade da turma, eu não dei em todas.

**Professor 2**

Não, eu não faço um planejamento escrito, eu não faço um planejamento escrito, eu faço um planejamento inicial assim, quais os dias de aula que eu vou ter no semestre e o que eu vou desenvolver em cada um daqueles. Claro que tudo isso é a priori, hipotético e flexível porque um texto que você achou que duraria uma aula as vezes dura duas ou três, ou o que você pensou que duraria duas ou três dura meia aula. Então, mas eu faço assim um planejamento do semestre, mais ou menos eu preparo o que eu vou trabalhar em cada aula, que texto, que coisa, etc. mas não que eu sento aula por aula e faço aquele planejamento, eu faço um macro assim, mais um planejamento a nível de curso.

**Professor 3**

Faço, dia-a-dia eu planejo o meu curso aula por aula texto por texto, no primeiro dia de aula eu levo tudo, qualquer curso, graduação, pós-graduação tudo. E sigo aquilo, então não é tópico, quer dizer, tem uma estrutura que está por traz, eu explico no primeiro dia de aula e cada aula tem o seu texto que está ligado ao tema. Porque assim senão o aluno fica.. não sei o que é para ler, eu estabeleço tudo. Como na [instituição] a gente trabalha com disciplina semi-presencial, eu encontro os alunos a cada quinze dias, uma semana tem aula especial na outra é uma atividade programada que é uma atividade de leitura, as vezes tem um fórum, as vezes tem alguma coisa que eles me entregam. O professor é um gestor, eu não sei direito o que é isso, mas eu acho que eu sou sim, porque eu tenho que dar conta de uma plataforma, de uma organização de curso e a gente não ganha um tostão a mais.

**Professor 4**

Olha, a primeira coisa é dominar o assunto, como diz o professor [nome] a melhor metodologia é o conhecimento do assunto, acho que a primeira coisa é dominar o assunto, quando a gente não domina completamente, geralmente vai mal. Eu acho que depois fazer uma seleção adequada ao grupo. Eu trabalho bastante com português para fim específico e é isso que eu estou lidando no departamento, quer dizer, o pessoal vai chegar lá e vai querer ensinar gramática, vai dar texto teórico para ler? Não, no fim específico nada disso vale, você tem que ir direto ao ponto da área específica e [instituição] por exemplo eu trabalho com a área da linguagem para [ramo], então a primeira coisa que eu entro eu digo “ eu sei que aqui ninguém vai ser lingüista”, portanto eu é que tenho que fazer os recortes dentro da área da



[profissional daquele ramo] para ver o que da lingüística faz sentido para aqueles meninos. Então não adianta eu imaginar que... tanto que a minha ida para a [instituição] foi por isso mesmo, o pessoal ligou e disse, não, você vem fazer o concurso porque é a única pessoa que conhecemos que respeita a nossa área. Porque em geral o lingüista chega e despeja lingüística na cabeça daquela meninada e não tem nada a ver com eles, então agora eu dou leitura documentária, leitura aplicada a documentação, como é que a teoria da leitura pode ajudá-los, então eu acho que esse é um ponto que eu vejo muito pouco trabalhado na academia, que é essa adequação do conteúdo ao grupo mesmo, então eu acho que não é só, quer dizer, evidente, eu preciso dominar o conteúdo até para poder saber fazer esse recorte. Agora em matéria de técnicas assim pedagógicas e tal eu acho que a gente tem que variar um pouco, não sei, eu acho que a gente... tanto que eu uso muito o pendrive, então você põe lá e dá aula naquele negócio, mas de vez em quando eu paro com aquilo para conversar com eles, ou peço para ler o texto, discutir, eu acho que tem que dar uma variada senão aquilo também cansa, né? Eu acho que é importante.

#### **Professor 5**

Você diz em termos para eu me organizar? Leituras e esquemas do que eu li é fundamental, às vezes eu faço transparências, vocês lá no [instituição] nem precisam disso, é um recurso que eu uso muito, eu acho que ajuda bastante porque apoio tanto prá mim como para eles, mas acima de tudo é a questão da leitura, jamais entrar na sala de aula sem estar preparada.

#### **Professor 6**

Eu preparo...o conteúdo a gente tem já praticamente imbricado, mas preparo, as vezes, esquemas para mudanças as vezes do cronograma, as atividades sempre inovadoras, pesquiso alguns sites com coisas novas, e faço eles lerem, mas de um modo geral a teoria a gente usa as mesmas né? Tentando atualizá-las, mas as mesmas teorias e não trabalho com teoria assim o aluno lê uma parte de um livro, tem que comprar um livro, não existe isso. Eu faço sempre um documento que eu mesmo sintetizo o material, transformo isso em doc, passo para os alunos, deixo a fonte, o aluno pode pesquisar tanto na WEB como no próprio [ininteligível], né? Agora, o que é esse inovar? Inovar porque a gente trabalha com um cronograma, então, tem um feriado, eu tenho que sintetizar, por exemplo, nós tivemos uma aula semi-presencial, pedagogia, vai acontecer agora sexta-feira, a semana passada foi prova, essa sexta é feriado, a outra é semi-presencial, são quatro aulas, o que eu tenho que fazer com a disciplina para não atrasar? Inserir algumas atividades gramaticais para não atrasar, regência, concordância, colocação pronominal, coloco um material para eles lerem, posto atividades, eles devolvem e isso vale nota. O aluno não deixa de fazer, em um certo momento em sala vou ter que fazer um resgate desses itens gramaticais, é lógico que muito mais rápido.

#### **Professor 7**

Eu sempre leio tudo que eu vou dar antes. Eu não entro na aula.. abram o livro na pagina 60, sem nem saber o que tem na pagina 60. Procuo pelo vocabulário e pensar prá que serve isso? O que estou aprendendo hoje serve para... Nem sempre

eu deixo isso claro. As vezes eu dou a matéria e retomo, vocês estão aprendendo aquilo para que?

### **Professor 8**

Não esse plano de aula que você coloca objetivos e tal. Mas ainda hoje eu sento e vou pensar no que eu vou dar a noite para os meus alunos, então eu procuro retomar a aula da semana anterior, fazer algumas perguntas, saber se tem dúvida, para depois dar o desenvolvimento. E toda aula eu preparo exercícios, eles fazem muito.

### **Professor 9**

Preparo, preparo. Todo ano eu procuro revonar, trazer exemplos, eu me preocupo muito com a atualização, trazer exemplos sempre atuais para a sala de aula.

E quais são os pontos que o Sr. Considera cruciais no planejamento de uma aula?

Os pontos que você diz ah....o conteúdo?

Os aspectos de planejamento de aula, então os objetivos...o que o Sr. Costuma pensar antes de entrar numa sala de aula no planejamento dessa aula?

Olha é. A minha maior preocupação é que o aluno aprenda, né? Que ele absorva, assimile pelo menos o mínimo, né? Eu procuro passar para eles o português, uma língua portuguesa cotidiana, uma língua portuguesa do dia-a-dia. E vejam isso ah, algo prático, que seja um aprendizado significativo prá eles. Que eles vejam uma lógica, porque aprender isso. O que é algo que eu coloco no dia a dia, é algo que eu posso detectar [ininteligível] numa letra de música, num cartaz, num comercial. Eu procuro trazer isso para o aluno.

### **Professor 10**

Bom, você tem que ter seu plano de ensino né? O plano de ensino é o fio do semestre que vai te acompanhar no que você vai fazer, uma outra questão assim, o que aconteceu na aula anterior? Prá mim é um ponto, então por mais que eu tenha um plano lá que estabelece o que eu tenho que cumprir, a aula anterior me diz assim, olha isso aqui eu preciso falar mais, eu preciso falar de outro jeito, preciso retomar, isso é importante, eles não estão entendendo, eu acho que a aula anterior indica muito o planejamento da outra aula. Essa questão de diversificar também, assim, bom, a gente viu isso no verbal vamos ver no que não é verbal, então diversificar entra no planejamento, e acho que sentir assim, se já tá suficiente para a gente, na medida do possível, conseguir amadurecer um pouco para poder avançar. Hoje mesmo eu estava fazendo uma aula de revisão de alguns conceitos, acho que isso também é importante, no decorrer do semestre tem que fazer momentos de retomar, de ver, de repensar aquilo que já foi aprendido. Então acho que sim, sim.

### **Professor 11**

Sempre. Até hoje.

*Entrevistadora: Até hoje a Sra. faz? E quais são os pontos que a Sra. considera primordiais para um plano de aula, para elaborar um plano de aula?*

Olha, eu coloco em primeiro lugar o que eu quero com aquilo lá que eu vou ensinar, qual é o objetivo. Eu sempre faço isso com eles, de onde é que eu vou partir onde que pretendo chegar, né? Então isso é fundamental, depois eu tento mostrar no plano quais são os passos que eu vou seguir, portanto a metodologia, daí eu faço análise do texto para chegar a uma conclusão x, comentar uma bibliografia e tal, mas eu faço até hoje tenho todos no computador.

*Entrevistadora: É mesmo, a Sra. arquiva?*

Ano a ano. Ano a ano.

*Entrevistadora: É uma prática que a senhora não perdeu mesmo com toda sua segurança?*

Não, de jeito nenhum. Eu não entro numa aula, eu digo para os meus alunos que eu não entro numa aula sem a cola. Esse aqui foi da última aula que eu dei. Olha, o planinho aqui, todo o conteúdo, as citações. Sem a cola eu não dou aula eu não consigo.

### **Professor 12**

Eu nunca fui para um aula sem saber o que eu ia dar. E sempre estabelecendo, o que me interessa muito é sempre estabelecer uma articulação entre uma aula e outra, para seja sempre marcado com coesão, mas eu nunca entro numa sala de aula sem saber o que eu vou dar, seja qual for o nível do aluno, se me pedirem para fazer uma palestra no ensino fundamental eu acho que essa preparação, eu acho fundamental.

*Entrevistadora: E quais os pontos que a Sra. acha que são imprescindíveis num plano de aula?*

Primeiro um objetivo, afinal de contas o que eu pretendo dando essa aula? Não é mesmo? Os objetivos são assim me parece assim fundamentais, depois a metodologia, quais os passos que eu vou dar para transmitir a matéria que eu tenho em mente, uma metodologia, depois também ir ligando essa proposta de obtenção dos objetivos com essa metodologia, dar à minha aula, marcar a minha aula com um fio condutor, o fio condutor é importantíssimo, não é mesmo? Porque aí a aula vai ser realmente articulada, que haja uma articulação nessa aula, que a gente deixe claro o que a gente tá pretendendo e que o final da aula seja realmente um final conclusivo, disso tudo que nós fizemos, disso tudo que eu transmiti para vocês, quais são as idéias que vocês vão levar para casa? Isso aí é importantíssimo, isso aí é importantíssimo.

### **Professor 13**

Não, não existia. Não.

### **Professor 14**

Eu trabalho com um literatura, então sempre o meu ponto de partida é o texto literário. Todas as outras coisas que eu vá fazer no meu curso tem que ter como ponto de partida o texto literário. Isso estou dizendo em relação ao curso de Letras. Por exemplo, se eu vou dar um curso fora, uma palestra, não é bem assim, claro, mais o meu curso é basicamente teórico – prático, quer dizer, eu não parto da teoria para a prática mas eu parto do texto para a teoria e volto para o texto. Porque o grande perigo do ensino sem o texto é que o ensino fique abstrato, então isso acho que é uma, não sei se isso responde a sua pergunta. Segundo, em cada texto quais são os elementos que eu vou acoplar para aprofundar a leitura daquele texto e como eu vou conduzir a aula também eu penso. É claro que isso é aula por aula, por isso que eu disse que eu preparo aula por aula na minha cabeça. Então eu vou fazer isso, depois vou fazer aquilo, e as vezes tem experiências pontuais em termos de que perguntas eu vou fazer para os alunos para conduzir os alunos a uma reflexão acerca de, até chegar a uma conclusão de que aula se complete. O meu compromisso não é com a programação mais é com o andamento daquele conteúdo, então às vezes uma aula não é possível, então as vezes um conteúdo

não é possível em uma aula só, então eu organizo o meu trabalho para que aula seja dividida em termos estratégicos, para dar continuidade, etc. e tal, e o conjunto do curso tem que ter um fio condutor, então eu nunca dou um curso em que uma aula esteja separada em relação às outras, ela sempre tem um fio condutor. Então se eu estou trabalhando com um determinado século ou um determinado conjunto de autores, eles são escolhidos a propósito de discutir determinados conteúdos mais amplos que não sejam específicas daquela aula, mas cada aula volta aos conteúdos gerais, cada aula com certeza está ligada aos conteúdos gerais e depois cada aula se encadeia com as outras em função do conteúdo geral.

### **Professor 15**

Nossa Senhora!

*Entrevistadora: Ostensivamente?*

Eu diria prá você que um dos problemas que estou tendo na minha entrada aqui é esse, que é exigência, é publicação de artigos, etc. e para minha aula chama muito e eu, fazia um bom tempo que eu não trabalhava com brasileira diretamente, tenho preparado aula desvairadamente e isso me dá muito prazer.

*Entrevistadora: Quais são os pontos que a Sra. privilegia na preparação de aula?*

Vejamos, eu vou, comecei hoje o Vinícius de Moraes, que é um autor que ficou... de escanteio, eu costumo usar palavras de linguagem familiar na aula também, durante muito tempo por causa da atuação dele [ininteligível] na música popular. Então estou tentando recuperar [ininteligível] com aquela experiência, sonidos. Hoje nós começamos a analisar sonidos, forma fixa, rimas raras, então mostramos um Vinícius que nos primórdios não era o Vinícius que todo mundo conhece, porque é uma coisa engraçada, porque.. eu falei então nós vamos.. de todos que nós estudamos o que [ininteligível] mais conhece é esse, Vinícius de Moraes. E tenho um aluno, que é meu aluno do [nome do trabalho], que está fazendo um belo trabalho sobre músicas do Chico Buarque, então é um, é um rapaz interessante, nesse tipo de assunto, então ele falou assim... pegar um copo de whisky risos. Eu pego muito o que acontece na sala de aula, então ele falar isso para mim foi benção dos céus, porque daí eu peguei a [ininteligível] que a gente tem do Vinícius e tal para mostrar como ele era no começo.

**9ª pergunta) Como se definiria como professor(a)? O (a) professor(a) que eu sou...**

### **Professor 1**

Olha eu me sinto realizada, vou ser sincera, como professora. Pelo contato que eu tenho com os alunos, eu acho que pela resposta que eles me dão. Eu sei que eu não sou perfeita, algumas coisas eu acho até que sou um pouquinho antiquada, sabe? Procuo não ser mas, eu não aceito todos os modernismos, eu ainda acho que a base sólida da língua é importante, eu... por exemplo, atualmente eu dou um curso no [departamento] que diminui para três anos eu não sei como é que vai ser a qualidade que vão sair, espero que não decaia. O que eu vejo em dia é que.. sabe, num sentido geral, o conhecimento de um aluno tá ficando mais... o conhecimento básico teórico está ficando relegado no segundo plano, isso realmente me preocupa, mas como profissional eu gosto de dar aula, muito mais, vou ser sincera, que fazer pesquisa, meu perfil é ter contato com aluno, dar coisas para ... a pesquisa é uma

coisa de satisfação pessoal minha, mas eu acho que não interfere tanto no meu contato com o aluno.

### **Professor 2**

Olha eu acho assim, como professor eu acho que eu sou ser humano. Eu acho que se eu não fosse professor eu não seria feliz. Eu acho que a coisa mais importante que tem no mundo é dar aula.

### **Professor 3**

Olha, eu gosto de dizer uma palavra que é como em [língua estrangeira], mas não pensa em português, eu sou uma pessoa tenaz, sou uma pessoa persistente, eu falo isso para os meus alunos. É preciso ser persistente nessa profissão porque cada hora vai ter uma outra circunstância então quando há, na [instituição] eles dizem isso que o professor hoje é um gestor, é porque você administra uma turma integralmente as vezes, digito nota, daqui a pouco vou ter que controlar digitação de presença. Você tem que controlar atividade do aluno... você tem que ser tenaz, você tem que insistir, não desistir.

### **Professor 4**

Olha, eu acho assim, tenho muita boa vontade mas tá sempre precisando aprender ... risos. Tem muito boa vontade, precisa aprender sempre, porque acho que sempre você tem, sempre você vai ter, não só conhecimentos novos mais uma geração que chega com novos, novos valores é toda uma diferença que ou o a gente se adapta ou sai fora ...risos.

### **Professor 5**

Bom, só sei ser professora! Risos. Eu acho que assim, considerando que eu já tenho 24 anos de experiência, me considero uma professora séria, acho que preparada, quando humilde, no sentido de dizer prá eles não sei, vou procurar, não vou dizer que é isso, porque é péssimo você pegar um professor fazendo bobagem. Eu tento ser coerente com os meus princípios. Acho que sim, acho que séria, concentrada na profissão, organizada, inclusive com atividades deles, com devolução das atividades, acho que é isso.

### **Professor 6**

Eu amo o que eu faço, eu amo ser professora. Por mais que eu tenha passado por altos e baixos de salários, de conflitos na universidade, eu amo os meus alunos, isso é uma coisa que tira a gente de qualquer situação de angústia, o momento que você entra em sala de aula passa a dor de cabeça, quando você ama. Você tem que amar o que você faz, frente a essa situação que a gente está no momento, que o professor tem sido totalmente desprestigiado, desqualificado, o professor precisa amar ser professor, tem que ter o dom, tem que gostar, dar aula por dar, inserir quantidade de conteúdo, vou dar a aula pelo valor que eu ganho... isso não existe, muda de profissão que é bem melhor. Você leva uma imagem, fica uma imagem tua, que fique uma imagem boa sempre. Hoje eu tenho, para você ter idéia, logo que eu me formei eu tinha dezoito, dezenove anos estou com 43 hoje, eu trabalhei seis anos, devia ter 25, 24 anos e fui para [cidade]. Até hoje eu vou para [cidade], eu

encontro algum aluno que eu não reconheço e ele fala, professora [nome]! Sempre fui rígida, assídua, nunca fui de faltar, sempre cobre o meu aluno, mas sempre fui amiga.

#### **Professor 7**

Que pergunta difícil. [Silêncio]. Eu acho que eu sou certinho, assim. De preparar aula, de nunca chegar atrasado de não gostar de terminar a aula antes. Reclamar as vezes, nos cursos de Letras mais, nos cursos de Letras se não leram os textos... Olha, se vocês tivessem lido, nós veríamos tal coisa... e eles, professor, pára de jogar isso na cara. Então eu acho que sou muito Caxias em horário, de preparar aula, de corrigir provas, de entregar todo o material, prá faculdade e para os alunos. No primeiro dia de aula eu procuro dar tudo, os dias de prova, o dia que não vai ter aula.

#### **Professor 8**

Acho que eu sou uma professora que gosta da profissão. Não consigo imaginar que eu faria outra coisa. Se eu tivesse que escolher outra coisa eu trilharia o mesmo caminho.

#### **Professor 9**

Olha eu procuro fazer o melhor de mim, eu procuro sempre me atualizar, eu procuro trazer para a sala de aula as correntes linguistas mais atuais. Eu sempre procuro trazer o que eu estudo, principalmente aqui no mestrado e doutorado prá sala de aula, é óbvio, adaptando à realidade deles. Eu me julgo um professor sempre em busca de uma atualização na relação aluno professor.

#### **Professor 10**

Eu me defino como uma professora assim, olhando para o mundo que a gente vem de uma certa forma, eu sou muito idealista, ingênua de uma certa forma. Eu falo muito isso para os meus alunos, eu acredito muito no que eu faço, eu fiz uma escolha de estar aqui, essa escolha não é uma escolha, isso não é uma crítica, é uma questão minha: isso aqui prá mim não é um trabalho, eu faço isso porque eu adoro fazer isso, eu acredito no que eu falo, eu sei que eu falo uma série de coisas para eles que na hora de chegar na prática tem todo um tempo, todo um processo, mas assim, eu acredito. Eu exijo dos meus alunos esse envolvimento, essa, sabe, esse estar envolvido, eu sou muito idealista, muito ingênua de uma certa forma, não vejo e acho que o aluno percebe esse acreditar.

*Entrevistadora: E isso é um ponto inicial para impulsioná-lo não é?*

Acho que sim, eu acho que o professor marca muito. Como professor, o envolvimento que ele vê, a importância que ele dá para aquilo que ele faz, o domínio que ele tem do conteúdo, isso impacta muito no aluno.

*Entrevistadora: É um modelo não é?*

Acho que sim, acho que funciona muito dessa forma.

#### **Professor 11**

Olha eu sou assim, eu sou uma professora esforçada, comprometida, entendeu? E levo o meu trabalho muito sério porque eu gosto daquilo que estou fazendo. Mas de vez em quando eu sou muito desanimada porque muitas vezes eu percebo que eu preparo as coisas eu tô super entusiasmada, e o entusiasmo é meu e é mais meu do que é do pessoal. Aí eu não sei se por falha minha, o que é que tá acontecendo

mais eu sou super, super entusiasmada e as vezes isso não, não é suficiente para que ele se entusiasmem também.

### **Professor 12**

Olha eu me defino como professora, primeiro como o alvo de uma predileção divina, porque eu acho que a minha missão de professor é uma missão que se carrega de uma utilidade e de uma sublimidade, assim, indescritíveis, não é mesmo? Porque como professor eu estou transmitindo, estou dividindo com meu aluno, com uma turma toda, aquilo que faz parte da minha personalidade, ou seja, os conhecimentos que eu fui adquirindo, a prática que eu fui conquistando, a cultura que foi me informando, não é mesmo? Os meus ponto de vista, minha visão de mundo, então eu acho que sou uma pessoa assim, privilegiada como professora eu acho que o aluno é a peça mais importante da minha vida, se não fosse o aluno eu não existiria como professora.

### **Professor 13**

Como eu me defino como professora? Eu nem percebo que sou professora, sabe eu não tenho essa idéia que sou professora, parece que eu estou lá para dar recados, para dar recado de mim, para dar recado de mim, para ir lá dizer alguma coisa para eles, eu tenho que dizer coisas, enquanto eu digo eles dizem, então, é interessante essa noção, eu entro lá porque eu tenho um recado para dar, eu tenho que interagir com eles é isso que eu sinto de ser professora.

### **Professor 14**

Sei lá! Nossa que pergunta difícil! Não, olha eu sou uma professora apaixonada. Eu sou uma pessoa apaixonada pelo que eu faço. Então eu todo dia de manhã para levantar eu tenho que ter uma motivação e para dar aula mais ainda. Então eu tenho que estar, eu tenho que estar apaixonada por aquilo que eu faço. Tem que dar aula vibrando e isso eu tenho certeza absoluta, as outras eu não tenho, nenhuma outra. Eu não posso dizer sou uma professora boa, eu acho que eu sou uma professora boa, também não vou ser modesta, mais não é minha característica, quer dizer, sou boa mas tenho defeito e tento sempre estar seriamente driblando esses defeitos. Agora eu acho que sou uma pessoa apaixonada pelo que eu faço, eu me entrego no que eu faço, então a palavra foi apaixonada mas poderia ser comprometida, eu sou uma professora comprometida com aquilo que eu faço, eu quero fazer a diferença para o meu aluno, eu não faço questão que ele aprenda no sentido assim, eu quero fazer com que ele tenha vontade de aprender, é isso que eu quero.

### **Professor 15**

Olha, eu acho que eu sou uma professora, em primeiro lugar eu sou interessada no que estou fazendo. Eu me incomodo quando o aluno não está se interessando, eu faço o possível, quer dizer, claro que ninguém é Deus, nem Deus agrada a todos. Tem alunos que ... cuja atenção escapa. Eu procuro manter o interesse e procuro sobretudo abrir a cabeça do aluno e que ele entenda que, isso eu tenho falado muito que eles estão no sexto semestre, eu falo gente, daqui seis meses são vocês que estão dando aula de literatura, como vocês vão fazer? Então acho que minha parte pedagógica vai... na ida e na volta assim muito, muito prática, o que não significa que eu não tenha lido, por exemplo, não sei se você lê [língua]? Porque eu tenho um

livro maravilhoso do [nome do autor] sobre o prazer de ensinar. Então eu leio coisas assim... sabe?



**ANEXO 2**

**GRADES DE DISCIPLINAS:  
CURSOS DE LETRAS  
(LICENCIATURA)**

## Instituição 1

### Disciplinas:

Comunicação e Expressão  
Psicologia do Desenvolvimento Humano  
História da Educação  
Didática: Função Social da Escola  
Práticas Educacionais  
Tecnologia Educacional  
Atividades Complementares  
Psicologia da Aprendizagem  
Metodologia da Pesquisa Científica  
Pensamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação  
Educação Digital  
Práticas Sociais e Diversidade Cultural  
Língua Portuguesa: Estudo Crítico da Gramática  
Atividades Complementares  
Didática: Ação Pedagógica e Avaliação  
Comunicação Comparada  
Elaboração e Análise de Projetos  
Comunicação Midiática: Rádio e TV  
Fonética e Fonologia  
Oficina de Leitura e Produção Textual  
Estágio Supervisionado Licenciatura I  
Atividades Complementares  
LIBRAS I  
Optativa I  
Análise e Elaboração de Material Multimídia  
Antropologia e Cultura Brasileira  
Literatura Portuguesa  
Análise do Discurso  
Estágio Supervisionado Licenciatura II  
Atividades Complementares  
Optativa II  
Empreendedorismo e Sustentabilidade  
LIBRAS II  
Metodologia e Prática da Língua Portuguesa  
Literatura Brasileira Literatura Infanto-Juvenil  
Estágio Supervisionado Licenciatura III  
Atividades Complementares  
TCC  
Elaboração de Roteiros: Teatro e Cinema  
Estudos dos Gêneros Discursivos  
Planejamento e Política Educacional  
Metodologia e Prática da Literatura Brasileira  
Estágio Supervisionado Licenciatura IV

**Instituição 2**

Grade Curricular – Licenciatura Espanhol

Disciplinas:

Comunicação e Expressão  
 Cultura Brasileira  
 Cultura e Civilização Espanhola e Hispano-Americana  
 Desenvolvimento de Competências  
 Didática  
 Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico  
 Filologia Românica  
 Filosofia da Educação  
 Língua Espanhola: Aspectos Contrastivos com o Português do Brasil  
 Língua Espanhola: Estrutura  
 Língua Espanhola: Gêneros Orais e Escritos  
 Língua Espanhola: Modos de Enunciação  
 Língua Espanhola: Sintaxe - Coordenação  
 Língua Espanhola: Sintaxe - Subordinação  
 Língua Latina  
 Língua Portuguesa: Coesão e Coerência  
 Língua Portuguesa: Estilística  
 Língua Portuguesa: Estudos Lexicológicos e Morfológicos  
 Língua Portuguesa: Estudos Morfológicos e Sintáticos  
 Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto Acadêmico  
 Língua Portuguesa: Sociolingüística  
 Lingüística: Linguagem, Língua e Fala  
 Lingüística: Teoria da Gramática  
 Literatura Brasileira: Prosa  
 Literatura Brasileira: Poesia  
 Literatura Espanhola  
 Literatura Hispano-Americana  
 Literatura Portuguesa  
 Metodologia de Ensino de Língua Espanhola  
 Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa  
 Métodos e Técnicas de Pesquisa  
 Prática de Ensino de Língua Espanhola  
 Prática de Ensino de Língua Portuguesa  
 Prática Oral de Língua Espanhola - Aspectos Segmentais  
 Prática Oral de Língua Espanhola - Aspectos Supra-Segmentais  
 Práticas Textuais em Língua Espanhola: Leitura e Produção de Texto  
 Práticas Textuais em Língua Portuguesa: Revisão e Preparação de Originais  
 Preparação de Material Didático  
 Psicologia da Educação  
 Teoria da Literatura

A carga horária total é de 2200 horas-aula + 120 horas de Atividades Complementares + 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado + 80 horas de Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 2800 horas.

OBS.: ESTA GRADE É PASSÍVEL DE AJUSTE.

### **Instituição 3**

Graduação Curso de Letras

O curso de licenciatura em Letras obteve autorização pelo Decreto MEC n.º 76.950 de 11/01/1972 e reconhecido pela Portaria SESu n.º 119/06, publicada no DOU em 01/06/06.

Disciplinas:

Atividades acadêmico-científico-culturais

Didática geral

Estágio curricular supervisionado

Estrutura e funcionamento da educação básica

Introdução aos estudos literários

Língua inglesa

Língua latina

Língua portuguesa

Linguística

Literaturas em língua inglesa

Literaturas em língua portuguesa

Metodologia científica

Metodologia do ensino de língua - língua portuguesa

Metodologia do ensino de língua - língua inglesa

Metodologia do ensino em libras

Oficina de leitura e produção de textos

Política educacional e organização básica

Prática como componente curricular

Prática de ensino - língua inglesa

Prática de ensino - língua portuguesa

Prática oral da língua inglesa

Psicologia da educação

Teoria literária e literatura comparada

Trabalho de conclusão de curso – projeto

Trabalho de conclusão de curso - redação final

Carga horária total: 2400

## Instituição 4

### Disciplinas:

#### Módulo 1

Fonética e fonologia da língua portuguesa do Brasil

Fundamentos e elementos da lingüística

Língua latina

Teoria e análise do texto e do discurso **U**

#### Módulo 2

Análise textual com bases morfossintáticas

Cultura clássica

Metodologia de pesquisa científica

Teoria da literatura

#### Módulo 3

Semântica

Lingüística aplicada ao ensino de língua portuguesa

Teoria da comunicação

Oficina de produção textual e leitura

Libras

#### Módulo 4

Psicologia Educacional

Filosofia e Educação

Didática Geral

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

Educação Inclusiva

#### Módulo 5

Fundamentos da língua inglesa

Prática oral fonética e fonologia da língua inglesa (laboratório)

Metodologia e prática da língua inglesa – leitura e escrita

Cultura e civilização norte-americana

Lingüística aplicada ao ensino da língua inglesa

#### Módulo 6

Morfossintaxe da língua inglesa aplicada a textos

Aspectos semânticos e estilísticos da língua inglesa

Oficina de interpretação e produção de textos em língua espanhola

Literatura inglesa – da era medieval à narrativa moderna

Literatura norte-americana – da era colônia às tendências contemporâneas

### Atividades Formativas

Projeto Integrado: Análise comparativa das variantes lingüísticas regionais brasileiras

Projeto Integrado: Estudo comparativo de textos arcaicos e atuais.

Projeto Integrado Análise de material didático

Projeto Integrado: Buscando o significado para a prática docente

Projeto Integrado: Desenvolvendo competências e habilidades da língua inglesa

Projeto Integrado/TCC – Analisando o ensino da língua inglesa no ensino público e no ensino privado

### Estágio

Estágio supervisionado 400 horas

### Atividades Complementares

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais 200 horas

**Instituição 5**

Estrutura Curricular: 00013 - Letras - Licenciatura Plena / 20071

Licenciado em Letras

Disciplinas:

Análise do Discurso

Atividades Complementares

Didática

Estágio Supervisionado (400 horas)

Fundamentos das Ciências Sociais

Introdução aos Estudos Lingüísticos

Introdução aos Estudos Literários

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Língua Inglesa I

Língua Inglesa II

Língua Inglesa III

Língua Inglesa IV

Língua Inglesa V

Língua Inglesa VI

Língua Latina

Língua Portuguesa I

Língua Portuguesa II

Língua Portuguesa III

Língua Portuguesa IV

Língua Portuguesa V (Linguística Aplicada)

Língua Portuguesa VI (Linguística Aplicada)

Literatura Brasileira I

Literatura Brasileira II

Literatura Brasileira III

Literatura Brasileira IV

Literatura Inglesa e Norte Americana

Literatura Portuguesa I

Literatura Portuguesa II

Literatura Portuguesa III

Literatura Portuguesa IV

Metodologia do Trabalho Científico

Política Educacional e Organização da Educação Brasileira

Prática de Ensino

Produção de Texto

Psicologia da Educação

Sociolingüística

Teoria Literária e Literatura Comparada

Trabalho de Conclusão de Curso

Estrutura Curricular : 00013 - Letras - Licenciatura Plena / 20071

Licenciado em Letras

Carga Total Curso

Autorizacao: Decreto nº 68.450 de 31/03/1971

3000h/a.

Portaria MEC nº 3.367 de 28.09.2005, publicada no Reconhecimento: D.O.U em 29.09.2005

### **Instituição 6**

Curso: letras português-inglês

#### Disciplinas:

Língua portuguesa III - 3º semestre  
Língua inglesa III - 3º semestre  
Literatura brasileira III - 3º semestre  
Literatura portuguesa III - 3º semestre  
Usos de linguagem - 3º semestre -  
Literatura inglesa e norte-americana I - 3º semestre  
Conteúdos e métodos de ensino (língua inglesa) I - 3º semestre  
Linguística textual I - 3º semestre  
Língua portuguesa IV - 4º semestre  
Língua inglesa IV - 4º semestre  
Literatura brasileira IV - 4º semestre  
Literatura portuguesa IV - 4º semestre  
Usos de linguagem - 4º semestre  
Literatura inglesa e norte-americana II - 4º semestre  
Conteúdos e métodos de ensino (língua inglesa) - 4º semestre  
Linguística textual II - 4º semestre -  
Língua portuguesa V - 5º semestre  
Língua inglesa V - 5º semestre  
Literatura brasileira - 5º semestre  
Didática I - 5º semestre  
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental I - 5º semestre  
Psicologia da educação I - 5º semestre  
Literaturas inglesa e norte-americana - 5º semestre  
Conteúdos e métodos do ensino de língua portuguesa -5º semestre  
Língua portuguesa VI - 6º semestre  
Língua inglesa VI - 6º semestre  
Literatura brasileira VI - 6º semestre  
Didática II - 6º semestre  
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental II -6º semestre  
Psicologia da educação II - 6º semestre  
Literaturas inglesa e norte-americana IV - 6º semestre  
Conteúdos e métodos do ensino de língua portuguesa II - 6º semestre

## Instituição 7

Letras

Disciplinas:

Habilitação: português/inglês

Arte, Cultura e Educação

Atividades Complementares

Avaliação no Contexto Escolar

Cultura e Discurso da Língua Inglesa

Didática Específica

Didática Geral

Estágio Supervisionado

Estilística da Língua Portuguesa

Estudos Culturais

Fonética Fonologia e Prática Oral da Língua Inglesa

Fonologia e História da Língua Portuguesa

Fundamentos Filosóficos da Educação

Fundamentos Históricos da Educação

Introdução à Sintaxe da Língua Inglesa

Introdução à Sintaxe da Língua Portuguesa

Introdução aos Estudos Literários

Laboratório Inglês: Compreensão do Texto Oral

Laboratório Inglês: Introdução ao Texto Oral

Laboratório Inglês: Pronúncia

Leitura e Produção de Textos

Língua Inglesa Instrumental

Língua Latina

Linguística

Literatura Brasileira

Literatura Inglesa

Literatura Norte-Americana

Literatura Portuguesa

Metodologia da Pesquisa Científica

Morfologia da Língua Portuguesa

Morfossintaxe da Língua Inglesa

Políticas Públicas e Legislação da Educação

Prática Pedagógica da Língua Inglesa

Prática Pedagógica da Língua Portuguesa

Prática Pedagógica: Em Espaços Não Escolares

Prática Pedagógica: Escola e Currículo

Prática Pedagógica: Trajetória da Práxis

Prática Pedagógica: Vivência no ambiente educativo

Produção Textual em Língua Inglesa

Psicologia e Educação

Sintaxe da Língua Portuguesa

Sociologia e Educação

Texto e Discurso da Língua Portuguesa

Trabalho Integrado de Curso - TIC

Habilitação: português/espanhol



Arte, Cultura e Educação  
Atividades Complementares  
Avaliação no Contexto Escolar  
Didática Específica  
Didática Geral  
Estágio Supervisionado  
Estilística da Língua Portuguesa  
Estudos Culturais  
Fonologia e História da Língua Portuguesa  
Fundamentos Filosóficos da Educação  
Fundamentos Históricos da Educação  
Laboratório Espanhol: Pronúncia  
Literatura Brasileira  
Literatura Espanhola  
Literatura Hispano-Americana  
Literatura Portuguesa  
Morfologia da Língua Portuguesa  
Morfossintaxe da Língua Espanhola  
Morfossintaxe e Semântica da Língua Espanhola  
Políticas Públicas e Legislação da Educação  
Prática Pedagógica da Língua Espanhola  
Prática Pedagógica da Língua Portuguesa  
Prática Pedagógica: Trajetória da Práxis  
Prática Pedagógica: Vivência no ambiente Educativo  
Produção Escrita em Língua Espanhola  
Produção Oral em Língua Espanhola  
Texto e Discurso da Língua Portuguesa  
Trabalho Integrado de Curso – TIC

**Instituição 8**

Graduação em Licenciatura em Letras

Grade Curricular para estudantes ingressantes a partir de 2007

Disciplinas:

## 1º Série

Teoria e Prática do Texto

Língua Inglesa: Prática Oral e Aspectos Morfossintáticos e Leitura I

Introdução aos Estudos Lingüísticos

Introdução à Cultura Clássica

Teoria Literária

Prática de Leitura e de Pesquisa

Organização da Escola: Estrutura e Funcionamento

## 2º Série

Sintaxe da Língua Portuguesa

Língua Inglesa: Prática Oral e aspectos sintáticos e Leitura II

Língua Latina

Lingüística: Análise do Discurso

Literatura Portuguesa: Poesia

Propostas Curriculares e Questões Didáticas

Prática de Ensino da Língua Portuguesa: Gram. e Redação

## 3º Série

Morfologia e Léxico da Língua Portuguesa

Literatura Portuguesa: Prosa

Literatura Brasileira: Poesia

Língua Inglesa: Prática Oral e Fonologia I e Análise e Produção Textuais I

Prática de Ensino da Língua Portuguesa: Literaturas

Prática de Leitura e de Pesquisa

Psicologia da Educação

Literatura dos Povos de Língua Inglesa I

## 4º Série

Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa

Língua Inglesa: Prática Oral e Fonologia II e análise e produção textuais II

Literatura Brasileira: Prosa

Literatura dos Povos da Língua Inglesa II

Prática de Ensino da Língua Inglesa

Metodologia do Trabalho Científico: Orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso

Observações:

Nas 3ª e 4ª séries o total de aulas semanais é de 20 h/a, ministradas de segunda-feira a sábado, havendo, todavia, um período noturno livre para propiciar ao estudante a oportunidade de realizar o Estágio Supervisionado.

A partir da 3ª série o estudante deverá cumprir 400 horas de Estágio Supervisionado, realizado nas redes oficial e/ou particular de ensino.

Licenciatura reformulada em atendimento a Resolução nº 1 de 18/02/2002 - Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

## Instituição 9

Turmas iniciantes a partir de jan/2007

### Disciplinas:

Fonética, Fonologia e Morfologia da Língua Portuguesa  
 Fundamentos da Gramática da Língua Inglesa ou Usos e Formas Introdutórias da Língua Espanhola  
 Prática de Ensino e a Formação de Professores  
 Comunicação e Expressão Presencial e EAD  
 Sintaxe da Língua Portuguesa  
 Estrutura e Narrativa da Língua Inglesa ou Estrutura e Narrativa da Língua Espanhola  
 Prática de Ensino e o Contexto Escolar  
 Ética e Responsabilidade Presencial e EAD  
 Língua e Cultura Latina  
 Enunciação e Argumentação em Língua Inglesa ou Tempos Passados: usos e correlações na Língua Espanhola  
 Prática de Ensino-Diversidade e Língua Brasileira de Sinais  
 Literatura Portuguesa séculos XII a XVIII  
 Leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa ou em Língua Espanhola  
 Prática de Ensino em Língua Inglesa - Educação Infantil e Séries Iniciais ou Prática de Ensino em Língua Espanhola - Educação Infantil e Séries Iniciais  
 Estilística  
 Literatura Brasileira séculos XVI a XIX presencial e EAD  
 Didática EAD  
 Literatura Brasileira século XX  
 Literatura Inglesa e Norte Americana ou Literatura Espanhola e Hispano-americana  
 Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental  
 Prática de Ensino em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental  
 Literatura Portuguesa séculos XIX e XX presencial e EAD  
 Educação Brasileira - Estrutura e Funcionamento EAD  
 Fundamentos da Lingüística  
 Teoria da Literatura presencial e EAD  
 Psicologia da Educação 100% EAD  
 Semântica, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa ou Prática Oral e Escrita em Língua Espanhola  
 Prática de Ensino em Língua Portuguesa no Ensino Médio  
 Prática de Ensino em Língua Estrangeira no Ensino Médio  
 Lingüística Aplicada presencial e EAD

**Instituição 10**

## Quadro Resumo

Nome do Curso	Habilitação
Letras	Português e Inglês
Título Conferido	Ato Legal de Reconhecimento
Licenciado em Letras	Decreto 80.476 de 04/10/77
Regime Escolar	Processo Seletivo
Semestral	Junho e Dezembro
Duração Mínima / Duração Máxima	Horário das aulas
6 semestres / 10 semestres	Noite - 19h às 22h de segunda à quinta-feira, aulas presenciais e às sextas-feiras, aulas a distância Manhã - 8h às 11h40min de segunda a sexta-feira

## Grade Curricular

Disciplinas:

## 1º Semestre

Língua Portuguesa I

Língua Inglesa I

Língua Latina I

Linguística I

Teoria Literária I

Historia da Arte I

Psicologia da Educação I

Praticas como componentes curriculares: Laboratório de Língua Inglesa I

Projeto de Iniciação Científica I

Atividades Acadêmicas Científico-Culturais I

Orientação de Estagio I

Estagio Curricular Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I

Estagio Curricular Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas I

## 2º Semestre

Língua Portuguesa II

Língua Inglesa II

Língua Latina II

Linguística II

Teoria Literária II

História da Arte II

Psicologia da Educação II

Praticas como componentes Curriculares: Laboratório da Língua Inglesa II

Projeto de Iniciação Científica II

Orientação de Estagio II

Atividades Acadêmicas Científico-Culturais II

Estagio Curricular Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II

Estagio Curricular Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II

## 3º Semestre

Língua Portuguesa III

Língua Inglesa III  
 Literatura Latina I  
 Literatura Portuguesa I  
 Literatura Brasileira I  
 Literatura Inglesa I  
 Didática I  
 Práticas como componentes Curriculares: Laboratório de Língua Inglesa III  
 Projeto de Iniciação Científica III  
 Atividades Acadêmicas Científico-Culturais III  
 Orientação de Estágio III  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas III  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III  
 4º Semestre  
 Língua Portuguesa IV  
 Língua Inglesa IV  
 Literatura Latina II  
 Literatura Portuguesa II  
 Literatura Brasileira II  
 Literatura Inglesa II  
 Didática II  
 Práticas como componentes curriculares: Laboratório de Língua Inglesa IV  
 Projeto de Iniciação Científica IV  
 Atividades Acadêmicas Científico-Culturais IV  
 Orientação de Estágio IV  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas IV  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas IV  
 5º Semestre  
 Língua Portuguesa V  
 Língua Inglesa V  
 Literatura Portuguesa III  
 Literatura Brasileira III  
 Literatura Norte-Americana I  
 Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa I  
 Linguagens Sonoras e Imagéticas I  
 Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas I  
 Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas I  
 Prática Curricular: Estrutura e Funcionamento do Ensino I  
 Práticas como componentes curriculares: Laboratório de Língua Inglesa V  
 Projeto de Iniciação Científica V  
 Atividades Acadêmicas Científico-Culturais V  
 Orientação de Estágio V  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas V  
 Estágio Curricular Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas V  
 6º Semestre  
 Língua Portuguesa VI  
 Língua Inglesa VI  
 Literatura Portuguesa IV  
 Literatura Brasileira IV  
 Literatura Norte-Americana II  
 Linguagens Sonoras e Imagéticas II

Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II  
Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literaturas II  
Prática de Ensino: Língua Inglesa e Literaturas II  
Prática Curricular: Estrutura e Funcionamento do Ensino II  
Prática como componentes curriculares: Laboratório de Língua Inglesa VI  
Projeto de Iniciação Científica VI  
Atividades Acadêmicas Científico-Culturais VI  
Estágio Supervisionado - 400 horas  
Carga Horária Total

**Instituição 11**Disciplinas:

Atividades acadêmico-científico culturais

Cultura brasileira I

Didática I

Estágio supervisionado (400 horas)

Filosofia da educação I

Língua inglesa I

Língua inglesa II

Língua inglesa III

Língua inglesa IV

Língua inglesa V

Língua latina I

Língua latina II

Língua portuguesa I

Língua portuguesa II

Língua portuguesa III

Língua portuguesa IV

Língua portuguesa V

Lingüística I

Lingüística II

Literatura brasileira I

Literatura brasileira II

Literatura inglesa I

Literatura inglesa II

Literatura latina

Literatura norte-americana

Literatura portuguesa I

Literatura portuguesa II

Literatura portuguesa III

Met. E prática da língua inglesa

Met. E prática da língua portuguesa

Metodologia das ciências

Políticas educ. E organização da educação básica

Psicologia da educação I

Teoria da literatura I

Teoria da literatura II

## Instituição 12

### Disciplinas:

Letras – Português/Inglês

1º Se Semestre

Antropologia Cultural

Arte e Educação

Concepções e Estrutura do Texto Literário

Ensino de Língua Portuguesa

Fundamentos do Texto em Língua Portuguesa

Fundamentos Filosóficos da Educação

História das Idéias Lingüísticas

Leitura em Língua Inglesa

Língua e Cultura Inglesas

Psicologia e Educação

2º Semestre

Cultura e Memória na Língua Inglesa

Educação Lingüística

Fundamentos do Texto em Língua Inglesa

Fundamentos do Texto Literário

Fundamentos Históricos da Língua Portuguesa

Gramática Padrão da Língua Portuguesa

História Política e Sociedade

Organização do Trabalho Pedagógico

3º Semestre

Cultura e Memória na Literatura Portuguesa

Formação do Leitor

Literatura e Cultura Brasileiras

Língua Inglesa Contemporânea

Políticas Públicas de Educação

Teorias de Currículo

4º Semestre

Avaliação Educacional

Estágio Supervisionado - 140 horas

Gestão e Organização Escolar

Gramática da Língua Inglesa

Língua Portuguesa: Morfossintaxe

Prática Textual em Língua Portuguesa

Práticas Conversacionais em Língua Inglesa

Realismo na Literatura Brasileira

Romantismo e Realismo na Literatura Portuguesa

5º Semestre

Estágio Supervisionado 140 - horas

Intervenção e Aprendizagem: Adolescência

Literatura Inglesa

Língua Portuguesa: Sintaxe do Texto

Modernismo na Literatura Brasileira

Modernismo na Literatura Portuguesa

Necessidades Educacionais Especiais



Produção de Texto em Língua Inglesa

6º Semestre

Estágio Supervisionado - 120 horas

Fonética e Fonologia da Língua Inglesa

Literatura Brasileira Contemporânea

Literatura Norte-Americana

Literatura Portuguesa Contemporânea

Língua Portuguesa: Semântica e Estilística

Ensino da Língua Inglesa

Atividades complementares

Grade vigente para os alunos novos ingressantes no 2º semestre de 2008.

### Instituição 13

Ingressantes 1º semestre de 2009  
LETRAS: PORTUGUÊS/INGLÊS

#### Disciplinas:

Didática  
Linguística  
Teoria da Literatura: prosa  
Língua inglesa: aspectos histórico-culturais  
Produção oral em língua inglesa: variantes lingüísticas  
Atividades acadêmico-científico-culturais  
Leitura e prod. De textos em Língua Port. Usos da linguagem  
Língua Portuguesa: estudos gramaticais  
Língua inglesa I  
Produção oral em língua inglesa I  
Atividades acadêmico-científico-culturais I  
Língua portuguesa: sintaxe  
Leitura e produção de text em lp:tipologias discursivas  
Teoria da literatura: poética  
Didática crítica  
Teorias da enunciação e do discurso  
Língua inglesa II  
Literatura brasileira I  
Literatura portuguesa I  
Psicologia da educação I  
Produção oral em língua inglesa II  
Metodologia de ensino de língua portuguesa I  
Atividades acadêmico-científico-culturais II  
Língua portuguesa: morfologia  
Literatura inglesa I  
Estágio curricular supervision em língua portuguesa I – 100 horas  
Prát de ens e orien de est cur sup em líng portuguesa I  
Língua inglesa III  
Literatura portuguesa II  
Literatura brasileira II  
Psicologia da educação II  
Metodologia de ensino de língua portuguesa II  
Atividades acadêmico-científico-culturais III  
Língua portuguesa: fonética e fonologia  
Literatura inglesa II  
Estágio curricular supervisionado em língua portuguesa II – 100 horas  
Produção oral em língua inglesa III  
Prát de ens e orie de est cur sup em líng portuguesa II  
Literatura brasileira III  
Metodologia de ensino de língua inglesa I  
Língua portuguesa: lingüística textual  
Literatura norte-americana I  
Estágio curricular supervisionado em língua inglesa I – 100 horas

Língua inglesa IV  
Literatura portuguesa III  
Legislação da educação básica  
Língua brasileira de sinais I  
Prát de ens e orien de est cur sup em língua inglesa I  
Metodologia de ensino de língua inglesa II  
Políticas educacionais  
Língua portuguesa: estilística  
Literatura norte-americana II  
Estágio curricular supervisionado em língua inglesa II - 100 horas  
Língua inglesa V  
Literatura brasileira IV  
Literatura portuguesa IV  
Língua portuguesa: semântica  
Língua brasileira de sinais II  
Prát de ens e orien de est cur sup em língua inglesa II

## Instituição 14

Grade Curricular - Letras (Licenciatura em Línguas Portuguesa/Inglesa e Bacharelado em Tradução)

### Disciplinas:

Análise Contrastiva  
 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais  
 Ciências Sociais  
 Coesão e Coerência  
 Compreensão Oral da Língua Inglesa (lab)  
 Comunicação e Expressão  
 Cultura e Literatura Norte-Americanas  
 Cultura e Literatura Britânicas  
 Didática Específica  
 Didática Geral  
 Estrutura e Funcionamento da Educação Básica  
 Estruturas Complexas da Língua Inglesa  
 Gêneros Textuais  
 Gestão - Empreendedorismo  
 Gramática Aplicada da Língua Portuguesa  
 Gramática do Texto Escrito  
 Homem e Sociedade  
 Interpretação e Produção de Textos  
 Língua Brasileira de Sinais (Libras)  
 Língua e Cultura Latina  
 Língua Inglesa: Aspectos Discursivos  
 Língua Inglesa: Compreensão e Produção de Textos  
 Língua Inglesa: Des. Competências Lingüísticas  
 Língua Inglesa: Gramática e Aplicação  
 Língua Inglesa: significado e uso  
 Língua Inglesa: Sintaxe e Léxico  
 Lingüística  
 Lingüística Geral  
 Literatura Brasileira: Brasil Colônia ao Romantismo  
 Literatura Brasileira: Modernismo e Contemporaneidade  
 Literatura Brasileira: Realismo ao Séc. XX  
 Literatura Portuguesa: Poesia  
 Literatura Portuguesa: Prosa  
 Metodologia do Trabalho Acadêmico  
 Métodos de Pesquisa  
 Morfossíntaxe Aplicada da Língua Portuguesa  
 Morfossintaxe da Língua Portuguesa  
 Morfossintaxe e Sêmantica da Língua Inglesa  
 Oficina em Tradução da Língua Inglesa  
 Planejamento e Políticas Públicas de Educação  
 Prática de Ensino: Componente Curricular  
 Prática de Ensino: Estágio Supervisionado  
 Prática de Ensino: Observação Projetos  
 Prática de Ensino: Reflexões

Prática de Ensino: Trajetória da Práxis  
Prática de Ensino: Vivência no Ambiente Educativo  
Prática em Tradução da Língua Inglesa  
Práticas de Gestão e Resultados  
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem  
Semântica e Estilística da Língua Portuguesa  
Técnicas da Tradução  
Teoria da Lírica  
Teoria da Prosa  
Teoria da Tradução  
Teorias do Texto  
Trabalho de Curso  
Tradução do Texto Literário  
Tradução do Texto Técnico  
Versão do Texto Literário  
Versão do Texto Técnico  
Carga Horária Total: 3.280

**Instituição 15**Disciplinas:

Curso de letras

Habilitação – português / inglês

Currículo pleno – bacharelado

1º ANO

Inglês Instrumental

Língua Inglesa I

Língua Latina I

Língua Portuguesa – Morfossintaxe I

Linguística

Literatura Infantil e Juvenil

Literatura Portuguesa I

Redação e Produção de Texto para a *Web*

Teoria da Literatura

2º ANO

Estudo Diacrônico da Língua Portuguesa

Estudo de Cultura Nacional

Leitura e Produção de Texto-Inglês

Língua Inglesa II

Língua Latina II

Língua Portuguesa – Morfossintaxe II

Literatura Brasileira I

Literatura Portuguesa II

3ºANO

Estudo Sincrônico da Língua Portuguesa

Língua Inglesa III

Língua Portuguesa-Morfossintaxe III

Literatura Brasileira II

Literatura Portuguesa III

Literaturas Inglesa e Norte-Americana

Produção e Revisão de Textos - Português

**OBSERVAÇÃO:**

1. Estágio Supervisionado e Capacitação em Serviço obrigatório, com a duração de 600h/a, a partir do 1.º ano do curso.

**FORMAÇÃO DE PROF. LICENCIATURA PLENA**Disciplinas

Didática e Currículo

Políticas e Organização do Sistema de Ensino

Psicologia da Educação

Prática e Projetos Educacionais

Projetos e Didática Específica

Tecnologia Educacional

A disciplina Projetos e Didática Específica deve ser cursada conforme o curso de origem, a

saber:

Projetos e Didática Específica de Ciências Biológicas

Projetos e Didática Específica de Educação Artística

Projetos e Didática Específica de Educação Física  
Projetos e Didática Específica de Filosofia  
Projetos e Didática Específica de Letras  
Projetos e Didática Específica de Matemática  
Projetos e Didática Específica de Psicologia  
Projetos e Didática Específica de Técnicas Industriais  
Projetos e Didática Específica de Comércio e Serviços  
Projetos e Didática Específica do Setor de Saúde

**Estágio supervisionado e capacitação em serviço:**

**H/a**

Estrutura e Organização do Sistema de Ensino 75

Didática e Currículo 75

Psicologia da Educação 75

Tecnologia Educacional 75

Prática e Projetos Educacionais 200

Projetos e Didática Específica 200

Prática de Ensino – Relatório 100

**Instituição 16<sup>38</sup>**

Graduação letras – licenciatura

Letras-Tradução

Disciplinas:

## Etapa 1

Introdução aos Estudos Lingüísticos

Língua e Cultura Latina I

Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa

Ética e Cidadania

Introdução aos Estudos da Tradução

Fundamentos da Língua Inglesa

Oficina de Textos Acadêmicos

Introdução aos Estudos Literários

Fundamentos da Língua Francesa

## Etapa 2

Sociolingüística

Língua e Cultura Latina II

Lexicografia e Lexicologia da Língua Portuguesa

Morfologia da Língua Francesa

Morfologia da Língua Inglesa

Teoria da Literatura

Fundamentos da Educação

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

História da Tradução

## Etapa 3

Psicolingüística

Sintaxe da Língua Portuguesa I

Morfossintaxe da Língua Inglesa

Morfossintaxe da Língua Francesa

Literatura Brasileira I

Literatura Portuguesa I

Tradução Comentada em Língua Inglesa

Didática

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I

## Etapa 4

Lingüística do Texto

Sintaxe da Língua Portuguesa II

Sintaxe da Língua Inglesa

Sintaxe da Língua Francesa

Oficina de Projetos

Literatura Brasileira II

Literatura Portuguesa II

Tradução Comentada em Língua Francesa

Educação e Alteridade

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II

## Etapa 5

---

<sup>38</sup> O Estágio Obrigatório não consta na grade de disciplinas desta instituição, no entanto, em seu sítio de internet, há um link específico para esta atividade, com esclarecimentos legais, de carga horária e orientações gerais.



Lingüística da Enunciação  
 Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa  
 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa  
 Literatura Brasileira III  
 Literatura Portuguesa III  
 Políticas Educacionais  
 Educação de Jovens e Adultos  
 Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa  
 Trabalho de Graduação Interdisciplinar I (TGI-L)  
 Fonética e Fonologia da Língua Inglesa  
 Literatura Inglesa I  
 Literatura Norte-Americana I  
 Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I  
 Tradução Técnica em Língua Inglesa I  
 Fonética e Fonologia da Língua Francesa  
 Literatura Francesa I  
 Metodologia do Ensino de Língua Francesa I  
 Tradução Técnica em Língua Francesa I  
 Etapa 6  
 Historiografia Lingüística  
 História da Língua Portuguesa  
 Literatura Brasileira IV  
 Literatura Portuguesa IV  
 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem  
 Tecnologia da Comunicação e da Informação  
 Metodologia do Ensino de Língua Inglesa II  
 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa  
 Trabalho de Graduação Interdisciplinar II (TGI-L)  
 Metodologia do Ensino de Língua Francesa II  
 Estágio Supervisionado em Língua Francesa  
 Semântica da Língua Inglesa  
 Literatura Inglesa II  
 Literatura Norte-Americana II  
 Tradução Técnica em Língua Inglesa II  
 Semântica da Língua Francesa  
 Literatura Francesa II  
 Tradução Técnica em Língua Francesa II  
 Etapa 7  
 Fonética e Fonologia da Língua Inglesa  
 Literatura Inglesa I  
 Literatura Norte-Americana I  
 Tradução Técnica em Língua Inglesa I  
 Fonética e Fonologia da Língua Francesa  
 Literatura Francesa I  
 Tradução Técnica em Língua Francesa I  
 Gramática Diferencial Português-Inglês  
 Tradução Literária em Língua Inglesa  
 Oficina de Tradução em Língua Inglesa I  
 Oficina de Tradução em Língua Francesa I  
 Introdução à Interpretação em Língua Inglesa

Teorias da Tradução I  
Legendagem  
Tradução Humana Assistida por Computador  
Trabalho de Graduação Interdisciplinar I (TGI-B)  
Etapa 8  
Semântica da Língua Inglesa  
Literatura Inglesa II  
Literatura Norte-Americana II  
Tradução Técnica em Língua Inglesa I  
Semântica da Língua Francesa  
Literatura Francesa II  
Tradução Técnica em Língua Francesa II  
Gramática Diferencial Português-Francês  
Tradução Literária em Língua Francesa  
Oficina de Tradução em Língua Inglesa II  
Oficina de Tradução em Língua Francesa II  
Introdução à Interpretação em Língua Francesa  
Teorias da Tradução II  
Dublagem  
Tradução Automática Assistida por Humanos  
Trabalho de Graduação Interdisciplinar II (TGI-B)

**ANEXO 3**

**GRADES DE DISCIPLINAS:  
ESPECIALIZAÇÕES (360 Horas) EM LETRAS (LÍNGUA PORTUGUESA,  
LINGUÍSTICA, LITERATURA)**

**Instituição – Especialização 1**  
**Pós-graduação - Língua Portuguesa**

**Disciplinas**

A Crônica Literária e a Notícia Jornalística  
Cultura Brasileira  
Didática do Ensino Superior  
Estudos Sociolingüísticos  
Identidade Lingüística  
Leitura Semiótica  
Metodologia da Pesquisa Científica  
Monografia Final  
O Discurso Religioso  
O Discurso Narrativo, Descritivo e Dissertativo  
Variedades do Discurso no Texto Poético

**Instituição – Especialização 2**

Estudos Lingüísticos e Literários

Disciplinas

Didática do Ensino Superior

Metodologia Científica

Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa

A Especificidade do Texto Literário: contos, crônicas, poemas, etc.

Estudos Morfossintáticos na Língua Portuguesa

Movimentos de Ruptura na Língua e na Literatura

Estudos do Texto e do Discurso

Movimentos Literários: características e contextualização

Do Barroco ao Arcadismo: textos e autores marcantes

Do Romantismo à Era Realista: textos e autores marcantes

O Movimento Modernista na Prosa e na Poesia

**Instituição – Especialização 3****Pós-graduação - Língua Port.: Ens. de Gramática e Variação****Disciplinas:**

A sintaxe na construção do sentido

Dificuldades da ordem da morfologia

A variação lingüística

Modalidade falada e modalidade escrita

A crise no ensino de língua materna

Ensino de língua portuguesa na educação básica

Dificuldades de aprendizagem: leitura e escrita

Adequação aos gêneros textuais

Leitura: análise do discurso

Orientações para elaboração do trabalho de conclusão

**Instituição – Especialização 4**  
**Pós-graduação língua portuguesa**

Disciplinas:

Comentário Linguístico do Texto Literário  
Didática do Ensino Superior  
Fonologia do Português  
Leitura e Produção do Texto Descritivo  
Leitura e Produção do Texto Dissertativo  
Leitura e Produção do Texto Narrativo  
Linguagem, Cultura e Tecnologia  
Metodologia do Trabalho Científico  
Monografia  
Morfossintaxe do Português I  
Morfossintaxe do Português II  
Prática do Ensino Superior de Língua Portuguesa  
Texto e Gramática

**Instituição – Especialização 5**  
**Especialização em Língua Portuguesa**

Disciplinas/Módulos:

Núcleo de disciplinas fundamentais:

Fonologia do Português

Morfossintaxe do Português

Texto e Gramática

Leitura e Produção do Texto Narrativo

Leitura e Produção do Texto Descritivo

Leitura e Produção do Texto Dissertativo

Núcleo de disciplinas comuns:

Metodologia do trabalho científico

Didática para o Ensino Superior

Prática do Ensino superior da Língua Portuguesa

Núcleo de pesquisa:

Orientação de monografia