

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

DAVIDSON DOS SANTOS

**“E AÍ, TÁ PREPARADO PRA PODER DAR AULA?” A VOZ
DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO BOM
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

**JUIZ DE FORA
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**“E AÍ, TÁ PREPARADO PRA PODER DAR AULA?” A VOZ
DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO BOM
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

DAVIDSON DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção de título de mestre.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

**JUIZ DE FORA
2018**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Davidson dos.

"E aí, está preparado pra poder dar aula?": a voz discente na construção do perfil do bom professor de português / Davidson dos Santos. -- 2018.

343 p.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2018.

1. Formação de Professor. 2. Identidade Profissional. 3. Categorização da Experiência. 4. Professor de Português. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

DAVIDSON DOS SANTOS

**“E AÍ, TÁ PREPARADO PRA PODER DAR AULA?” A VOZ
DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO BOM
PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção de título de mestre e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio (orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Caroline Scali Abritta (membro externo)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis (membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA
02/02/2018

Dedico este trabalho aos que acreditam que qualquer caminho de mudança passa pela educação e, por isso, se dedicam a construir uma sociedade mais justa através do trabalho educativo.

It is not enough to know, one must act to humanize the world.

Molefi Kete Asante

AGRADECIMENTOS

Construir um trabalho acadêmico, neste caso uma dissertação, não é um percurso fácil. Se este trabalho tem como foco o ensino, mais especificamente a formação de professores, então a questão torna-se ainda mais densa, principalmente em um momento em que nosso país tem sofrido ataques diretos à educação. Há, no entanto, pessoas que nos fazem acreditar na possibilidade de mudança e, assim como esta pesquisa, somam forças na tentativa de modificar a sociedade a partir desse lugar tão complexo: a educação. Por isso, é preciso agradecer a estes que se mantêm resistentes e crentes em um futuro melhor.

Gostaria de agradecer, já de início, a minha orientadora, Thais Fernandes Sampaio, pelos seis anos de orientação terna, pelo respeito, pela dedicação na realização do trabalho, pelo olhar humano, pela dedicação prestada nas férias e, principalmente, por ser um modelo de professora e pesquisadora que tanto me inspira. A minha formação não tem um dedo seu, tem um corpo inteiro.

Agradeço à minha mãe, Mary dos Santos, por ser a mulher mais forte e guerreira que conheço, por acreditar nos meus sonhos e, principalmente, por me ensinar a não me confortar com a realidade.

Agradeço aos meus irmãos, Daiane, Maria Eduarda, Alex Gabriel, por compreenderam minhas inúmeras ausências e por me terem como exemplo, ainda que à distância.

Agradeço às professoras Verônica, Magali, Zaine, Rogéria, Lilian e Fenícia por, desde muito cedo, acreditarem que havia potencial em um menino negro da periferia.

Agradeço, ainda, aos meus amigos, Carolina, Priscila Rocha, Núbia, Fernanda, Luiz, Dulcimara, Natália, Paulo Marcos, Marcela e Adriana por incentivarem e apoiaram meu gosto por pesquisa e ensino. Mais que isso por me ouvirem e acolherem sempre.

Agradeço a Flaviana pelo encontro de alma.

Agradeço a Priscila Ventura pela amizade, apoio, incentivo, escuta e pela atenção prestada.

Agradeço ainda ao movimento estudantil, por ter me dado forças para resistir e discutir durante os últimos oito anos uma formação e educação de qualidade, e ao movimento de ocupação da Universidade, por ter reacendido a chama da mudança em mim e em tantos estudantes que estiveram na reitoria por quase um mês.

Agradeço também aos alunos de Letras que participaram da pesquisa por terem se disposto a falar, a questionar, a aprender e por mostrarem que há mais pessoas que acreditam que é possível sim mudar o rumo das coisas.

Agradeço a professora Ana Paula El-Jaick por lá no início ter dito: vá! Você me ajudou, sem saber, a acreditar que era possível.

Agradeço ao querido Miranda Junior, que esteve presente na reta final e apoiou e incentivou todos os passos.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela participação em minha formação e à Capes pelo incentivo financeiro.

Enfim, obrigado!

RESUMO

O presente trabalho apresenta a pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo objetivo foi o compreender alguns aspectos do processo formativo do licenciando em Letras, a partir da análise das projeções do perfil do *bom* professor de Português construído por estudantes de letras e das experiências por eles vivenciadas na graduação durante a formação. Assumindo os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPOLAN, 2003, 2006; RAPTON, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006), filiamo-nos à metodologia de base qualitativa (FLICK, 2009; CHIZZOTI, 2010) de cunho interpretativista. Os dados de análise deste trabalho foram gerados através de 4 grupos focais (BARBOUR, 2009), compostos por alunos do curso de Letras e nos quais foram discutidos três tópicos: i) o que é ser um bom(a) professor (a) de português, ii) quais os saberes importantes na construção desse profissional, bem como iii) quais experiências no curso de formação contribuem com a construção de um bom (a) professor(a) de língua portuguesa. Para análise nos baseamos nos pressupostos da Linguística Experiencialista (LAKOFF, 1987), que discute a relação entre linguagem e experiência do sujeito na construção do significado. A caracterização do bom professor de português ancorado sob três esquemas imagéticos: o que ele deve ser, o que deve ter e o que ele deve fazer, as quais realçam, principalmente, ações relativas à sua capacidade de promover o engajamento do aluno em sala e adaptar-se à realidade escolar. No mesmo sentido, as experiências positivas de formação vivenciadas pelos alunos sintetizam o trabalho do professor a ação deste dentro sala de aula. Os resultados mostram-nos, assim, que a projeção de seu perfil é relativizada à forma como realiza sua prática mais imediata, dar aula. Os dados também ainda sugerem que os alunos ingressantes no curso se ancoram na experiência como alunos para a descrição do bom professor e os concluintes ora se colocam na posição de alunos, ora na posição de professores. Acreditamos que essa diferença se dá pela imersão destes últimos em outras práticas formativas vivenciadas durante o curso (estágio, bolsas de iniciação científica e treinamento profissional). Diante disso, discutimos a importância de pensarmos novos modelos e práticas mais coerentes e inovadoras para a formação inicial de professores, conforme também apontam Nóvoa (1995, 2009) e Sacristán (1995), Tardiff (2005), Gatti (2010), que ampliam o olhar para a profissão docente. De modo particular, essa pesquisa tem como ganho fundamental a inclusão da voz dos futuros professores na discussão sobre sua própria prática formativa, aumentando o canal de diálogo entre os diferentes agentes que constroem o perfil do professor de português.

Palavras-chave: Formação de professor, identidade profissional, professor de Português, categorização da experiência.

ABSTRACT

The present work presents the research developed within the scope of the Postgraduate Program in Linguistics of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), whose main objective was to unveil the profile of the good Portuguese language teacher. In addition to the assumptions of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, RAJAGOPOLAN, 2003, 2006, RAPTON, 2006, KUMARAVADIVELU, 2006, we are also based on the qualitative methodology (FLICK, 2009, CHIZZOTI, 2010). The data analyzes in this work was generated through 4 focus groups (BARBOUR, 2009), composed by undergraduate students in Literature and Languages, in which three topics were discussed: i) what it is to be a good Portuguese teacher, ii) what kind of knowledge is important to the construction of this professional, and iii) which experiences in the training course contribute to the construction of a good Portuguese teacher. We have based our analysis in the assumptions of Experientialist Linguistics (LAKOFF, 1987), which discusses the relationship between language and experience of the subject in the construction of meaning. The characterization of a good Portuguese teacher is anchored under three dimensions: what he should be, what he should have and what he should do, which emphasizes, mainly, actions related to his ability to promote the student's engagement in the classroom and to adapt to the school's reality. In the same sense, the positive experiences of formation experienced by the students synthesize the work of the teacher and his actions in the classroom. The results show us, therefore, that his profile is relativized taking in consideration the way he realizes his most immediate practice, that is, to teach. The data also suggest that the students entering the course anchor themselves in the experience as students to describe what is a good teacher and the students that are almost graduating put themselves ,in some cases, in the student's position and in other cases, in the teacher's position. We believe that this difference is due to the immersion of the latter in other training practices experienced during the course (internship, scientific initiation fellowships and professional training). Therefore, we discuss the importance of thinking about new, more coherent and innovative models and practices for initial teacher education, as also pointed out by Nóvoa (1995, 2009) and Sacristán (1995), Tardiff (2005) and Gatti (2010) that enlarge the the way teaching is seen. In particular, this research has as a fundamental gain the inclusion of the voice of future teachers in the discussion about their own training practice, increasing the channel of dialogue between the different agents that build the profile of the Portuguese teacher.

Key words: Teacher's formation, Profesional Identity, Portuguese teacher, categorization of experience.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS¹

[: sobreposição de vozes

... : pausa pequena

(+): pausa longa

(): dúvidas ou suposições

/: truncamento brusco

MAIÚSCULAS: ênfase ou acento forte

:: : alongamento de vogal

‘ ’: leitura em voz alta

¹ Adaptado de Marcuschi (2003)

LISTAS DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS

Figura 1: Modelo de Sistema de Práticas Aninhada.....	45
Figura 2: Modelo de Praxis Docente	48
Figura 3: Dados Gerais da Licenciatura em Letras- UFJF	66
Figura 4: quadro de carga horária do curso em Letras UFJF.....	67
Figura 5: o quadro da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras	68
Figura 6: respostas discente sobre a caracterização do bom professor de português	70
Figura 7: fluxograma do curso.....	85
Figura 8: experiência formativa e seu foco.....	86
Figura 9: Trecho 1 dos registros de áudio.	87
Figura 10 : Trecho 2 dos registros de áudio.	87
Figura 11: Trecho 3 dos registros de áudio.	87
Figura 12: Trecho 4 dos registros de áudio.	88
Figura 13: Trecho 5 dos registros de áudio.	89
Figura 14: Trecho 6 dos registros de áudio.	89
Figura 15: Trecho 7 dos registros de áudio.	90
Figura 16: Trecho 8 dos registros de áudio.	90
Figura 17: Trecho 9 dos registros de áudio.	91
Figura 18: Trecho 10 dos registros de áudio.	92
Figura 19: Trecho 11 dos registros de áudio.	92
Figura 20: Trecho 12 dos registros de áudio.	92
Figura 21: Trecho 13 dos registros de áudio.	93
Figura 22: Trecho 14 dos registros de áudio.	94
Figura 23: Trecho 15 dos registros de áudio.	94
Figura 24: Trecho 16 dos registros de áudio.	95
Figura 25: Trecho 17 dos registros de áudio.	96
Figura 26: Trecho 18 dos registros de áudio.	96
Figura 27: Trecho 19 dos registros de áudio.	97
Figura 28: Trecho 20 dos registros de áudio.	97
Figura 29: Trecho 21 dos registros de áudio.	98
Figura 30: Trecho 22 dos registros de áudio.	98
Figura 31: Trecho 23 dos registros de áudio.	99

Figura 32: Trecho 24 dos registros de áudio.	100
Figura 33: Trecho 25 dos registros de áudio.	100
Figura 34: Trecho 26 dos registros de áudio.	101
Figura 35: Trecho 27 dos registros de áudio.	101
Figura 36: Trecho 28 dos registros de áudio.	102
Figura 37: Trecho 29 dos registros de áudio.	103
Figura 38: Trecho 30 dos registros de áudio.	103
Figura 39: Trecho 31 dos registros de áudio.	103
Figura 40: Trecho 32 dos registros de áudio.	104
Figura 41: Trecho 33 dos registros de áudio.	104
Figura 42: Trecho 34 dos registros de áudio.	105
Figura 43: Trecho 35 dos registros de áudio.	105
Figura 44: Trecho 36 dos registros de áudio.	106
Figura 45: Trecho 37 dos registros de áudio.	106
Figura 46: Trecho 38 dos registros de áudio.	107
Figura 47: Trecho 39 dos registros de áudio.	108
Figura 48: Trecho 40 dos registros de áudio.	108
Figura 49: Trecho 41 dos registros de áudio.	108
Figura 50: Trecho 42 dos registros de áudio.	115
Figura 51: Trecho 43 dos registros de áudio.	115
Figura 52: Trecho 44 dos registros de áudio.	116
Figura 53: experiências formativas e seu foco	121
Figura 54: Trecho 45 dos registros de áudio.	122
Figura 55: Trecho 46 dos registros de áudio.	122
Figura 56: Trecho 47 dos registros de áudio.	123
Figura 57: Trecho 48 dos registros de áudio.	123
Figura 58: Trecho 49 dos registros de áudio.	123
Figura 59: Trecho 50 dos registros de áudio.	124
Figura 60: Trecho 51 dos registros de áudio.	125
Figura 61: Trecho 52 dos registros de áudio.	126
Figura 62: Trecho 53 dos registros de áudio.	127
Figura 63: Trecho 54 dos registros de áudio.	128
Figura 64: Trecho 55 dos registros de áudio.	129
Figura 65: Trecho 56 dos registros de áudio.	131

Figura 66: Trecho 57 dos registros de áudio. 131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GF – Grupo Focal

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 TEORIZANDO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO ENCONTRA- SE A PROFISSÃO PROFESSOR.....	21
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO UM CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DO FAZER CIENTÍFICO	21
1.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PERFIL DO PROFESSOR: HISTÓRIA DE MUDANÇAS E RUPTURAS.....	23
1.3 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O SURGIMENTO DE UM NOVO PERFIL DOCENTE	35
1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	39
1.5 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO: A EXPERIÊNCIA, O SUJEITO SOCIOCOGNITIVO E A LINGUAGEM	51
2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	59
2.2 O CENÁRIO INVESTIGATIVO.....	65
2.2.1 O CURSO DE LETRAS.....	65
2.2.2 A ORGANIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS.....	67
2.2.3 O PERFIL DO EGRESSO	71
2.3 O GRUPO FOCAL.....	72
2.4 O AMBIENTE EM QUE FOI REALIZADA A GERAÇÃO DE DADOS.....	74
2.5 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	75
2.6 INSTRUMENTO DE PESQUISA	76
2.7 OS COLABORADORES	77
2.7.1 GRUPO FOCAL 1	77
2.7.3 GRUPO FOCAL 3	79
2.7.4 GRUPO FOCAL 4	79
2.8 OS DADOS DE PESQUISA.....	80
2.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	81
3 A PROJEÇÃO DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS E AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO FORMATIVO	82
3.1 A PROJEÇÃO DO PERFIL DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....	83

3.1.1	A PROJEÇÃO DO “BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS” NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO.....	83
3.1.2	O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO SEGUNDO PERÍODO.....	91
3.1.3	O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO SÉTIMO PERÍODO.....	97
3.1.4	O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO DÉCIMO PERÍODO.....	107
3.2.	DISCUTINDO E COMPREENDENDO O QUE NOS DIZEM OS GRUPOS FOCAIS SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR.....	115
4	AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS MAIS RELEVANTES NA PERSPECTIVA DISCENTE	126
4.1	O QUE NOS DIZEM AS EXPERIÊNCIAS SOBRE O PERFIL DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
	ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

Situamos esta dissertação, como o trabalho inicial, dentro do macroprojeto, *O profissional Professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade*, coordenado pela professora doutora Thais Fernandes Sampaio, o qual tem por objetivo realizar investigações acerca do fazer docente do professor de Português na contemporaneidade, incluindo, especialmente, aspectos relativos à sua formação inicial e continuada. Além disso, este trabalho se vincula ao projeto de pesquisa sobre Ensino e Análise Linguística, desenvolvido pelo grupo GERAL-E (Grupo de Estudos em Reflexão e Análise Linguística na Escola), coordenado pela mesma professora, que orienta pesquisas relativas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no viés da Linguística Aplicada, nos mestrados Acadêmico e Profissional da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O tema desta dissertação surge no período em que realizei estágio docência e tive contato com os alunos como professor. Naquele momento, pude observar a inquietante preocupação dos alunos (e minhas também) em relação ao universo profissional. Discussões calorosas sobre a lacuna entre teoria e prática, o papel do professor formador, o uso de tecnologia no ensino e o insipiente contato com a realidade escolar sempre retornavam à sala de aula, ainda que o tópico central não fosse exatamente esse. Como resultado dessa experiência, discutimos no âmbito do mestrado práticas “inovadoras”, as quais colaborassem com a construção de pontes entre teoria e prática no que tange à formação inicial (SAMPAIO; SANTOS; FONSECA, 2016).

A partir dessa experiência, alguns questionamentos acerca do que é ser um profissional preparado para atuar como professor começaram a ficar cada vez mais fortes, reforçando e consolidando a ideia de propor uma investigação que buscasse compreender que tipo de formação era necessária para que nos sentíssemos mais seguros e preparados para o labor docente e quais e que tipo de saberes e experiências poderiam contribuir com a formação de um profissional professor de língua portuguesa. Levando isso em conta, e também as pesquisas acadêmicas que têm como proposta investigar o trabalho do professor de português na escola, as quais vêm apontando para um tipo de prática que, em muitos aspectos, difere daquela que efetivamente caracteriza o trabalho do cotidiano do professor (ANTUNES, 2003), a pesquisa desenvolvida teve por objetivo compreender alguns aspectos do processo formativo do licenciando em Letras, a partir da análise do perfil do *bom* professor de português construído por estudantes de letras e das

experiências por eles vivenciadas na graduação durante a formação. Nesse sentido, nos perguntamos: como a formação, neste caso, a proporcionada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem contribuído com a construção de uma identidade profissional do professor de português?

Nesse percurso investigativo, assumimos os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPOLAN, 2003, 2006; RAPTON, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006) e filiamos-nos à metodologia de base qualitativa (FLICK, 2009; CHIZZOTI, 2010) de cunho interpretativista. Nossos dados foram gerados através de quatro grupos focais (BARBOUR, 2009), compostos por alunos do curso de Letras, aos quais foram propostos três tópicos de discussão: i) o que é ser um bom(a) professor (a) de português, ii) quais os saberes importantes na formação desse profissional, bem como iii) quais experiências no curso de formação contribuem com a construção de um bom (a) professor(a) de língua portuguesa. Tendo em vista o prazo de conclusão do curso e o próprio rumo da análise, as reflexões aqui apresentadas foram construídas, especialmente, a partir dos dados gerados como respostas à primeira e à terceira questão. A análise que propomos foi orientada pela Linguística Experiencialista (LAKOFF, 1987), a qual discute a relação entre domínios de conhecimentos e as experiências vivenciadas por sujeitos sociocognitivos. A fim de compreender as implicações desses significados (o que significa, por exemplo, *ser um bom professor de português*) no âmbito da formação inicial, buscamos em Nóvoa (1995, 2009) e Sacristán (1995) uma proposta crítica de formação de professores que nos permitisse compreender a profissão professor para além da atividade específica da sala de aula.

Assumimos a premissa de que não há caminho possível para o desenvolvimento de um país que não perpassa a educação. Ademais, entendemos que pensar o trabalho efetivo do profissional professor, bem como sua formação, seja ela inicial ou continuada, torna-se uma questão prioritária para viabilizar avanços significativos nessa área. Esse destaque já foi apontado pelo movimento Todos pela Educação² em 2010, o qual elencou a formação do professor como uma das cinco frentes de políticas públicas nas quais os esforços deveriam ser concentrados, por entender o impacto que o papel do professor tem no processo de ensino e aprendizagem (ABRUCIO, 2016).

Entendemos ainda que a formação ganha destaque como tema importante de estudo, uma vez que, no contexto brasileiro, as Diretrizes de Professores de Educação

² Todos pela Educação (TPE) caracteriza-se como movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade

(LDB/96; Lei nº 10172/2001; Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001, nº 28/2001; Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2002, Pareceres nº 5/2005, nº 3/2006, nº5/2006), figuram como políticas educacionais concebidas no século XX que, embora sejam construídas como políticas nacionais, fazem parte de uma série de reformas no âmbito da América Latina, implementadas dentro de um projeto neoliberal de educação, financiado e incentivado pelo Banco Mundial (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007). Ao mesmo tempo, cremos que, no âmbito do cenário político em que nos encontramos, no qual vemos ataques diretos à educação (chamamos de ataque, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, o projeto Escola Sem Partido, a nova configuração do Ensino de Religião como confessional, a retirada, em muitos municípios, da palavra gênero dos Planos Municipais de Ensino), a imagem do professor está cada vez mais em destaque. Nesse sentido, compreendemos que, atualmente, falar sobre o professor torna-se um ato político de resistência frente ao desmonte da educação pública brasileira e aos diferentes ataques que nós, professores, temos sofrido: seja pela repressão física de protestos do professorado, como no caso do Paraná³, ou pela violência metafórica do silenciamento da nossa voz, materializada em projetos como o da Escola Sem Partido.

Ao tratarmos especificamente do professor de português, surgem ainda diferentes questões que tocam à sua prática docente e à sua formação: seja pela crise na sala de aula⁴ (BERNARDO, 2011) ou pelas diferentes alterações nos currículos que apontam para novas diretrizes e metodologias de ensino, reformulados principalmente com os avanços das ciências linguísticas (ANTUNES, 2003). De fato, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), de 1998, foi proposta uma grande alteração no trabalho com a língua materna, a qual demanda dos professores um sólido conhecimento sobre tópicos como gêneros textuais (BAKHTIN, 1992), letramento (KLEIMAN, 1995), análise e reflexão linguística (GERALDI, 1996).

Além disso, os PCNs, ao apontarem para uma formação cidadã, direcionam o olhar dos educadores para um ensino plural, dinâmico e reflexivo, revelando uma preocupação não somente com questões conteudistas, mas também de cunho ético, político e social. Aliás, no atual contexto sociopolítico histórico em que nos encontramos, o qual pode ser caracterizado como “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001, 2005,

³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html . Acesso: 19 de outubro de 2017.

⁴ Baseando nos estudos de Miranda (2005), a autora argumenta que a sala de aula reflete a crise de valores que vivemos na sociedade contemporânea.

2011), parece haver uma demanda por novos saberes em relação ao que é, de fato, importante ser construído pelos profissionais das licenciaturas. Assim, nesse contexto, cabe perguntar se os cursos de licenciatura em Letras estão logrando formar profissionais que não apenas saibam discorrer sobre tais tópicos, mas que saibam desenvolver práticas de ensino inovadoras e coerentes com as discussões teóricas empreendidas durante sua formação.

Nessa direção, essa pesquisa se justifica como uma resposta a uma demanda social de contribuir com os avanços das pesquisas que discutem uma formação profissional crítica, na qual o professor assume o papel central no processo formativo, entendendo que a atividade do professor está imbricada com diversas outras práticas que formam o sistema educativo.

Desse modo, cremos que a relevância desse estudo se dá em dois aspectos: o primeiro por dar destaque à voz dos alunos da formação inicial, que, no geral, são pouco escutados no processo de construção curricular; o segundo por oportunizar a observação do processo formativo, tentando compreender as relações entre a construção curricular e a relação teoria e prática na formação inicial. Além disso, acreditamos que um ganho extra desse trabalho é trazer as experiências positivas que, segundo os discentes, têm contribuído com a construção de um bom profissional, fazendo delas modelos a serem seguidos e melhorados.

Assim, expomos, nas próximas linhas, a organização desta dissertação que apresenta a pesquisa realizada.

A primeira parte do segundo capítulo procura situar nosso trabalho na área da Linguística Aplicada (seção 2.1). Em seguida, introduzimos a discussão sobre ensino de língua portuguesa no Brasil (seção 2.2), de modo a contextualizar, histórica e politicamente, o trabalho do professor de português. Depois, situamos a pesquisa no contexto da contemporaneidade (seção 2.3), já que nos propomos a investigar a formação inicial de professores de Língua Materna e ela está situada em um momento histórico específico. Ainda no segundo capítulo, discutimos a concepção de formação de professores (seção 2.4) na qual este trabalho se alicerça e, por fim, a perspectiva linguística (seção 2.5) que orientou nossa análise.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico de construção desta pesquisa. Dessa forma, discutimos a inserção do trabalho dentro de uma abordagem qualitativa (seção 3.1). Depois, apresentamos o cenário investigativo que nos propomos

a investigar (seção 3.2) e a utilização dos Grupos Focais (seção 3.3) como método de geração de dados. Em seguida, trazemos o cenário de geração de dados (seção 3.4), os instrumentos de geração de dados (seção 3.5) e os colaboradores da pesquisa (seção 3.6), seus dados (seção 3.7) e o procedimento de análise adotado (seção 3.8).

No capítulo quatro, expomos a análise dos dados. Primeiramente, apresentamos uma visão geral do perfil do bom professor construído pelos alunos (seção 4.1.). Em seguida, apontamos o que cada grupo em específico aponta sobre a imagem do bom professor de português (seções 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3. e 4.1.4.). Depois, discutimos as implicações desse perfil e a relação delas com a formação inicial (seção 4.2.). Depois disso, traçamos um panorama das experiências vivenciadas pelos alunos no processo formativo (seção 4.3.). Por fim, discutimos a relação entre essas experiências e o perfil do professor de português construído (seção 4.4.).

Encerramos esta dissertação com nossas considerações finais (capítulo cinco), pontuando os achados deste trabalho, buscando apontar caminhos possíveis para a construção de uma formação mais crítica e reflexiva que proporcione a formação de professores de português mais conscientes do seu papel e de seu compromisso com a construção uma sociedade mais justa e humana.

1 TEORIZANDO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO ENCONTRA- SE A PROFISSÃO PROFESSOR

Um trabalho que tem por objetivo compreender o processo formativo de estudantes de Letras a partir do desvelamento do perfil de um bom professor de português e das experiências formativas que o compõem, a partir do discurso desses professores em formação, precisa se respaldar em um construto teórico que nos possibilite um olhar mais amplo sobre essa complexa questão. De fato, entendemos que a Linguística Aplicada nos traz o respaldo para um fazer científico que busca na interdisciplinaridade uma nova forma de olhar para os objetos de pesquisa. Desta forma, a parte inicial deste capítulo procura caracterizar, ainda que brevemente, os estudos realizados nessa área.

Após isso, discutimos, através do percurso histórico e político da disciplina de língua portuguesa, as implicações das transformações sofridas pela referida disciplina na construção da imagem do professor que a leciona. Somado a isso, refletimos, a partir de autores contemporâneos como Bauman (2005), sobre o funcionamento da sociedade na qual vivemos, o que também tem um papel significativo na construção de um novo perfil do professor. Feito isso, trazemos para discussão uma proposta de formação de professores que coloca o professor como centro do processo formativo (NÓVOA, 1995, 2009), que, por sua vez, precisa considerar as diferentes práticas sociais que formam o sistema educativo (SACRISTÁN, 1995). Encerramos o capítulo teórico com algumas considerações sobre a perspectiva de linguagem subjacente à nossa leitura dos dados, a qual nos permite compreender os significados construídos pelo sujeito sócio-cognitivo através das experiências que este estabelece com o mundo.

1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO UM CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DO FAZER CIENTÍFICO

Entendendo que a construção identitária do profissional professor se dá em uma interrelação entre diversos discursos, tais como o discurso acadêmico, o midiático, o institucional, entre outros (CASTRO, 2007) e levando em conta ainda que nos situamos em uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a qual tem entre suas características a dissolução das grandes narrativas e o ideal de sujeito homogêneo (HALL 2006), torna-

se indispensável inserirmos essa pesquisa em um campo teórico-metodológico que nos permita compreender e descrever nosso fenômeno de pesquisa a partir de uma perspectiva interdisciplinar, fluída, heterogênea e aberta à autorreflexão.

Dessa maneira, assumimos aqui a versão mais contemporânea da Linguística Aplicada (doravante LA), que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), sendo de natureza transdisciplinar (KLEYMAN, 2001). Dizendo de uma outra forma, a pesquisa em LA hoje é marcada por seu caráter híbrido, preocupando-se com “descrição e entendimento de determinada realidade social” (KLEYMAN, 2001, p. 21) e compreendendo que o mundo social existe na dependência do homem e a linguagem possibilita sua construção, sendo condição para sua existência (MOITA LOPES, 1994).

No Brasil e no exterior, diferentes autores, como Moita Lopes (2006), Cavalcanti (2006), Rajagopalan (2006), Signorini (2006), Pennycook (2006), Rampton (2006) e Kumaravadivelu (2006), entre outros, têm se proposto a discutir a natureza da LA na sociedade contemporânea, trazendo significativas contribuições para o debate dessa área de estudos e colaborando com a construção de uma agenda de trabalho para LA que dialogue com a sociedade atual. Na coletânea de textos organizados por Moita Lopes, *Por uma Linguística Indisciplinar*, de 2006, esses diferentes autores discutem esse novo modo de fazer da LA, e um dos pontos comuns nas discussões apresentadas é o caráter híbrido dessa área de pesquisa e a consideração de que o sujeito que usa a linguagem é heterogêneo e corporificado, ou seja, ele precisa ser situado.

No que concerne aos trabalhos em LA que têm como foco o ensino, Kleiman (2001) aponta que todas as questões que o envolvem já era um tema abordado na Linguística, porém seu enfoque parecia ter o objetivo de definir qual modelo linguístico seria mais bem-sucedido, se aplicado ao ensino. Diferentemente disso, para a autora, em LA, numa perspectiva transdisciplinar, há uma transformação do olhar. De modo que se busca investigar:

processos identitários, relações sociais, concepções do objeto de ensino, muitas vezes dentro de uma concepção crítica que visa contribuir não só para formação como também para o fortalecimento desses profissionais, em função do contexto macrossocial pouco favorável à (auto)imagem do professor. A concepção crítica é própria daqueles que investigam o mundo social e que assumem responsabilidade para com os sujeitos que participam da pesquisa. Muitas vezes, esses pesquisadores procuram, também, contribuir, com suas pesquisas, para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos pesquisados (KLEIMAN, 2001, p. 21).

Ao nos alicerçarmos nessa concepção de fazer científico, estamos afirmando a necessidade e a urgência do diálogo com teorizações que estejam mais próximas das práticas sociais vivenciadas pelas pessoas, numa abordagem analítica em que as práticas discursivas sejam elementos centrais na construção das relações sociais ou mesmo na produção de conhecimento sobre a realidade, a qual é criada na interação. Em LA, há uma inter-relação entre teoria e prática, ou seja, uma integração reflexiva entre pensamento, desejo e ação no que tange a práxis (PENNICOOK, 2001). Assim, a abordagem interpretativista (item 1.2), ancorada na metodologia do grupo focal (seção 1.3), nos pareceu a melhor maneira de compreender, de forma mais profunda e significativa, a complexidade do nosso objeto de estudo. Portanto, este trabalho busca em diferentes áreas do conhecimento saberes que nos permitam entender como os discentes do curso de Letras em formação inicial criam o perfil do professor de português.

1.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PERFIL DO PROFESSOR: HISTÓRIA DE MUDANÇAS E RUPTURAS

Via de regra, ao longo do tempo, diferentes representações são construídas sobre o que é ser um professor de português e sobre o que caracteriza suas práticas. Cada momento histórico, marcado, entre outras coisas, por conhecimentos advindos do estudo científico da linguagem, pelos sujeitos que participam dos processos formais de ensino e de aprendizagem, pelos manuais e documentos oficiais e, mesmo, pela mídia, delineiam um papel específico para o profissional que trabalha com língua materna na educação básica. De fato, como acontece com os docentes de todas as outras disciplinas, o perfil desejado de um professor de língua materna é afetado por diferentes discursos. No caso específico do professor de língua, essas vozes vêm, por exemplo, de linguistas, materiais didáticos, documentos oficiais e do senso comum acerca do que é *saber português*.

Assim, no caso do professor de Língua Portuguesa (doravante LP), há a especificidade de que seu objeto de ensino está muito mais sujeito a discussões não especializadas, a opiniões apaixonadas e não fundamentadas: afinal, todo mundo sabe e usa a língua, todo mundo tem uma opinião sobre o que o professor deve ensinar, sobre o que é “aceitável” em termos de uso da língua. Além disso, os eixos de ensino de LP (em especial, a oralidade, a leitura e a escrita) correspondem a práticas que estão na base do processo de ensino e aprendizagem de todas as outras disciplinas. Nesse interim, é comum

a circulação do discurso de que se o aluno não consegue resolver um problema de matemática porque não consegue interpretar o enunciado, por exemplo, a responsabilização disso é posta na conta do professor de português. Isso ocorre porque as diferentes disciplinas utilizam-se da língua/linguagem para transpor suas ideias.

Desse modo, percebemos que a constituição da identidade do profissional professor é uma arena de batalha, na qual diferentes discursos tentam *ditar* o modo como deve ser o agir desse profissional. É evidente, no entanto, que determinadas discursos são mais legitimados que outros. Assim, nesse primeiro momento, acreditamos ser necessário compreender como o ensino de língua portuguesa foi se desenvolvendo e se transformando, historicamente, e, por conseguinte, como foi sendo alterada a imagem do professor de português almejado, haja vista que o perfil profissional desejado está muito ancorado em fatores que extrapolam a sua prática mais imediata, a sala de aula.

Se tomamos como exemplo a questão curricular, vemos que diferentes lutas são travadas, nos campos político, econômico, científico e escolar, no que tange ao que deve ou não ser objeto de estudo nas aulas de língua. Por exemplo, ainda hoje, alguns setores defendem o ensino da Gramática Normativa aos moldes tradicionais, e outros, por sua vez, argumentam a necessidade de um ensino ancorado em práticas discursivas (ANTUNES, 2009). Nesse sentido, acreditamos ser necessário reconstruir a história da disciplina ministrada pelo professor de português, buscando compreender como o tempo e as mudanças na sociedade alteram o trabalho, o objeto de ensino e, conseqüentemente, a projeção do perfil de professor de língua esperado.

Diferentes autores se debruçaram sobre a história do estudo de conteúdos referentes à língua na escola (SOARES, 2002, BUZEN, 2011, PIETRI, 2013), discutindo como se deu o processo que originou o que hoje reconhecemos como a disciplina Língua Portuguesa. Esse status, no entanto, é recente, de meados do século XX. Assim, um primeiro aspecto a ser pontuado, portanto, é o próprio processo de escolarização do saber.

Ao começar a se constituir um espaço específico para o ensino e a aprendizagem – a escola, fez-se necessário uma organização, inclusive temporal, desses processos de ensino e de aprendizagem. A consequência disso foi a organização do saber em níveis e disciplinas. Como argumenta Soares (2002, p.165), somada a uma nova estrutura de poder cuja função é “organizar em hierarquias burocráticas o conhecimento”, vemos a formação dos saberes escolares e, deste modo, a eleição de determinados conhecimentos que devem ser “passados” pela escola. Diante disso, é preciso, claro, um olhar histórico para compreender, qual, como e porquê determinado saber está presente no ensino, e outros

não.

No início do século XVI, a educação centrava-se sobre a tradição oral, isto é, os saberes necessários à vida cotidiana eram passados através da observação e do trabalho (BUZEN, 2011). Dessa maneira, cada grupo social definia que tipo de conhecimento era mais interessante (e também útil) para si. No tocante ao Brasil colonial, três línguas eram utilizadas: a língua do colonizador (não prevalente), a língua geral (mais utilizada) e o latim (utilizada para fins de ensino). Nesse ínterim, a língua geral gozava de maior uso, haja vista que a comunicação pragmática se dava por ela, tanto entre portugueses e índios, como entre índios de diferentes tribos. O contato entre esses diferentes sujeitos, a necessidade de controle dos corpos, fez com que, até meados do século XVII, predominasse o ensino jesuítico, no qual não havia espaço para o ensino de língua portuguesa, pois o latim ainda era tido como a língua que possuía prestígio social (BUZEN, *idem*). Nesse momento, o ensino da língua mãe era voltado para a compreensão de textos escritos e a leitura de textos latinos, mais especificamente os de Cícero e Aristóteles (SOARES, 2002). Até esse momento, a língua portuguesa não era ensinada, pois seu uso era demasiado restrito, como discute Buzen (2011):

O aprendizado oral do português europeu defendido por Nóbrega e relacionado com a catequização dos curumins foi praticamente excluído do currículo. Em seu lugar, surgem as práticas pedagógicas baseadas na Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu (1599), ou seja, um currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística. Neste contexto, em que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias, o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas (BUZEN, 2011, p. 889).

É importante notar que a influência da cultura greco-romana é, então, ainda predominante, caracterizando um ensino que se inspirava em uma visão retórico-gramatical. Tal perspectiva se modifica somente em meados do século XVIII, com a reforma do ensino em Portugal e suas colônias, através do decreto do Marquês de Pombal, a partir do qual o ensino de língua portuguesa se tornava obrigatório em terras brasileiras:

com a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados, a reforma pombalina consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo, pois, do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil (BUZEN, 2011, p.891).

Baseando-se no pensamento iluminista e racionalista, que vigorava na Europa, a questão da língua assume nos Estados-nação um importante fator de dominação cultural. Assim, Aurox (1992) discute:

a velha correspondência uma língua, uma nação, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos (AUROX, 1992, p.83).

A proibição do ensino de quaisquer outras línguas marca a primeira decisão com implicação significativa no que tange à prática de ensinar língua materna em nosso contexto. No entanto, a imposição de uma língua nacional não foi motivo suficiente para que o latim fosse abandonado, ou seja, o ensino de português, à época, ainda era utilizado como base para o aprendizado da língua latina.

Tendo isso em vista, percebe-se que, nesse momento, a figura que ensinava a língua precisava possuir, então, conhecimentos específicos, quais sejam, o do latim e do português. Mais que isso, os que assumiam essa função também cumpriam um papel político importante, qual seja, o de contribuir para a construção de um ideal específico de nação e, por conseguinte, reforçar os valores e as crenças propagadas pela metrópole. Desse modo, a obrigatoriedade do ensino do vernáculo em todo o território nacional é um elemento importante na construção da ilusão de país monolíngue, contribuindo, assim, para a crença, persistente ainda hoje, de pureza da língua e de unidade linguística, em um país de extensão continental e culturas diversificadas.

A dependência da língua latina perdura até meados do século XIX. Faziam parte dos componentes curriculares de ensino dessa língua a gramática e retórica: enquanto a primeira buscava auxiliar na compreensão do sistema linguístico; a segunda tinha por função favorecer a compreensão de questões de estilísticas e também do “bem falar”. A questão começa a tomar um rumo diferente em 1808, com a Impressão Régia⁵, estabelecida em decreto de 13 maio. Nesse momento, há a profusão de publicações de gramáticas escritas por professores e para professores. Somado a isso, com a vinda do Príncipe Dom João ao Brasil, ocorre a criação de centros de saber no Rio de Janeiro, dentre os quais está o colégio D. Pedro II, criado em 1837, o qual desempenharia papel

⁵ “A Impressão Régia foi estabelecida pelo decreto de 13 de maio de 1808, com a finalidade de se imprimir toda a legislação e papéis diplomáticos provenientes das repartições reais e quaisquer outras obras. Subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, sua abertura no Brasil representou o fim da proibição de instalação de tipografias, que vigorou durante o período colonial.” Informações retiradas do site do governo: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=2733>, acessado em: 12 de janeiro de 2018.

importante na constituição da língua portuguesa como disciplina curricular:

O destaque do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi um caso isolado. Sob os cuidados do já então Imperador Pedro II, e depois, sob os auspícios da República, o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como quiseram os republicanos da primeira hora) tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Seu curso completo conferia o grau de *Bacharel em Letras*, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O Colégio congregou em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, destacando-se políticos e escritores (RAZZINI, 2000, p.32).

Nesse sentido, o Colégio assume importância nacional, sendo a referência para o ensino em todo país. Entretanto, como argumenta Soares (2002), a disciplina de língua portuguesa correspondia, ainda, ao ensino da retórica e da poética; a inclusão da gramática nacional como objeto de ensino dá-se somente no ano seguinte. Nesse aspecto, vemos que, até o fim do império, a tradição gramática, retórica e poética são o foco da disciplina língua portuguesa.

O século XIX, no que tange à língua portuguesa, é de extrema efervescência, haja vista que nesse período uma série de eventos ajudam a conferir um novo status à disciplina:

Com as novas reformas implementadas no Pedro II em 1862, as três disciplinas voltadas para o estudo do idioma nacional foram agrupadas sob denominação de “Português” apenas no 1º ano. No entanto, até o fim do período imperial, vamos assistir a uma ampliação da disciplina causada por alguns fatores, a saber: (i) a sua inclusão nos chamados “exames preparatórios” e (ii) **a criação do cargo de professor de Português em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974). Depois disso, o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869**, começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da língua portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferentemente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos, por exemplo, eram de gramática latina e um língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo) (grifos nossos) (BUZEN, 2011, p.894).

Destacamos aqui a criação do cargo de professor de Português, o qual cumpre papel relevante nesse período, uma vez que o reconhecimento, agora, da profissão altera as exigências deste profissional. Acreditamos que esse fator, somado aos outros, é um elemento importante na construção da identidade profissional do professor de português. Além disso, há, também nesse período, uma alteração relevante: até então, seu trabalho

estava centrado em seus conhecimentos das línguas portuguesa e latina, agora no entanto, outras competências passam a ser requeridas, como é a questão da literatura, pois, com a reforma de 1855, há:

ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais. (RAZZINI, 2000, p. 43)

Assim sendo, o século XIX é um marco de relevância para a construção da disciplina de língua portuguesa e, conseqüentemente, para a profissão professor de português: à época, houve a difusão de uma série de manuais didáticos destinados ao professor, os quais lhe forneciam as atividades necessárias à realização de sua tarefa. Assim, no geral, o professor de português era, antes de qualquer coisa, um estudante da língua e de sua literatura que também se dedicava ao ensino (SOARES, 2002).

É interessante observar também que, nesse momento da história, os alunos aos quais se direcionava a educação ainda eram aqueles que representavam a elite privilegiada brasileira. Sendo assim, a profissão de professor, até esse momento, é marcada por certo prestígio social, haja vista que seu trabalho se destinava aos filhos da elite cultural brasileira. A criação das primeiras licenciaturas, na década de 30, também ajuda no aumento do prestígio social do professorado, uma vez que o acesso à educação não era destinado a toda sociedade:

Os primeiros cursos de formação de professores, em termos de licenciatura, surgiram no Brasil nos anos 30 (séc. XX) com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No período compreendido entre 1931 a 1939 foram criadas novas unidades de ensino nos diferentes projetos de Universidade, incluindo-se nesse contexto vários modelos de organização das unidades voltadas especificamente para o processo de formação de professores (GUEDES, FERREIRA, 2002, p. 1).

A situação começa a se alterar em meados do século XX, mais especificamente na década de 50, quando a democratização do acesso ao ensino insere dentro das escolas brasileiras os filhos dos trabalhadores. Essa expansão acarreta uma mudança nas disciplinas curriculares, que, segundo Soares (2002), faz com que a disciplina de língua portuguesa tenha como foco ensino da gramática e do texto de forma articulada, isto é, a disciplina volta-se ao ensino da e sobre a língua. Essa democratização afeta também a imagem do professorado no geral, tendo em vista que há, nesse período, um recrutamento

massivo de profissionais. Como consequência, há alteração salarial e também da função que o professor passa a exercer. Assim, vemos como sua imagem se constrói a partir da atividade que cumprirá:

A dimensão “sagrada”, o lugar social diferenciado dos professores dos anos 50, foi afetada a partir da expansão da escolaridade e dos meios de comunicação de massa nos anos 60 e 70. Além disso, o potencial redentor da escola foi profundamente questionado a partir das teorias da reprodução que evidenciavam que a educação escolar também poderia funcionar como mecanismo de exclusão social (SÁ, 2006, p.130).

Como temos visto, as mudanças no ensino têm consequências diretas no perfil do professorado. E, nessa perspectiva, os anos 60 e 70 marcam um período de grande relevância, seja pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961, seja pelo Golpe Militar em 1964. Ambos provocam mudanças significativas no âmbito da disciplina de língua portuguesa. Sobre a LDB, apresenta Buzen (2011):

Desde a Lei n. 4024 de 61, diminuiu-se consideravelmente o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial. Apesar disso, instruções, intituladas “Amplitude e desenvolvimento do Programa de Português”, foram publicadas pelo Conselho Federal de Educação e serviram de orientação curricular no período. No livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Léllis, as recomendações apareciam explicitamente, apontando para três grandes eixos de ensino: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva. (BUZEN, 2011, p.899)

A LDB, então, parece dar uma flexibilidade ao ensino de português, deixando a cargo dos estados e municípios maior autonomia na definição curricular, enfocando aspectos da oralidade e escrita e também da gramática. Entretanto, em 1971, com a Lei n. 5.692, o Governo Militar revoga a lei de 61. Baseando-se num modelo tecnicista, voltado para o trabalho, a disciplina de língua portuguesa se reconfigura, passando a se chamar, no primeiro grau, *Comunicação e expressão* e, no segundo grau, *Língua portuguesa e literatura brasileira*. A modificação, principalmente no primeiro grau, se ancora na ideia da língua como comunicação e, a serviço do Governo Militar, cumpre objetivos pragmáticos e utilitários, isto é, formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho (SOARES, 2002). Nesse aspecto, para a autora, evidencia-se a preocupação com o uso da língua (entendida como código), e o aluno assumiria a posição de emissor-

receptor de códigos.

Assim, essa nova ordem política instaura um novo momento para a disciplina de língua portuguesa. Como observa Soares (*idem*), se antes o ensino estava focado no sistema (gramática) e sua expressão estética (retórica), agora vemos a língua sendo concebida como comunicação, sendo "vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22) Nesse momento histórico, as gramáticas são minimizadas nos livros e manuais escolares e os textos deixam de ser escolhidos somente segundo critérios literários. Além disso, nesse período, há também a ampliação do conceito de leitura, que deixa de se relacionar somente ao texto verbal e se estende ao texto não-verbal. Embora o período seja de repressão, no que tange à LDB, parece haver uma abertura para o trabalho do professor, como discute Pietri (2010):

Ainda que paradoxal, considerando-se o regime político instalado no momento histórico em que tais objetivos foram propostos, as alterações no currículo, de acordo com a lei n. 5.692/71, visavam a proporcionar ao professor liberdade para o planejamento de seu trabalho, de modo que pudesse elaborar a disciplina sob sua responsabilidade em função das características da comunidade em que se encontrasse a escola, e, portanto, em função dos alunos a quem a instituição atendia (PIETRI, 2010, p. 75).

Entretanto, diante do caráter tecnicista implementado pela ditadura e a tentativa de interligar a educação à economia, a formação de professores perde sua preocupação com uma sólida formação pedagógica e teórica, passando a privilegiar uma formação técnica e aligeirada, a fim de dar conta da expansão que ocorreu no acesso ao ensino:

Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. (FERREIRA, A.; BITTAR, M., 2006, p. 1.165)

É necessário enfatizar que “caráter mais técnico” é uma tentativa não só de se adequar às demandas do capital, bem como de preocupação com uma educação que não

faz pensar, afinal era preciso propagar as ideologias de um golpe. Isso perdura até o fim da ditadura militar, quando, em 1980, com a redemocratização do país, o Conselho Federal de Educação determina que a disciplina volte a ser nomeada como *Português* (SOARES, 2002).

Vale ressaltar que a promulgação da Lei instituindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, aprovada em 1961, antes do golpe, trazia poucas contribuições à formação docente, uma vez que regulamentava os Currículos Mínimos e a duração dos cursos universitários através do Parecer N° 262/62. Nesse sentido, os Cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras eram também afetados, já que, que entre outros aspectos, estabelecia-se que os Currículos Mínimos das licenciaturas teria equivalência com os bacharelados.

Entretanto, acompanhando os avanços científicos específicos da área na década de 60, segundo Soares (2002), o período que se instaura é de grande valia para a disciplina de língua portuguesa, haja vista que, nesse momento, a profusão de pesquisas na área de estudos linguísticos começou a entrar no campo do ensino de língua materna, como os estudos da sociolinguística, por exemplo. Ademais, os estudos da Linguística Textual, da Semântica, da Pragmática e da Teoria da Enunciação trazem uma nova perspectiva sobre a língua, já que, diferentemente da Teoria da comunicação, enfatizam as relações entre os sujeitos, os contextos de produção e as condições sociais e históricas nas quais os interlocutores estão imersos ao produzirem seus enunciados.

Em consequência do que nos estudos linguísticos é chamado de virada pragmática, vê-se novamente alteração da imagem do professor de português. Diante da ruptura teórica referente à concepção de língua e suas implicações no ensino, a tarefa do profissional que se almeja torna-se outra, qual seja, a de ampliar o leque linguístico do estudante, permitindo-o transitar nas diferentes esferas comunicativas. Em consonância com os avanços nos estudos linguísticos, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998, no que tange à concepção de língua eleita para orientar o ensino, torna-se um grande marco para a disciplina de língua portuguesa, pois expõe sua filiação com uma perspectiva de língua(gem) sociointeracional:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

(BRASIL, 1998, p.20).

Como vemos, a concepção que fundamenta o documento privilegia as dimensões discursiva e interacional da língua, revalidando a importância do sujeito e das condições sociais que envolvem sua participação nos eventos discursivos. Nesse sentido, argumenta Antunes (2003):

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf.19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino (ANTUNES, 2003, p. 22).

Como apresenta Antunes (idem), os PCN, ao estabelecerem os eixos da reflexão e de uso, trazem para o ensino uma nova concepção acerca do papel do professor. Nesse aspecto, como salienta a professora, um novo perfil do professor de português é delineado, qual seja, o de pesquisador: “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre” (ANTUNES, 2003, p. 36). Assim, cabe-nos perguntar se, já que temos um novo perfil desejado do professor de português, temos também uma nova formação? Nesse sentido, estudos como os de Gatti (2010) não são muito animadores, pois apontam que:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes⁶, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Em contrapartida, ao olharmos para os estudos da linguagem em específico, vemos o avanço na concepção de língua, com a assunção da linguagem na sua dimensão

⁶ A pesquisadora refere-se à publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996 e em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (as)

interacional e o descrédito no modelo tradicional de ensino de língua materna. Os PCN agregam uma importante noção aos estudos da língua, a concepção de gênero do discurso, introduzida por Bakhtin e que tem, no Brasil, como principal referência, os estudos de Marcuschi (2002, 2005). No que tange aos gêneros discursivos, Bakhtin (2016, p. 12), na tradução de Bezerra, compreende que os diferentes campos da atividade humana fazem uso da linguagem, através de enunciados concretos, os quais vão refletir as finalidades de cada campo, através do seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição.

Assim, para o filósofo, os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A inserção no documento desse conceito representa uma guinada importante na alteração da disciplina de língua portuguesa, porque enfoca as práticas sociais nas quais o uso da linguagem é primordial. Corroborando com isso, a introdução do conceito de letramento (KLEYMAN, 1993, 1995) traz para o cerne do ensino a relevância de pensar as participações em práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico. Apontamos, ainda, a inserção dos temas transversais e sua preocupação com a formação para a cidadania como ganhos nos Parâmetros. Com isso, o objetivo da disciplina de português, junto à escola, cumpre a “função e responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse aspecto, agora o professor precisa assumir uma postura diferente, pois entende-se que:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, com o advento dos PCN, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e aluno. Os processos de interação entre as partes assumem um caráter mais importante, pois se reconhece que o aluno já possui conhecimentos sobre a língua, cabendo ao professor “mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não” (BRASIL, 1998, p. 47). Como argumenta Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013),

os PCN efetivamente propiciam a identificação das atribuições do professor do fim do século XX, de modo que lhe cabem os papéis de

mediador, de modelo de leitor e de escritor e, também, de agente de transformação do ensino, norteador a realização de sua prática em sala de aula. Tais atribuições, contrapondo com aquelas do professor no percurso da emergente consolidação da Língua Portuguesa no Brasil, passam a valorizar a interação em sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, preconizado pelos PCN, o papel de condutor da sua prática em sala de aula, partindo dos fundamentos da abordagem sociointeracionista da linguagem, segundo a qual a interação social possui papel fundamental na construção do indivíduo. Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve ser o mediador do processo ensino- aprendizagem de línguas, fazendo uso de estratégias que possibilitem ao aluno tornar-se independente, de modo que, enquanto professor ou mediador desse processo, possa preparar esse aprendiz para assumir o seu papel de agente em um espaço de diálogo e interação (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013,p. 236).

Levando isso em conta, perguntamo-nos: as instituições responsáveis pela formação estão dando conta de formar esse profissional? Essa discussão nos parece pertinente, uma vez que, em análise dos currículos de Letras do país, Gatti (2009) verifica que há:

ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia, Filosofia da Educação etc.) que figuram nos currículos de Letras. Em geral, a formação para a docência dá-se sobretudo por meio de disciplinas aplicadas (metodologias e práticas de ensino) e, quando as primeiras aparecem nas matrizes curriculares, nota-se heterogeneidade na composição do conjunto. A mesma heterogeneidade pode ser notada nos conteúdos e bibliografia das disciplinas aplicadas. Essa ausência de consonâncias faz supor que não está claro o que deva compor essa dimensão da formação do licenciando (GATTI, 2009, p. 86).

Vemos que, nesse aspecto, embora as questões pedagógicas assumam papel importante na construção do perfil do professor de português, focalizando a utilização de estratégias didáticas que auxiliem o aluno no processo de construção do conhecimento, os cursos de formação tratam esse aspecto ainda de forma superficial. Segundo achados da educadora:

alguns dos cursos privilegiam excessivamente a formação para a docência; a maioria, a formação específica, especialmente em certas linhas da Lingüística. A análise dessas propostas mais restritivas parece indicar prematura especialização dos futuros professores (GATTI, 2009, p. 86).

Vemos assim uma contradição entre os diferentes agentes que constroem a

identidade do professor de LP. Somado a isso, políticas como o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) continuam trazendo mudanças e alterando o que se almeja do professor de língua materna.

O panorama apresentado ajuda-nos, sem dúvida, a construir um entendimento acerca de qual é, afinal, o trabalho do professor de português, sobre o que se espera que ele faça. Contudo, ao apontar para “saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”, tal panorama se revela limitado e chama a atenção para a necessidade de uma contextualização do momento atual, no qual esse professor vai realizar seu trabalho, a contemporaneidade. Assim, a próxima seção busca discutir as principais características do momento em que vivemos e suas implicações no âmbito do ensino de língua materna. Isso porque, assumindo que o profissional professor de português precisa ampliar o leque linguístico do alunado, contribuindo para sua participação, de forma crítica e reflexiva, nas diferentes práticas sociais, no contexto da contemporaneidade (seção 2.3.), precisamos considerar algumas especificidades das práticas sociais contemporâneas para refletirmos de forma mais ampla sobre a formação necessária para esse profissional (seção 2.4).

1.3 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O SURGIMENTO DE UM NOVO PERFIL DOCENTE

A sociedade moderna, aos olhos de Bauman (2005), é caracterizada pela metáfora do líquido. Retornando uma célebre frase de Marx, “tudo que é sólido se desmancha no ar”, o sociólogo traz para o cerne da discussão que o momento em que vivemos é marcado pela quebra dos valores construídos na modernidade. Mais que isso, ela nos mostra a impossibilidade de manutenção de uma visão essencialista do mundo.

Em contraponto ao sólido, o líquido se adéqua, se transforma, se adapta à forma na qual é colocado. Para o sociólogo, vivemos um momento da descartabilidade, do volátil, que se reflete no âmbito de todas as relações humanas: das relações afetivas às profissionais. A liquidez, marca do nosso tempo, tem como consequência a ideia de não-durabilidade, do efêmero. Para o autor, a lógica é a mesma do consumo: dos objetos às pessoas; tudo é produto e, portanto, deve ser consumido até que se acabe (BAUMAN, 2001, 2005, 2011). Assim, o que não tem mais utilidade, o que não mais convém deve ser descartado e trocado por outro (BAUMAN, 2005, p.37):

A sociedade que entra no século XXI não é menos "moderna" que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e erradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de "limpar o lugar" em nome de um "novo e aperfeiçoado" projeto; de "desmantelar" "cortar" "defasar" "reunir" ou "reduzir" tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro - em nome da produtividade ou da competitividade (BAUMAN, 2005, p.37).

As postulações de Bauman se alicerçam na contradição trazida pela modernidade para a qual o sonho de liberdade do homem não se concretiza. O homem, não mais guiado pelo ideal da igreja, que também era Estado, é colocado na posição de tomar decisões. Logo, na modernidade, o homem assume lugar central, podendo eleger entre inúmeras verdades possíveis e aceitas. Em outras palavras, houve certo afrouxamento da força da tradição e uma crescente pluralidade de contextos nos quais homens e mulheres se colocavam na posição de indivíduos:

Com o lançar desses homens e mulheres na posição de indivíduos, dotados de identidades ainda não dadas, ou dadas mas esquematicamente – confrontando-se assim com a necessidade de “construí-las”, e *fazendo escolhas no processo*. São as ações que a pessoa precisa escolher, ações que a pessoa escolheu dentre outras que podia escolher, mas que não escolheu, que é preciso calcular, medir e avaliar. A avaliação é parte indispensável da escolha, da tomada de decisão; é necessidade sentida por humanos tomadores de decisão, necessidade sobre a qual raramente refletem os que agem por hábito. Uma vez que venha a avaliar, porém, fica evidente que “útil” não é necessariamente “bom”, ou “belo” não tem que ser “verdadeiro”. Uma vez que se fez a pergunta sobre os critérios da avaliação, as “dimensões da mensuração começam a ramificar-se e crescer em direções cada vez mais distantes entre si. O “modo certo”, uma vez unitário e indivisível, começa a dividir-se em “economicamente sensato”, “esteticamente agradável”, “moralmente apropriado”. As ações podem ser certas num sentido e erradas noutros (BAUMAN, 1997, p. 9).

Assim, colocado nessa posição de quem deve assumir um lugar, e tal lugar é atravessado pelas experiências do sujeito, o *homem* moderno líquido precisa escolher, porém entre inúmeras verdades qual posição tomar? Assim, com a entrada na era moderna líquida, trazendo consigo a flexibilidade e a fugacidade do século XXI, e sendo construída num modelo de base consumista, a ideia de descarté, como mencionado, se

torna uma de suas consequências:

Um espectro paira sobre os cidadãos do mundo moderno líquido e todos seus esforços e criações: o espectro da superfluidez. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do desejo e do seu descarte (BAUMAN, 2013, p. 23).

Uma das consequências disso, no pensamento de Bauman (2005), é a extrema individualização do mundo. Somado ao processo de globalização e ao acesso a ferramentas como a internet, o autor discute que estamos perdendo a capacidade de nos relacionar com o outro, ainda que esse outro seja de extrema importância na construção da minha identidade. Nesse sentido, na contemporaneidade, qual é a identidade profissional do professor de português que almejamos e que dê conta das demandas postas?

Dentro de uma sociedade cada vez mais globalizada, o contato com a diversidade, ou seja, com sujeitos heterogêneos e complexos, diferente daqueles da modernidade (HALL, 2006), traz à tona um grande complicador, qual seja, o dos riscos do conflito que as diferenças podem gerar. Como argumenta o autor, as velhas identidades, as quais estabilizaram o mundo social, estão em declínio – “crise da identidade” –, fazendo emergir novas identidades, desconstruindo e fragmentando o sujeito moderno, visto até então como unificado.

Para Hall (2006), as formas pelas quais somos representados deixam de ser concebidas a partir do fator biológico e passam a ser pensadas como uma construção histórica. Nesse sentido, para o autor, a globalização exerce forte impacto sobre a identidade cultural, ou seja, o sujeito moderno líquido não possui uma identidade fixa, permanente, de modo que, assim como a própria sociedade pós-moderna que vê suas práticas sociais serem constantemente reformuladas e reexaminadas, o sujeito passa por processos de rupturas, deslocamentos e fragmentações internas no seu próprio interior.

Como consequência disso, o deslocamento social, as descontinuidades, a fragmentação do sujeito, trazem para o cerne da discussão a construção de uma pluralidade de centros de poder, refletida, assim, na caracterização de si a partir da diferença, na relação com o outro (WOODWARD, 2005). Canclini (2005, p. 286), por exemplo, discute que “é necessário considerar a alteridade como uma construção imaginada, que ao mesmo tempo enraíza-se em divergências interculturais empiricamente observáveis”. Dizendo de outro modo, nos remete à construção da alteridade calcada na diferença, no estar com, principalmente em um mundo globalizado, visto que a

possibilidade do contato com o outro é intensificada.

Como vimos discutindo, assumimos neste trabalho que vivemos um estágio da modernidade, chamada por Bauman (2010) de líquida, na qual os processos de globalização vêm alterando a nossa maneira de existir. Assim, pensar a educação, em um momento como esse, é de grande relevância, uma vez que o papel da escola e, conseqüentemente, do professor assumem outros sentidos. A presença de novos dispositivos, como os celulares, e a expansão do uso da internet transformam a maneira como nos relacionamos com o mundo, bem como a forma como produzimos cultura e nos construímos como sujeitos. Além disso, a vida consumida e adaptável da modernidade líquida, a fragmentação do sujeito e de suas identidades tornam a questão ainda mais complexa. Somado a isso, vemos um avanço constante de discursos, amplamente divulgados pelos meios midiáticos de desvalorização do profissional professor e políticas públicas construídas de forma impositiva, sem nenhuma participação de professores, e que tentam validar a ideia superficial de que ser professor se resume a saber algum conteúdo.

Nesse aspecto, a afirmação de que vivemos na *sociedade do software* (MANOVICH, 2008) traz à tona uma constatação: nossas relações são mediadas pelo uso frequente das novas mídias, isto é, nossas práticas sociais, hoje, são atravessadas pela utilização de inúmeros aplicativos, redes sociais, dispositivos como *smartphones* e computadores. A presença desses objetos e a expansão do uso da internet transformam a maneira como nos relacionamos com o mundo, bem como a forma como produzimos cultura e nos construímos como sujeitos. Diante disso, a necessidade de compreender as implicações dessa transformação e o impacto dela em nosso *modus operandi* é de extrema importância. Nesse perspectiva de transformações, a utilização das novas mídias, intensificadas e transformadas com o uso da internet, provocam mudanças significativas na maneira como concebemos o mundo e, conseqüentemente, a educação. Portanto, cabe nos questionar que tipo de formação é necessária para construir cidadãos que saibam lidar criticamente com esse novo momento social?

Entender a importância da afirmação do autor implica compreender que tais mudanças não afetam somente a vida doméstica, mas também a forma de conceber a pesquisa, o ensino e as relações que são travadas através da mediação do computador. O entendimento de que o ambiente digital se configura de outra forma, e que essa modificação altera a alteridade e as construções identitárias, é discutido, por exemplo, em Androutsopolus (2011). Para o autor, há muitas vozes conflitantes dentro da web que

interagem umas com as outras, utilizando diferentes ferramentas, instrumentos, meios e formas. Dito de outra maneira, a comunicação *on-line* abarca inúmeros fatores antes não existentes ou possíveis na folha em papel, os quais alterarão a forma como a linguagem é utilizada. Além disso, proporcionará um contato distinto com outras línguas e formas de linguagem. Isso, sem dúvida, modifica não somente nossa forma de interagir com o outro, mas como construímos nossa identidade.

Diante disso, parece-nos pertinente perguntar que tipo de formação é preciso para formar professores aptos a desenvolver um bom trabalho na contemporaneidade? Mais especificamente, que formação é essa que um professor de português precisa receber, nesse mundo em que a língua(gem) cumpre papel central dentro dos novos modos de se comunicar? Assim, buscamos na próxima seção discutir uma formação do professor de português que, de nossa perspectiva, teria mais condições de preparar esse profissional para lidar com os desafios impostos pela contemporaneidade.

1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A literatura sobre formação docente é vasta. Como nos mostra André (2009), o número de teses e dissertações defendidas na área aumentou consideravelmente: se nos anos 90 eram 6% do total de trabalhos da área de educação, em 2000, somavam 14%. A pesquisadora ainda demonstra que a temática da identidade profissional era emergente em 90 e se consolidou nos anos 2000. Acreditamos que essa atenção dada ao professor é de extrema importância, haja vista que nos permite compreender de forma mais consciente a realidade do professorado no Brasil.

Os resultados trazidos por André (2009) nos parecem relevantes também no sentido de que as transformações que vivemos impõem às instituições responsáveis pela formação reconfigurarem os paradigmas que alicerçam a formação docente:

Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional (BRITO; OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva, defendemos que a formação deve centrar-se sobre a profissionalidade docente (NÓVOA, 1995a), a qual perpassa sua personalidade e sua profissionalidade, levando em conta suas histórias de vida (NÓVOA, 1995b) e a diversidade de saberes produzidos no contexto do que Tardif (2005) chama de uma socialização profissional, os quais possuem uma temporalidade. Além disso, concordamos com Pimenta (1999), para quem os saberes docentes são também produzidos no cotidiano profissional do professor, no dia a dia em sala de aula, na sua trajetória profissional e, ainda, com Garcia (1987), a qual argumenta que o conhecimento prático do professor decorre do seu desenvolvimento profissional, fator esse que fundamenta sua maneira de ser e estar na profissão.

Neste trabalho nos ancoramos, principalmente, nas colaborações dos trabalhos realizados por Nóvoa (1995 a, 1995, b, 2009) e Sacristán (1995), as quais cremos que possibilitam uma reflexão crítica sobre o trabalho docente na dimensão de sua personalidade e profissionalidade.

Nóvoa (1995) analisa o processo de construção da identidade do professor a partir da relação dos professores com o saber, dando destaque à questão da sua profissionalidade, a qual se constitui por fatores pré-profissionais, da formação, da experiência e outros. Para o educador, o eu e o professor são camadas indissociáveis:

O processo identitário [do professor] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente depende daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Essa indissociabilidade entre o a pessoa e o profissional é marcada, na proposta do pesquisador, por três A's que sustentam o processo de construção da identidade do professor: Adesão, Ação e Autoconsciência. O primeiro A refere-se ao fato de que ser professor implica em aderir a princípios, valores e projetos que visem as potencialidades dos educandos; já o segundo A alude à tomada de decisões tão presente no trabalho dos professores (as escolhas do como fazer implicam diretamente no eu, pois marcam a

trajetória do professor); por fim, o terceiro A relaciona-se à reflexão necessária na tomada de decisão, já que “a mudança e inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse processo reflexivo” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Compreender que a constituição do professor está sobre esses dois *eus* permite-nos reconhecer como importantes as experiências e trajetórias desses profissionais, integrando um conjunto de saberes necessários ao processo da formação, uma vez que

em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos e de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2005, p. 18).

Desse modo, Tardif (2005) indica-nos que a diversidade de saber do professor é ponto relevante: os saberes e as práticas do professor formam um conhecimento importante na profissão, e se constituem no plano do social e do individual:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que ‘social’ [...] quer dizer [...] relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (TARDIF, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a formação incide sobre a mobilização consciente desses saberes, de modo que o professor consiga encontrar o seu modo de ser e estar na profissão, ou seja, a assimilação reflexiva dos diferentes saberes que constituem sua identidade profissional realça “a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p.16). Sendo esses saberes temporais (RAYMOND; TARDIF, 2000) e advindos de discursos vários (CASTRO, 2007), a identidade profissional se torna uma arena de batalhas, na qual discursos nem sempre convergentes delineiam um perfil almejado.

Nesse sentido, a profissionalidade do professor, levando em conta que é uma prática social, não está alheia às condições psicológicas e culturais dos próprios professores, de modo que se trata “de um processo em que a própria experiência cultural

do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Dizendo de outra forma, as experiências advindas desses agentes se tornam relevantes no processo de formação, pois

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 na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Assim, acreditamos que é preciso reforçar o papel do professor como ator central do processo formativo, posicionando-o no centro de ações e políticas que concernem à formação docente. Nóvoa (2007) chamará esse processo de “regresso do professor”. A profissionalidade, então, assume uma dimensão mais ampla, pois compreende aquilo que é o agir docente como: “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Dessa maneira, entendemos que a profissionalidade não é fixa, pelo contrário, está sempre em elaboração, devendo ser pensada sempre em função do tempo histórico concreto e da realidade social em que está; em resumo, ela deve ser contextualizada.

Dessa forma, tendo em vista que o perfil do professor de português se modifica ao longo do tempo, dentre os fatores que impulsionam tal transformação, podemos destacar: i) tempo histórico e tipo de sociedade em que está inserido, ii) políticas governamentais, iii) objetivo da disciplina de língua portuguesa e iii) avanços científicos na área dos estudos da linguagem e ensino de língua materna. Diante disso, acreditamos ser necessário pensar novas propostas de formação para formar professores capazes de lidar com os desafios da contemporaneidade.

Em trabalho intitulado *Professores: Imagens do Futuro*, Nóvoa (2009, p. 6) nos propõem três medidas a serem tomadas no âmbito da formação em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional, as quais consideramos pertinentes e possíveis na construção de profissionais professores capazes de realizar um trabalho crítico e reflexivo em direção à mudança da sociedade. São elas: i) passar a formação para dentro da profissão, ii) promover modos de organização da profissão e iii) reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Como argumenta o educador, essas são medidas que “estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas actuais”.

Sobre a primeira medida, o pesquisador aponta a necessidade de os professores assumirem uma posição de destaque na sua própria formação. Para ilustrar sua proposta, o autor se inspira nos médicos e nos hospitais escolares, apresentando-nos um sistema similar ao utilizado por essa profissão, no qual deve haver:

(i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 6).

Esse primeiro ponto, para o autor, deve ser pensado dentro da profissão, cuja posição central é ocupada pelo professor. Além disso, essa primeira proposta reforça as práticas de formação nas quais a investigação incida sobre a ação docente e o trabalho escolar.

Como segunda medida, António Nóvoa (2009) nos chama atenção para a necessidade de promoção “de novos modos de organização da profissão”. Tomando o conceito de *comunidades de práticas*, as quais são compreendidas como um espaço formado por grupos de educadores que alinham a pesquisa e a inovação na discussão de propostas de melhoria acerca dos desafios da formação nos âmbitos pessoal, profissional e cívico (HUTCHINGS; HUBER, 2008 *apud* NÓVOA, 2009, p. 7), ele discorre sobre a importância de transformação do coletivo sobre o individual, discutindo que é preciso um movimento que envolva não só o professor, mas todas as instâncias que participam da formação, como as universidades, os governos etc.

Sua terceira medida é considerada o núcleo da construção da identidade profissional, pois centra-se sobre “construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p.9). Segundo o educador, esforçar-se por compreender a profissão docente é, pois, uma maneira de tornar significativos os percursos de aprendizagem dos professores ao longo da vida.

As medidas propostas por Nóvoa redimensionam o pensar a formação e, conseqüentemente, o ser professor. Nesse contexto, a formação inicial se apresenta como um *locus* fundamental dessa mudança. Se, no modelo de formação do século passado, um bom professor era aquele assinalado por uma lista infindável de competências que

deveria ter, na perspectiva aqui assumida, a formação desse profissional deve ser pensada sobre disposições que abarcam desde o conhecimento especializado ao compromisso social do professor. Nóvoa, assim, nos apresenta o conceito de dispositivo, sobre o qual assinala:

Reconheço que o conceito de disposição levanta algumas dificuldades. Limito-me a assinalar, brevemente, as razões por que a ele recorro em vez de competências. Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.

O conceito do autor se apresenta de forma coerente, uma vez que destaca que o ser professor é tornar-se professor, ou seja, é a partir de diferentes experiências reflexivas que o profissional professor se constrói. A formação do professor, então, deveria abarcar, segundo a proposta de Nóvoa (2009), cinco dispositivos: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e, por fim, compromisso social.

Entendemos que a dimensão do conhecimento envolve a aquisição dos conteúdos que se ensina, bem como as técnicas que permitem ao professor tomar decisões acerca do melhor para o local e para os sujeitos inseridos no seu ambiente de trabalho. A cultura profissional relaciona-se a “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 12). O tato pedagógico, por sua vez, é entendido como a maneira pela qual o professor cumpre o ato de ensinar, ou seja, “essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não

se cumpre o acto de educar” (idem, p.12). O trabalho em equipe refere-se a pensar seu trabalho de forma colaborativa a partir das comunidades de prática. Por fim, o compromisso social engloba “os princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” (idem, p.12), isto é, uma intervenção no espaço público da educação, de maneira a ir além da escola.

Essas disposições ajudam-nos, assim, a pensar uma formação mais coerente com as demandas do século XXI, de modo a permitir a capacitação do profissional professor para intervir na realidade social e contribuir para a construção de uma sociedade que prime pela valorização do ser humano em sua diversidade e pluralidade.

Nesse sentido, Nóvoa apresenta-nos um modelo inspirador de cinco práticas, que promoveriam o envolvimento desses dispositivos e a construção desse bom profissional capaz de lidar com os desafios da contemporaneidade. Assim, a formação de professores deve (NÓVOA, 2009, p. 13: 17):

i) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”; ii) basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; iii) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; iv) valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola; e v) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

A proposta de Nóvoa amplia a noção de profissionalidade e coloca o professor como ator principal da formação docente, apresentando um caminho interessante para a construção de cursos de formação que formem professores mais auto-conscientes e reflexivos, capazes de assumir uma posição de protagonistas do próprio fazer docente.

Nesse sentido, acreditamos que as discussões trazidas por Gimeno Sacristán dialogam de forma interessante com as ideias discutidas até aqui, pois, para ele, a profissão docente está dentro de um sistema de práticas aninhadas, uma vez que a

educação refere-se a ações muito mais amplas que a prática didática, isto é, “a prática não se reduz às ações dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1995,p. 68):

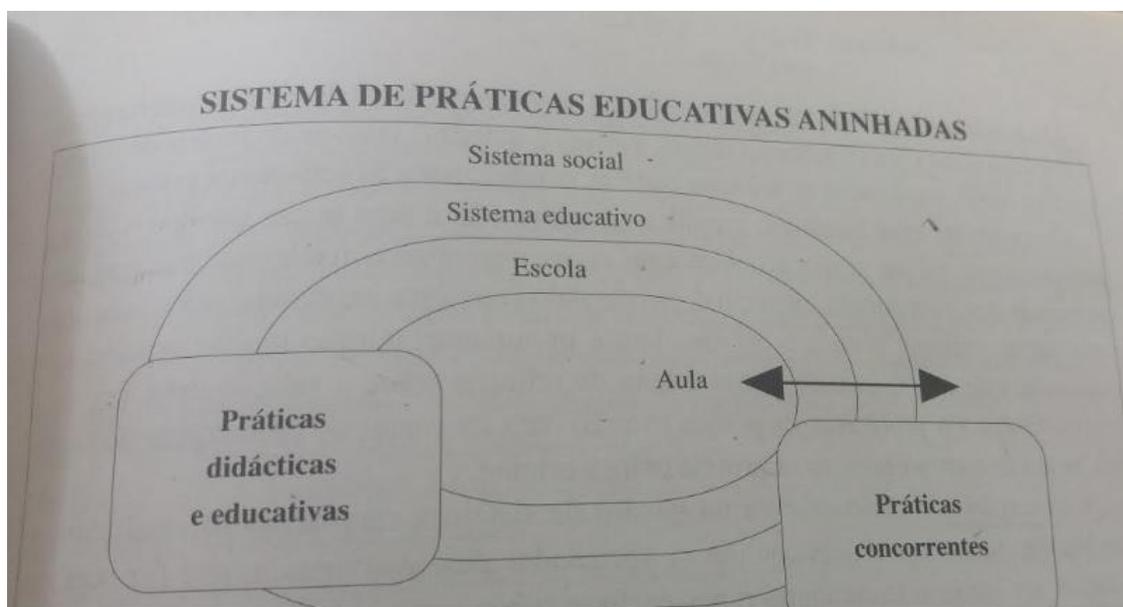


FIGURA 1. Modelo de Sistema de Práticas Aninhadas (SACRISTÁN, 1995, p.69)

Assim, para Sacristán (idem), há uma **prática educativa**, de carácter antropológico, que é anterior e paralela à escolaridade própria de determinada cultura ou sociedade – como por exemplo, a educação dos filhos, os hábitos de alimentação –, as quais são baseadas em crenças, valores e atitudes, segundo dada estrutura social. Há **práticas institucionalizadas**, que são regidas por normas coletivas.

Os estudos do autor, nesse sentido, dialogam com os estudos de Nóvoa, pois acentuam o papel da consciência e da ação sobre a prática como “liberação profissional dos professores”. Indo além, como argumenta o educador, a tese central de Sacristán “relaciona-se com a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade do ensino, para atingir esse objetivo, é preciso fazer um esforço de compreensão das ‘práticas’ nas suas diversas configurações” (NÓVOA, 1995, p. 11).

Dessa maneira, as práticas são divididas em: *práticas institucionais*, relacionadas ao funcionamento do sistema escolar e configuradas por sua estrutura (como processos seletivos de acesso a determinado nível do sistema); as *práticas organizativas*, relativas

ao funcionamento da escola e por ela configuradas (por exemplo, a divisão dos saberes e conteúdos, bem como as atividades pedagógicas do professor individual e coletivamente); as *práticas didáticas*, compreendidas como a atividade mais imediata do docente, sobre as quais incidem as outras práticas; e, por fim, as *práticas concorrentes*, que são práticas não estritamente pedagógicas, mas que exercem influência direta sobre a atividade técnica dos professores (como, por exemplo, o currículo).

Desse modo, as práticas e dispositivos de Nóvoa caminham no mesmo sentido, qual seja, o de ampliação da ideia de profissionalidade docente e, também, da inserção da ideia de ação pedagógica do professor definida não somente por sua personalidade, mas também por fatores que subjazem às vontades do professor. O casamento entre o pensamento de António Nóvoa e de Gimeno nos permite contextualizar a formação no âmbito local, das ações tomadas dentro das agências responsáveis pela formação, e global, das instâncias que pensam as políticas de formação.

Nessa perspectiva, para Gimeno (1995), para compreender a profissionalidade docente é necessário entender e relacionar todos os contextos que vão definir a atividade educativa do professor, haja vista que sua prática é ponto de interseção de múltiplos contextos:

O docente não define a prática, mas sim o papel que ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Portanto, nessa perspectiva, o professor não pode ser visto como um mero técnico ou improvisador, mas sim como um profissional capaz de utilizar conhecimentos específicos e também sua experiência para se desenvolver nos diferentes contextos pedagógicos que preexistem.

Além disso, pensar o docente com um componente que se posiciona dentro das práticas “aninhadas” é compreender que a responsabilidade do ensino não está somente nas mãos dos professores, mas sim em todo o contexto educacional. Em outras palavras, como argumenta Gimeno Sacristán (1995), urge pensar programas em que o professor

participe ativamente das condições de aprendizagem das relações sociais travadas no âmbito da sala de aula, bem como do desenvolvimento curricular, das alterações na escola e na mudança do contexto extra-curricular, isto é, postula-se “o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas” (NÓVOA, 2007, p. 2).

Um aspecto recorrente em toda essa discussão é a necessidade de pensar uma formação a partir da educação como *práxis* (NÓVOA, 2010; GIMENO SACRISTÁN, 1995), ou seja, como prática que se desenvolve nos reais contextos que integram o universo escolar, que tem caráter subjetivo e é construída por diferentes atores. Além disso, defende-se uma formação na qual os conhecimentos especializados permitam ao professor fazer o que Nóvoa (2010, p. 12) chama de transposição deliberativa:

o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Para que tal transformação seja possível, acreditamos que a formação deva atuar, a partir dos dispositivos de Nóvoa (2009), sobre a ampliação e reflexão crítica do que Sácristán (1995) concebe como esquemas práticos, os quais são entendidos como:

rotinas orientadas para a prática. A atividade global pode repartir-se em pedaços de ação, com certa unidade interna, que se sucedem no tempo, embora possam acontecer também simultaneamente, quando o ensino se dirige a grupos. Uma tarefa académica (fazer um resumo, explicar/compreender uma unidade de informação, etc.) comporta uma ordem interna, uma estrutura própria. O conceito de esquema prático, tal como queremos desenvolver, é mais amplo do que tarefas académicas. O professor dispõe de esquemas práticos para realizar avaliações, corrigir provas de exame, solucionar conflitos sociais entre alunos, organizar espaço, etc. Os esquemas práticos extravasam o tempo lectivo, pois estão presentes em todas as funções que o professor realiza: o ensino pré-activo, interactivo e pós-activo (JACKSON, 1975 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 79).

Assim, compreende o autor que os esquemas práticos auxiliam no desenvolvimento ordenado das atividades do professor, haja vista que é a “ordem implícita da acção”. Assim, tais esquemas estão enraizados na cultura e são partilhados ao nível de um repositório de esquemas práticos, que se moldam e se adaptam aos diferentes contextos escolares específicos, mantendo, no entanto, certa constância e homogeneidade. Diante disso, pensar a formação é de extrema importância porque:

A parte prática da formação inicial dos professores é limitada, o que dificulta o aparecimento de novos esquemas, ainda que o currículo oculto desempenhe um papel relevante a este nível. Os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na acção procuram favorecer uma compreensão crítica da actividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos (SACRISTÁN, 1995,p. 80).

Nesse aspecto, a flexibilidade da prática e a capacidade de adaptação dos professores, assim como a reflexão sobre as suas rotinas práticas permite que tais esquemas sejam justapostos, mesclados, alterados e modificados, ou seja, sejam adaptados de forma consciente à realidade escolar específica. Tal feito é possível porque subjaz ao esquema prático os esquemas estratégicos, compreendidos como “um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção, (...) vão além das situações concretas, implicando um saber como, completado por um saber porquê (SACRISTÁN, 1995, p. 8-81:). A figura abaixo ajuda-nos a compreender melhor a ideia do autor:



FIGURA 2. *Modelo de Praxis Docente* (SACRISTÁN, 1995, p.82)

A figura 2 demonstra-nos que a prática profissional é conduzida por processos de racionalização (ora mais implícitos, ora menos), os quais se encorram em justificativas éticas, científicas e sociais, ou seja, são sempre fundamentados em pressupostos, sejam estes teóricos ou socialmente partilhados. Assim, como revela o autor:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento estratégico. As rotinas são modelos simples de imitar e as ideias abstractas podem comunicar-se ordenadamente, enquanto que os esquemas estratégicos reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica nesse triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico (SACRISTÁN, 1995, p.82).

Nesse aspecto, compreender que a prática do professor não envolve somente a sala de aula, que nela estão imbricadas outras práticas, é de fundamental relevância, haja vista que elas interferem diretamente nesses esquemas. Assim, terá mais chances de ser um bom profissional aquele capaz de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, selecionando, combinando e inventando esquemas práticos concretos para desenvolver o esquema estratégico:

O que o professor pode fazer antecipadamente à prática, e de fato assim ocorre, é prefigurar o campo no qual realizará a atividade escolar, de acordo com as tarefas que vão se realizar. Depois, quando a ação está em andamento, o que faz é manter o seu curso, com retoques e adaptações do esquema inicial, mas seguindo uma estrutura de funcionamento apoiada na regulação interna da atividade que implicitamente lhe dá o esquema prático. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.206)

As práticas aninhadas postuladas por Gimeno (1995), ancoradas na consciência dos esquemas estratégicos e práticos, se alinham aos dispositivos de Nóvoa (2009), de forma que nos ajuda a compreender que a profissionalidade do professor envolve um contexto amplo no qual vozes distintas advindas de contextos diferentes formam parte do universo do professor e influenciam diretamente na prática em sala de aula. Diante disso,

pensar a formação do docente envolve, a nosso ver, propiciar ao aluno em formação a ampliação desses esquemas, levando em conta não somente a dimensão do tato pedagógico e do conhecimento – que no caso do professor de português envolve compreender aspectos específicos do trabalho com a língua e a literatura –, mas também a cultura profissional, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Dessa maneira, como vimos discutindo, diferentes fatores interferem na construção da identidade profissional dos professores de português: como o tipo de sociedade em que está inserido; políticas públicas voltadas à educação, no âmbito geral, e à formação docente, no específico; a vida mediada pelas novas tecnologias entre outros fatores. Tudo isso afeta diretamente a prática docente, não só em relação aos esquemas práticos e estratégicos que caracterizam sua ação direta do profissional, como também a valorização social que este terá. Nesse interim, fatores sociais e cognitivos estão em jogo, pois tais mudanças interferem no que somos e como concebemos o mundo.

Nesse aspecto, o papel das experiências, as quais um profissional tem acesso durante a sua história de vida e de formação, são cruciais na maneira como ele vai executar o seu trabalho, já que são elas que permitem-no ampliar o conjunto de esquemas que moldam sua ação profissional. Desse modo, o pensamento formativo precisa ancorar-se numa concepção de linguagem que relacione aspectos sociais e cognitivos. Para além disso, faz-se necessário pensar a linguagem como uma atividade humana que perpassa todas as práticas sociais do mundo contemporâneo e está intimamente imbricada às experiências do sujeito em contato com o outro.

Sendo assim, acreditamos que significamos o mundo a partir das experiências que vivenciamos, ou seja, nossas interações, cultura, corpo são fundamentais nos processos de construção do significado. Portanto, apresentamos na próxima seção a concepção de linguagem que guia nossa leitura dos dados, explicitando quais são as bases sociais e cognitivas que ancoram nossa concepção de linguagem e sua estreita relação com as experiências vivenciadas pelo sujeito sociocognitivo.

1.5 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO: A EXPERIÊNCIA, O SUJEITO SOCIOCOGNITIVO E A LINGUAGEM

A atividade didática do professor, na qual geralmente a imagem do professor está centrada, está baseada nas experiências pela qual um sujeito passou durante sua vida. Em outras palavras, os esquemas práticos e estratégicos têm importância substancial na forma como vamos categorizar o mundo. Diante disso, defendemos que o perfil do professor será construído a partir das práticas sociais experienciadas pelos sujeitos antes, durante e

depois do processo formativo (NÓVOA, 1995).

Como já explicitado, esta pesquisa procura investigar o processo de construção da identidade do professor de português a partir do discurso de estudantes do curso de licenciatura, tendo em vista o entendimento construído ao longo do curso acerca do que é ser um bom professor de português e quais as experiências (de vida e de formação) acionadas por esses estudantes no momento de construir coletivamente a projeção do perfil desse ‘bom’ profissional.

Nesse sentido, acreditamos que uma teoria linguística capaz de compreender de forma mais robusta a linguagem precisa considerar aspectos sociais e cognitivos que perpassam a atividade humana e, ao mesmo, postule que a linguagem não esteja separada de outros processos que envolvem o sujeito e suas relações com a vida social, ou seja, que exista uma relação intrínseca entre a cognição, a experiência e a linguagem (LAKOFF, 1987). Portanto, nesse trabalho, filiamo-nos à concepção de língua da Linguística Sociocognitiva, por “sua ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas, etc.)” (SALOMÃO, 2009, p. 65).

Para essa perspectiva de estudo linguístico, a significação é um processo sociocognitivo guiado pelo uso de sujeito encarnados. Nessa perspectiva, Salomão, Torrent e Sampaio (2013) argumentam que, dentre as várias características desse fazer linguístico, estão:

i. A prioridade do estudo das estruturas conceptuais, tendência presente na identificação do caráter heterogêneo e complexo das categorias cognitivas, entre as quais as categorias linguísticas, cuja instanciação enseja a manifestação de efeitos de prototipia. **ii.** A incorporação como princípio teórico de uma das distinções basilares da psicologia da Gestalt, a saber, a distinção entre Figura e Fundo, aqui apropriada como a diferença entre Base e Perfil, ou entre Cena (Frame) e Perspectiva. **iii.** A revisão do “motivacionismo” semântico da gramática (reminiscente de antigas teses da “semântica gerativa”) à vista de descobertas nas neurociências e na biolinguística que desencadeiam, em filosofia, o neomaterialismo e nativista e, nas ciências cognitivas, a hipótese sobre a corporificação da linguagem e da cognição. (SALOMÃO; TORRENT; SAMPAIO; 2013, p.9)

Diferentes desdobramentos surgiram de estudos realizados sob essa perspectiva, dentre eles estão: Fillmore (1985) com a semântica de frames; Jackendoff (2002) com a relação entre experiência, aspectos cognitivos e linguagem; Lakoff e Johsson (1980) com as metáforas conceptuais; Lakoff (1987) com a linguística experiencialista e os modelos cognitivos idealizados; Bergen (2012), com a semântica corporificada; e outros. Ainda

que encontremos dissonâncias entre os pesquisadores, há em seus postulados mais um ponto comum, qual seja, o de que os significados emergem das experiências socioculturais e cognitivas do homem nas interações que estabelece com o mundo. A esse respeito, Salomão (2001) argumenta que a linguagem, nessa perspectiva, funciona:

como operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso (SALOMÃO, 2001, p. 64)

Como bem argumenta Salomão, a significação está ancorada no contexto no qual o sujeito cognitivo age. Esse pensamento quebra com um paradigma anterior para o qual a linguagem assumia papel de autonomia em relação ao sujeito e ao mundo social. Para que compreendamos essa relação, é preciso antes compreender as bases que levaram diferentes pesquisadores a romperem com as diferentes propostas de base estruturalista.

Para a vertente analítica que estuda o significado com o auxílio da lógica matemática, cada expressão de uma língua apresenta um significado único, o qual se relaciona a um objeto no mundo: sentido e referência (LYONS, 1977). Também chamada de semântica vericondicional (ou de julgamento de verdade), essa abordagem linguística define verdade através da correspondência entre uma proposição e sua relação com o mundo (mundos possíveis), entendido como o que não apresenta uma contradição lógica. Assim, a linguagem é entendida a partir da ligação entre a referência de uma sentença, expressão linguística, e as condições de verdade/falsidade dela, ancorada na identificação de um referente no mundo que faça tal atribuição. Para tornar mais legível o que é dito, tomemos o seguinte exemplo como ilustração:

(1) O cachorro do meu vizinho é um dalmata.

Como vemos em (1), nessa perspectiva, a proposição é verdadeira se e somente se cachorros existem, se tenho um vizinho que possui um animal, sendo este um cão da raça dalmata. Dessa maneira, o significado é construído como uma relação sempre relacional, ou seja, ele só é verdadeiro se há um encontro entre expressões linguísticas e seus referentes no mundo. A língua é, assim, compreendida como um sistema composicional de regras, com mensagens linguísticas sempre referenciais. Como aponta Bergen (2012),

pensar acerca de definições “é também o início da teoria tradicional do significado: palavras têm significados cujas definições estão em nossa mente”⁷.

Em outras palavras, o significado está atrelado a uma definição mental e a seu referente real no mundo. No entanto, muitos questionamentos acerca dessa proposição surgem de forma a colocar em cheque a relação estrita entre representação mental e referente no mundo. Ao pensar na palavra “gato”, animal, quais são as características fundamentais que o tornam um felino? Em que medida tais características são compartilhadas? A definição dessa palavra é acessada na língua materna do falante?

Como possibilidade de resolução dessa lacuna, na perspectiva apresentada, Fodor postula a Linguagem do Pensamento (Language of Thought – LoT), vista em Bergen (2012) como *mentalês*, entendida como uma língua da mente. Em outras palavras, haveria um sistema na mente que codificaria nossas ideias e pensamentos através de símbolos:

Resumidamente, a hipótese da linguagem do pensamento é que os significados das palavras e sentenças em qualquer língua natural são articulados na mente das pessoas em outros termos, qual seja, a linguagem mental. O *mentalês* é visto como uma linguagem real em que há palavras que significam coisas e podem se combinar com outras, mas, diferentemente da linguagem real, não se parece como algo ou alguma (BERGEN, 2012, p. 26) nossa tradução.⁸

Como apontado, o *mentalês* supõe ser uma linguagem real, não referenciada através de sons. Nela as expressões representam entidades no mundo, ou seja, a palavra “computador” poderia apresentar o símbolo 0-e4930~. Assim, para cada palavra, tem-se entrada mental temos uma definição em *mentalês*. Entretanto, segundo Bergen (2012), não diferente da teoria tradicional, a LoT apresenta suas falhas. Uma delas pode ser entendida como o vício da circularidade da definição:

Mas, mesmo que a Mentalese nos tirasse do círculo vicioso de palavras definidas em outras palavras, isso só nos levaria parcialmente ao sentido. Isso porque não se trata da outra metade de uma teoria da definição do significado - as coisas do mundo que a palavra se refere (Bergen, 2012, p.30) nossa tradução.⁸

⁷ “is also the starting point for the traditional theory of meaning: words have meanings that are like definitions in your mind”

⁸ Simply stated, the language of thought hypothesis is that meanings of words and sentences in any real language are articulated in people’s minds in terms of this other, mental language. Mentalese is supposed to be like a real language in that there are words that mean things and can combine with one another, but, unlike a real language, it doesn’t sound like anything or look like anything. (BERGEN, 2012, p. 26).

Assim, para entender um item lexical ou para explicar outro seria necessário aprender o anterior e assim por diante. Além disso, pensar uma língua que funciona através de símbolos que representam entidades no mundo é tornar o significado simples, lógico e eficiente (Bergen, 2012).

Entre os teóricos que criticam as postulações da Linguagem do Pensamento está Jackendoff. O linguista, em seu artigo *Semantics as a Mentalistic Enterprise*, de 2002, além de apontar as insuficiências teóricas da LoT, propõe que todos os componentes da linguagem (morfologia, sintaxe, fonética) estão conectados com a semântica. Em sua proposta, a estrutura conceptual é a própria semântica. Jackendoff (2002) advoga, então, em favor de uma abordagem conceptualista, a partir da qual há, no cérebro, uma mente-f (mente formal), na qual processos cognitivos diferentes (como pensamentos, ideias, conceitos) se relacionam com a linguagem, ou seja, estão em interface.

Fillmore (1985) e Lakoff (1987) aproximam-se da concepção de Jackendoff (2002) ao defenderem que a linguagem articula-se com o pensamento através de processos cognitivos integrados à experiência. No entanto, cada um dos autores defende suas ideias através de diferentes postulados: enquanto o primeiro apontará a categoria frame como central no estudo do significado, o segundo debruça-se sobre a ideia de uma linguística experiencial, a qual “deve ajustar-se a uma teoria global da cognição, desenvolvimento humano e interação social” (LAKOFF, 1982, p. 145). Ambas propostas, no entanto, partem de um ponto comum: o significado está ancorado na experiência de um sujeito encarnado no mundo, ou seja, a construção da significação é um processo mental que se ancora na relação entre sujeitos cognitivos no processo de interação comunicativa (SALOMÃO, 2009).

Fazendo um contraponto entre Semântica da verdade (*T-Semantics*) e Semântica do Entendimento (*U-Semantics*), Fillmore (1985) critica a primeira abordagem no que tange à composicionalidade, haja vista que o significado, para o autor, é relativizado a cenas, ou seja, frames. Para o linguista, a *U-Semantics* é composicional porque sua operação depende do conhecimento de significado de itens lexicais individuais, unidades fráicas e construções gramaticais, mas também não-composicional devido ao fato de que a construção do significado não é puramente guiada por operações simbólicas do tipo “*bottom to top*” (FILLMORE, 1985).

Para o Fillmore, a ideia de categorização é básica na experiência humana, é natural, ou seja, categorizamos pensamentos, falas, o modo de andar, etc. No mesmo sentido, dicuste Lakoff (1987), para quem o entendimento de como nós categorizamos é

central para compreender como nós pensamos e como nós funcionamos, isto é, como nos fazemos humanos, nas palavras de Marcuschi (2007), como se dá a organização do mobiliário do mundo.

Nesse sentido, o Lakoff defende que o processo de categorização não é visto como um grupo de coisas que, para estarem no mesmo agrupamento, tem de ter todas as características comuns - a ideia da lógica do *se e somente se*. Diferentemente dessa lógica aristotélica, o autor, baseando-se nos estudos da psicologia experimental (ROSH, 1973; 1975 *apud* LAKOFF, 1987), defende a ideia da teoria dos protótipos, ou seja, há elementos que são mais centrais no conjunto do que outros. Se tomamos como exemplo a categoria ave, pássaros como o bem-te -vi assumiriam a posição central do grupo, enquanto o pinguim estaria alocado em um lugar mais radial da categoria, estaria mais a periferia do grupo.

De acordo com o autor, são nossas experiências físicas e sociais com o mundo que nos permitem organizar nosso pensamento; e isso se dá a partir de esquemas imagéticos e categorias de nível básico. O primeiro conceito se relaciona com a nossa percepção física do mundo: como correr, falar, cantar e etc; é por eles que estruturamos nosso pensamento. Esses esquemas podem ser representados na linguagem de várias formas. A exemplo disso, temos o esquema de que o corpo é um contêiner, no qual podemos depositar algo: a mente, por ser parte do corpo seria esse espaço no qual coisas podem ser colocadas e retiradas. Para ilustrar a questão temos expressões como “*aquilo que o professor disse não entra na minha cabeça*”. Já as categorias de nível básico se relacionam com a concepção gestáltica que temos do mundo e que, para o autor, são divididas por classes: objetos sociais (família, igreja, escola, professor), objetos naturais (gato, árvore, rio), propriedades (fino, grosso, gordo), (LAKOFF, 1987).

A estruturação da linguagem, assim, se dará em nossos discursos a partir do que o autor chama de domínios locais e estáveis. Os primeiros são concebidos como estruturas instanciadas no processo de interação e surgem ancorados nos domínios estáveis (LAKOFF, 1987). Já os domínios estáveis, hoje, são chamados frames, e são eles que permitem a lembrança, a memória, pois mantêm uma estrutura prototípica, a qual permite reconhecê-lo, reproduzi-lo e transformá-lo. Eles permitem reconhecer que determinado gênero é uma aula e não um show de *stand up*, que determinada figura parece-se mais a um professor do que outro.

O frame aparece, assim, como uma ferramenta para a descrição e explicação do significado lexical e gramatical da língua (FILLMORE, 1985), de maneira que o

entendimento do seu conceito: pressupõe uma estrutura particular de entendimento sobre instituições culturais, crenças sobre o mundo, experiências compartilhadas, padrões ou modos familiares de ver as coisas⁹ (FILLMORE, 1985, p.231). Dizendo de outra maneira, o conceito de frame está ancorado na experiência e este é um importante elemento na construção do significado. A fim de compreender melhor essa questão, tomemos como exemplo a seguinte período:

(2) Depois de seguir todas as pegadas, a menina encontrou a cesta e deliciou-se com todo o chocolate.

Em (2), não é mencionado o lexema Páscoa, porém o contexto invoca-a, através de sintagmas como “seguir pegadas”, “cesta” e “chocolate”. Essas expressões nos permitem, em um contexto específico, resgatar o frame a que essa sentença nos remete, uma vez que eles são aprendidos na experiência. A ideia de Fillmore nos ajuda a compreender que no processo de significação estão ancoradas questões de cunho sociocultural. Dizendo de outra maneira, só é possível fazer referência à Páscoa porque nossa experiência cultural permite: nesse período é comum em nosso país, no domingo de Páscoa, os pais esconderem chocolates pela casa e deixar pistas para os filhos encontrarem os doces deixados pelo coelhinho da páscoa.

Nesse sentido, a visão experiencialista de Lakoff (1987) é de grande relevância, haja vista que, como argumenta Feltes, “é através da categorização que a experiência humana se faz significativa para o indivíduo” (FELTES, 1992, p.51). A ideia de experiência, na proposta de Lakoff (1987, p. 266), é compreendida como:

a totalidade da experiência humana e tudo o que desempenha um papel nela – a natureza dos nossos corpos, nossas capacidades geneticamente herdadas, nosso modo de funcionamento físico no mundo, nossa organização social, etc. (LAKOFF, 1987, p. 266).

É nesse sentido que a noção de categoria se torna importante nesse trabalho, uma vez que os alunos se utilizam das experiências pelas quais vivenciaram para projetar, através do levantamento das propriedades relacionadas à categoria bom professor, aos frames e aos esquemas imagéticos, diferentes perfis de um bom professor de português.

⁹ *presuppose particular structured undertandings of cultural instituions, beliefs about word, shared experiencies, standard or familiar ways of seeing things.*

Nessa direção, as ideias defendidas acima dialogam com a proposta de formação que apresentamos porque ambas postulam que os sujeitos constroem significados a partir das experiências estabelecidas com outros sujeitos e com as práticas sociais das quais fazem parte. Assim, acreditamos que a ampliação de experiências em práticas sociais que promovam uma reflexão sobre ser professor permita aos alunos em processo formativo se colocarem na posição de professores, proporcionando a construção de esquemas mentais outros que o façam refletir sobre qual poderia ser o melhor modo de agir em circunstâncias específicas.

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste capítulo, trataremos do percurso metodológico que alicerça esta pesquisa, explicitando como se deu a construção deste trabalho e evidenciando aspectos que norteiam sua natureza metodológica. Primeiramente, explicitaremos a abordagem a qual nos filiamos, o tipo de pesquisa realizada e as estratégias de geração de dados utilizadas durante o processo de construção desta. Em seguida, apresentaremos o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, os seus colaboradores, o processo de geração de dados e os instrumentos utilizados para sua geração. Por fim, descreveremos a composição do *corpus* de investigação, bem como os processos de análise.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA NA LINGUÍSTICA APLICADA: “NÓS NÃO FABRICAMOS PANELA”¹⁰

A frase que aparece como subtítulo desta seção foi proferida por uma integrante de um dos quatro grupos focais, aos quais propomos reflexões acerca de um conjunto de temas de interesse da pesquisa (seção 2). No momento do proferimento desse enunciado, a estudante referia-se ao contexto educacional e à impossibilidade de prever um resultado, *a priori*, no trabalho em sala de aula, uma vez que o professor é um sujeito plural cujo trabalho direciona-se a outros sujeitos tão plurais quanto ele. Estávamos, naquele momento, discutindo como esse grupo de estudantes em formação inicial caracterizam o que é “SER” um “BOM” professor de português.

Assim, embora o enunciado seja referente à imprevisibilidade do fazer docente, entendemos que esta também é uma boa forma de pensar sobre o tipo de pesquisa que nos propomos a realizar: também não fabricamos painéis. Isso quer dizer que não esperávamos encontrar uma resposta certa e verdadeira sobre qual é o perfil do bom professor de português. Pelo contrário, cientes de que os sujeitos são subjetivos e atravessados por experiências únicas, acreditamos que essa pluralidade nos propicia enxergar a realidade por diversas lentes. Nesse sentido, torna-se impossível esperar uma resposta única que seja capaz de resolver a problemática que investigamos: na pesquisa qualitativa interpretativista não testamos hipóteses, mas tentamos compreender a realidade a partir dos sujeitos que a constroem.

¹⁰ Sentença proferida por um dos colaboradores da pesquisa

O crescimento e o desenvolvimento da ciência e da pesquisa estão imbricados com a vontade do ser humano de conhecer, explicar e compreender os fatos que o cercam, através de um processo metódico de observações atentas e da utilização de recursos específicos que possibilitam gerar dados, organizá-los, analisá-los, refletir sobre eles, sintetizá-los, descobrindo possibilidades que tocam a natureza e a vida, e que possibilitem a transformação da sociedade em prol do avanço da humanidade. Nesse sentido, como argumenta Chizzotti (2010, p.19), fazer ciência:

não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida (CHIZZOTTI, 2010, p. 19).

Como discute o autor, o trabalho científico envolve coletividade, seja no reconhecimento do saber que já fora construído ou na impossibilidade de construção isolada de uma pesquisa. Em nosso caso, além de trazermos para a discussão os diferentes achados acerca do conhecimento já construído sobre o tema, acreditamos que a pesquisa em questão não seria possível sem diversas mãos que, ao se encontrarem e se permitirem tocar, possibilitam o enlaçamento de ideias e descobertas, reforçando que a aprendizagem se dá no coletivo, na interação entre o eu e o outro.

Para se fazer ciência, há diferentes modelos, paradigmas, tradições ou programas que podem ser utilizados, os quais se relacionam (in)diretamente com as crenças, ideais, ideologias de cada pesquisador. A escolha por uma postura científica terá, claro, implicações ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas que estarão relacionadas aos resultados de cada pesquisa. Assim, ao se posicionar diante de um modo de fazer ciência, o pesquisador não está apenas alterando terminologias, está adotando:

um caminho de explicação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga (CHIZZOTTI, 2010, p. 24).

Deste modo, aqui assumimos o paradigma qualitativo interpretativista como modelo de fazer científico mais adequado para a compreensão de nosso objeto de estudo, uma vez que há, na sociedade contemporânea, uma pluralização das esferas de vida (FLICK, 2004) e que exigirá da ciência uma nova sensibilidade no tratamento empírico das diferentes questões que circundam o mundo da vida. Tal pluralização é fruto, como

argumenta Bauman, da aceleração da mudança social e da diversificação de esferas de vida, que emergem na modernidade líquida (2001), de tal modo que métodos dedutivos se tornam insuficientes para dar conta dos novos contextos sociais com os quais os pesquisadores se confrontam. Nessa perspectiva, reforça-se a necessidade de buscar compreender as narrativas, as histórias de vida, as representações sociais, as relações eu e o outro, a partir do local, do situacional, do temporal (FLICK, 2004), a fim de “produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p.86).

Como discute Flick (2009), a pesquisa qualitativa trará o texto como material empírico a partir do qual diferentes perspectivas emergirão na construção social da realidade em estudo. Nesse sentido, como aponta Angrosino (2009), ainda que haja diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos no que tange à pesquisa qualitativa, pode-se identificar determinadas características que compõem um arcabouço comum em relação à maneira como esse tipo de pesquisa é realizada. Entre elas estão: i) seu desenvolvimento dá-se em um ambiente natural; ii) os conceitos e hipóteses são construídos de acordo com o desdobramento do processo de pesquisa; iii) os métodos e as teorias são construídos e adequados durante o fazer investigativo; iv) o pesquisador assume um papel de extrema importância no processo de pesquisa; v) casos e contextos têm grande importância na compreensão do estudo; e vi) os textos criados e transcritos a partir de situações reais são de extrema relevância.

Como consequência de tais características, percebe-se que as pesquisas qualitativas estão preocupadas com o “fazer” ou “dizer” do outro, enquanto indivíduo ou grupo, no sentido de encontrar traços semelhantes de experiência ou interações, os quais são a base para as análises a serem realizadas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dessa forma, ao centrarmos nosso olhar sobre o discurso de discentes de Letras em formação inicial, estamos, sem dúvida, trazendo para o centro da discussão as vozes e experiências silenciadas e apagadas historicamente durante a construção dos modelos de formação inicial (CASTRO, 2007). Dizendo de outra forma, dar a voz aos alunos é se colocar como ouvinte atento e sensível às histórias de vida e às experiências do outro, na tentativa de compreender o que ele tem a dizer sobre determinado aspecto da realidade e, ainda, uma forma de levantar as contribuições que emergem das experiências destes com a sua própria formação.

Acreditamos que para compreender os fenômenos da realidade faz-se necessário relacioná-los a todo contexto no qual este está incluso, não havendo possibilidade de

explicá-los de maneira isolada, haja vista que ele é resultado da complexidade dos fenômenos que o constituem (FLICK, 2004). Assim, diferente de outros modos de fazer pesquisa, nossa preocupação aqui não é a de testar teorias já conhecidas sobre os saberes e experiências dos professores de português, mas sim o de conhecer e o de desenvolver um conhecimento empiricamente embasado nas experiências daqueles que fazem parte do conjunto de discursos (ver capítulo teórico) que constroem a identidade do professor de Português.

Por entendermos que o processo de fazer pesquisa envolve fazer escolhas conscientes, haja vista que isso trará implicações significativas no tratamento dado ao objeto de estudo e na forma pela qual os dados serão apresentados, analisados e discutidos, entendemos que o paradigma qualitativo envolve:

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Portanto, em pesquisa qualitativa, não necessariamente trabalhamos com confirmação ou refutação de hipóteses a partir de determinada premissa teórica. Tratamos, na perspectiva interpretativista, de compreender os processos que investigamos, isto é, o objeto vai se delimitando e se definindo a partir da relação que o pesquisador estabelece com ele, com suas observações acerca dele e também do contato do investigador com os informantes e seus juízos de valor acerca do fenômeno em questão (CHIZZOTI, 2005). Diante disso, buscaremos explicitar o porquê de nos inserirmos nesse paradigma de pesquisa a partir do ponto de vista de três naturezas, quais sejam, a ontológica, a epistemológica e a metodológica.

A respeito do primeiro aspecto, a sua natureza ontológica, esta pesquisa assume como objeto de estudo a figura do professor de Português, que tem sua identidade construída no/pelo contato com diversos contextos, ou seja, estamos considerando que a maneira pela qual cada indivíduo representa o docente de Português está relacionada à atribuição de significados que atores sociais fazem a si e aos outros, ou seja, “a investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo” (MOITA LOPES, 1994).

Indo além, como o mundo social existe na dependência do homem e a linguagem possibilita sua construção, sendo condição para sua existência (MOITA LOPES, 1994), a significação destes em relação à projeção do perfil do profissional em questão pode ser construída, destruída e reconstruída ao interagir com o outro. Cabe destacar aqui que esse outro pode ser o sujeito que dialoga diretamente com ele na interação face a face, mas também o que o influencia por outras formas de diálogo, como a mídia por exemplo. Nesse aspecto, a reflexão de como cada ator social (re)cria a realidade se dá porque nosso objeto de estudo só existe pela significação que o *homem* faz de si e do outro quando inserido em práticas sociais. Nesse mesmo sentido, Valoshinov, em *Discurso Na vida e Discurso na arte*, discute que:

Así la vida no actúa sobre el enunciado desde el exterior, sino que penetra desde su interior; la vida es la unión y la existencia común que rodea a los hablantes, y también la unidad de evaluaciones esenciales que se enraízan en esa existencia, y fuera de las cuales no puede haber enunciado inteligible. La entonación se encuentra en la frontera entre la vida y la parte verbal del enunciado, transmite, en cierto modo, la energía de la situación vivida en el discurso contraria a todo lo que es lingüísticamente estable, un movimiento histórico vivo y un carácter singular. Y por fin, el enunciado refleja dentro de sí la interacción social entre el locutor, el auditor y el héroe; es el producto y la fijación en el material verbal de su comunicación viva (VALOSHINOV, 1996, p.11).

Portanto, como explicitado, as interações que fazemos através da linguagem estão imbricada a valores, a crenças, a modos particulares de enxergar o mundo, isto é, refletimos e refratamos a realidade (BAKHTIN, 1999), visto que a vida penetra completamente na linguagem, sendo impossível dissociar uma da outra.

No que tange ao segundo aspecto, a natureza epistemológica, os dados gerados nessa pesquisa não são entendidos como um produto finalizado capaz de representar o mundo, mas sim como produção de uma realidade específica, ancorada na fala em interação de sujeitos diversos, os quais são atravessados por experiências distintas e situados em um contexto específico. Em outras palavras, os participantes da pesquisa são sujeitos ativos, heterogêneos, que, a partir de suas experiências, constroem práticas as quais podem auxiliar na compreensão da realidade e na resolução de problemas. Como aponta Chizzoti (2005, p. 83):

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que

identificam. Pressupõem-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais (CHIZZOTI, 2005, p. 83).

Além disso, a maneira como olhamos para os dados se difere do paradigma quantitativo porque não acessamos aos dados de forma indireta, isso quer dizer que ao olharmos o texto, estamos, na verdade, vendo os significados que sujeitos constroem sobre uma determinada realidade. Esta, por sua vez, é vista de modo distinto de acordo com o sujeito que a vê, sendo a interpretação do pesquisador uma recriação de algo a partir de seu ponto de vista.

Em relação à natureza metodológica, assumimos que, como argumenta Moita Lopes (1994, p. 322), neste tipo de pesquisa “o foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”, ou seja, interessa-se nos compreender como as pessoas negociam os significados, como determinados aspectos tornaram-se partilhados pelos participantes, qual é a natureza do objeto que pretendemos analisar (BOGDAN; BIKEN, 1994).

Dizendo de outra maneira, a preocupação desta pesquisa não está em apresentar uma generalização da representação do bom professor de português, normatizando quais competências e característica compõem essa figura. Pelo contrário, pretendemos, nessa pesquisa, evidenciar como esses atores sociais em específico constroem a figura de um bom profissional de língua portuguesa, i.e., quais são as características mais proeminentes que esses alunos ressaltam ao categorizar um bom professor e como essas propriedades estão imbricadas a diferentes discursos que constituem a sua identidade profissional.

Portanto, diferentemente das vertentes estruturalistas que enxergam o ponto de chegada como o produto final de uma pesquisa, mais importante do que o resultado, importa-nos o processo de sua construção, de modo a entender, nesse contexto específico, como esses sujeitos sócio-históricos enxergam a realidade da qual fazem parte, privilegiando as especificidades que os compõem. Consequentemente, a única maneira que nos possibilita aproximarmo-nos da realidade é o fator intersubjetivo constitutivo dessa pesquisa, o qual nos permite conhecer a multiplicidade de significados que circundam o mundo social a partir dos diferentes atores sociais que a integram. Dessa forma, esses fatores podem levar-nos a diferentes formas de enxergar a realidade, pois, mais uma vez, enquanto linguistas aplicados, “nós (também) não fabricamos painéis”.

2.2 O CENÁRIO INVESTIGATIVO

A presente pesquisa tem como cenário investigativo a licenciatura em português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O curso tem sua origem no ano de 1951, na extinta Faculdade de Filosofia e Letras (FALILE), a partir do Decreto Federal 30160. Com a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1968, a Faculdade é incorporada ao Instituto de Ciências Humanas, sendo desmembrada do instituto somente em 2006, quando ganha autonomia fiscal, pedagógica e administrativa.

A Faculdade de Letras (FALE) é composta por dois departamentos, o departamento de Letras e o de Línguas Estrangeiras Modernas, os quais são compostos por 57 docentes doutores e 5 mestres. Nela, o estudante pode percorrer seu processo formativo acadêmico completo, haja vista que oferece a graduação, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado em Linguística e em Estudos Literários e, ainda, mestrado profissional). Atualmente, na graduação, temos cerca de 500 alunos¹¹, os quais podem optar por diferentes habilitações (bacharelado em inglês, francês, latim, italiano e espanhol ou licenciatura nas mesmas habilitações e português). Há o curso de Letras-Libras, criado em 2014, mas o processo seletivo para ingresso é separado.

O curso tem entrada por ciclos, no primeiro semestre, ingressam os estudantes no turno integral e, no segundo semestre, no turno noturno. Os cursos – noturno e diurno, se diferem em um aspecto, qual seja, a duração da habilitação em português: o curso diurno é de 4 anos, o noturno, de 5 anos.

Assim, de modo a compreender como se dá o processo formativo especificamente dos alunos que escolhem a licenciatura em língua portuguesa, apresentaremos o Projeto Político Pedagógico do curso e sua proposta curricular, pois esses documentos são parte importante do processo de construção da identidade desses futuros profissionais. Dessa maneira, nos detemos, primeiramente, nos objetivos desta licenciatura; depois, tratamos de sua organização curricular e, por fim, do perfil do egresso.

2.2.1 O CURSO DE LETRAS

Como aponta o PPP (2015), a licenciatura em Letras tem por objetivo mais que a formação de analistas da linguagem, formar profissionais capacitados a transpor

¹¹ Informações obtidas no site oficial da instituição.

didaticamente de forma reflexiva os conteúdos da área nos diversos contextos educacionais:

o curso de Licenciatura em Letras da UFJF, mais que formar analistas de linguagens com proficiência de uso linguístico em português e/ou língua estrangeira moderna ou clássica, tem preparado profissionais capacitados à transposição didática de tais conteúdos nos diversos contextos educacionais, de forma reflexiva. Essa dimensão do profissional formado em Letras-Licenciatura produz um impacto considerável na sociedade, visto que o professor da área de linguagem é o profissional mais apto a diagnosticar e resolver problemas nas áreas de leitura e escrita, bem como a implementar programas de ensino de línguas que levem à abertura de fronteiras culturais e científicas, saberes que são fundamentais para o processo de aprendizagem em todos os campos do conhecimento (UFJF, 2015, p.7).

Nesse sentido, em acordo com o Projeto Pedagógico para as licenciaturas da UFJF (PROGRAD/UFJF/2006), o curso tem buscado a criação de uma identidade profissional comum nas licenciaturas, visando, na formação docente, a integração entre os diferentes sujeitos que compõem o curso, bem como a redução da hegemonia das disciplinas de conteúdo específico sobre as de cunho pedagógico. Dessa maneira, o PPC se organiza segundo duas premissas, quais sejam:

A primeira, de caráter geral, está voltada para atender às necessidades da sociedade, o que requer uma revisão do papel da Universidade e da área de Letras como agências de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos. A segunda é uma premissa derivada, que aponta para a flexibilização da formação na área de linguagem com a agregação de vários saberes e de práticas pedagógicas diversificadas, como elementos de múltiplas possibilidades de credenciamento profissional (UFJF, 2015, p.9).

Como consequência disso, o curso procura oferecer ao licenciando a inserção em práticas formativas que propiciem o contato com o ensino básico, seu principal *locus* de atuação profissional. Além disso, há, através dos tópicos e oficinas, a possibilidade de flexibilização da grade disciplinar. Outro aspecto que busca cumprir essas duas premissas é a possibilidade de participação em projetos de extensão que visam a integração da comunidade não acadêmica. Um aspecto recente do curso é oferecimento de habilitação dupla, que representa um ganho para os alunos.

O quadro abaixo, retirado do PPP do curso, apresenta uma síntese do quadro geral do curso:

Habilitações e turnos em que são oferecidas atualmente	1. Português e respectivas literaturas (turno integral e noturno) 2. Espanhol e respectivas literaturas (turno integral) 3. Português - Francês e respectivas literaturas (turno integral) 4. Inglês e respectivas literaturas (turno integral e noturno) 5. Português - Italiano e respectivas literaturas (turno integral) 6. Português - Latim e respectivas literaturas (turno integral)
Vagas oferecidas	Turno integral: 45 vagas Turno noturno: 45 vagas
Formas de ingresso ¹	1) SiSu – Exame Nacional do Ensino Médio – equivalente a 70% do total de vagas oferecidas; 2) PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto – exame seriado, corresponde a 30% do total de vagas oferecidas. (Percentual de vagas para cada processo fixado por edital, bem como sistema de cotas, nos termos da lei).
Regime	Semestral
Tempo de integralização para cada habilitação	1. Português e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 2. Português e respectivas literaturas – Noturno: 10 semestres 3. Espanhol e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 4. Português - Francês e respectivas literaturas – Integral: 10 semestres 5. Inglês e respectivas literaturas – Integral: 9 semestres 6. Inglês e respectivas literaturas – Noturno: 10 semestres 7. Português - Italiano e respectivas literaturas – Integral: 10 semestres 8. Português - Latim e respectivas literaturas – Integral: 10 semestres
Cargas-horárias e componentes curriculares	Informações detalhadas nos itens 6.2 a 6.4

Figura 3. Dados Gerais da Licenciatura em Letras- UFJF (UFJF, 2015, p.11)

Como se observa na figura acima, a licenciatura em Letras apresenta uma oferta relativamente grande de possibilidades de curso formativos, sendo assim, descreveremos as informações que concernem especificamente à licenciatura em português.

2.2.2 A ORGANIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Em consonância com a resolução do CNE/CP 2/2015, o curso tem uma carga horária de 3085 horas, sendo a Licenciatura em Letras Português dividida em dois ciclos, quais sejam: o básico, que corresponde a 630 do curso, e o profissional, que corresponde ao restante das horas. Quanto ao primeiro, o processo formativo envolve disciplinas mais gerais referentes a teorias em literatura e linguística, disciplinas de latim e língua estrangeira e são matérias básicas a todos os ingressantes do curso de Letras. Quanto ao segundo, reúne as disciplinas eletivas não específicas, as teórico- pedagógicas, as práticas curriculares e as atividades acadêmico-científico-culturais, conforme consta na tabela abaixo:

Ciclo Básico	630 horas	
Ciclo Profissional	Disciplinas obrigatórias específicas da licenciatura em Língua Portuguesa	720 horas
	Disciplinas Eletivas específicas	300 horas

	Disciplinas Teórico- Pedagógicas	420 horas
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa	400 horas
	Práticas Curriculares	405 horas
	Atividades acadêmico-científico-culturais	210 horas
	Total	3085 horas

Figura4: quadro de carga horária do curso em Letras UFJF

O quadro abaixo, retirado do PPP (2015) exemplifica a divisão das disciplinas e os eixos contemplados:

CICLOS	DESCRIÇÃO	EIXOS
Básico Conjunto de disciplinas e atividades curriculares comuns a todas as habilitações que visam à formação básica nas áreas de Estudos Linguísticos e Literários.	a) Disciplinas contemplam conteúdos fundamentais das áreas de Linguística, Estudos Literários, Língua Estrangeira Moderna e Língua e Literatura Clássica.	Eixo de formação específica em Letras (Disciplinas específicas da formação geral do curso de Letras)
Profissional Conjunto de disciplinas e atividades curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências específicas de cada uma das habilitações do curso de Letras-Licenciatura, incluindo os conteúdos e atividades curriculares para a formação do professor.	b) Disciplinas específicas obrigatórias para cada habilitação, de conteúdos científicos-culturais;	Eixo de formação escolar do professor de língua e literatura (materna e/ou estrangeira) (Disciplinas e atividades curriculares que permitem o domínio dos conteúdos a serem aplicados na escola)
	c) Disciplinas Específicas eletivas;	
	d) Disciplinas voltadas para a formação pedagógica;	Eixo de formação humana e pedagógica (Disciplinas e atividades curriculares que propiciam o desenvolvimento das competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e do papel social da escola)
	e) Práticas Curriculares	Eixo de prática docente (Atividades curriculares essencialmente práticas que permitem a reflexão sobre a vivência profissional do professor-em-formação e a articulação entre teoria e prática)
	f) Estágio Supervisionado Escolar	
g) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Eixo sala de aula aberta (Disciplinas e atividades curriculares que propiciam o enriquecimento cultural e científico)	

Figura 5: o quadro da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras

Conforme observamos no quadro acima, o curso apresenta uma variedade grande de oferta de atividades. Sendo assim, acreditamos ser necessário explicitar o entendimento do documento referente às disciplinas específicas eletivas, às práticas curriculares e às atividades acadêmicos-científico-culturais, haja vista que seu funcionamento difere do das disciplinas comuns.

As disciplinas específicas eletivas são oferecidas sob o nome Tópicos, os quais

podem ter 2 ou 4 créditos e contemplam as áreas de linguística, língua portuguesa, teoria literária ou literatura. Já as práticas curriculares, diz o PPP (2015, p. 41):

As práticas curriculares consistem em atividades curriculares que fomentam a articulação teoria-prática, que propiciam aos alunos, prioritariamente, a reflexão sobre temas práticos da atuação profissional do licenciado, com ênfase em sua imersão na Escola Básica (UFJF, 2015, p. 41).

Na grande curricular, tais práticas aparecem sob o nome de oficinas, as quais podem variar entre 2 ou 3 créditos. Há nessas práticas uma grande oscilação em seu oferecimento, de modo que a temática oferecida depende da disponibilidade do corpo docente. Assim, há uma variação grande nas temáticas e, de acordo com a demanda dos agentes que compõem o processo formativo, novas oficinas podem ser criadas. Já as atividades acadêmico-científico-culturais são atividades realizadas pelos alunos que fogem ao âmbito da sala de aula, como apresentação de trabalhos, participação em projetos de pesquisa, extensão e etc.

Um outro item importante nesse processo formativo é o estágio, o qual é dividido em dois semestres e tem seu oferecimento vinculado à disciplina de Reflexões sobre atuação no espaço escolar. Os estágios estão alocados no último ano do curso e têm como função levar a reflexão sobre a prática do professor e proporcionar contato com o ambiente escolar. Eles são oferecidos pela Faculdade de Educação, cujos professores orientam as intervenções que serão realizadas durante o estágio. É válido informar que o primeiro pode ser cumprido em qualquer escola vinculada à Universidade (rede municipal, estadual ou privada) e o segundo, obrigatoriamente, deve ser realizado no Colégio de Aplicação da Universidade, chamado João XXIII.

Para que seja possível melhor compreender a organização do curso, apresentamos abaixo a grade curricular do curso por período. Usamos como exemplo, o curso noturno, o qual se difere do integral apenas na quantidade de períodos, enquanto o primeiro são 10 e segundo são 8:

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
1	Prática de Gêneros Acadêmicos	60 horas	---
	Linguística I	60 horas	---
	Estudos Literários I	60 horas	---
	Estudos Fundamentais de Literatura Grega	60 horas	---
	Língua Estrangeira Moderna I*	60 horas	---
	Estudos de Tradução I	30 horas	---
Carga-horária total do período: 330 horas			
* Inglês, Espanhol, Francês ou Italiano			
2	Gramática: Estudos Tradicionais e Normativos	60 horas	---
	Linguística II	60 horas	---
	Estudos Literários II	60 horas	---
	Latim I	60 horas	---
	Língua Estrangeira Moderna II*	60 horas	LEM I
Carga horária total do período: 300 horas			
3	Semântica	60 horas	---
	Pragmática	60 horas	---
	Teoria da Literatura	60 horas	---
	Latim II	60 horas	Latim I
	Língua Estrangeira Moderna III*	60 horas	LEM II
Carga horária total do período: 300 horas			
4	Morfossintaxe I	60 horas	---
	Fonética e Fonologia	60 horas	---
	Literatura Portuguesa I	60 horas	---
	Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar (60 teoria + 30 prática)	90 horas	---
	Estudos Fundamentais de Literatura Latina	60 horas	---
Carga horária total do período: 330 horas			
5	2 oficinas	60 horas	---
	Literatura Brasileira I	60 horas	---
	Estudos Comparados de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa Processos de Ensino-Aprendizagem	60 horas	---
	Processo de Ensino e Aprendizagem	60 horas	---
	Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar com Prática Escolar (60 teoria + 30 prática)	90 horas	---

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
6	1 Disciplina Eletiva Especifica	60 horas	---
	Sugestões: Morfossintaxe II ou Literatura Portuguesa II	60 horas	---
	1 Disciplina Eletiva Especifica	60 horas	---
	Sugestões: 2 Tópicos de Estudos Linguísticos ou Literatura Brasileira II	60 horas	Saberes Escolares de LP
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60 horas	---
	Estado, Sociedade e Educação	60 horas	---
	1 Oficina	30 horas	---
Carga horária total do período: 270 horas			
7	1 Disciplina Eletiva Especifica	60 horas	---
	Sugestões: História da Língua Portuguesa ou 1 Tópico de Estudos Literários ou 1 Tópico de Estudos Literários em Língua Portuguesa	60 horas	---
	Libras e educação para surdos	60 horas	---
	Questões Filosóficas Aplicadas à Educação	60 horas	---
	2 Oficinas	60 horas	---
Carga horária total do período: 240 horas			
8	2 Disciplinas Eletivas Especificas	120 horas	---
	Sugestões: 4 Tópicos de Estudos Linguísticos ou 2 Tópicos de Estudos Literários ou 2 Tópicos de Estudos Literários em Língua Portuguesa	60 horas	---
	Leitura Estilística de textos literários	90 horas	---
	3 Oficinas (30 horas – prática)	90 horas	---
Carga horária total do período: 270 horas			
9	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado I	200 horas	Metodologia da Língua Portuguesa
	2 Oficinas (30 horas – prática)	60 horas	---
Carga horária total do período: 260 horas			

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
10	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar II – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado II	200 horas	Estágio Supervisionado I
	1 Oficina (45 horas – prática)	45 horas	---
Carga horária total do período: 245 horas			

Carga Horária: 2875 horas de disciplinas + 210 horas de Atividades acadêmicas, científicas e culturais, totalizando 3085 horas.

Figura 6. fluxograma do curso¹²

Por fim, é importante dizer que, antes da última reformulação do curso em 2015, os alunos da licenciatura em português tinham de optar por “se especializarem” em uma área: linguística ou literatura. Assim, após cursarem o terceiro período, deveriam seguir um fluxograma direcionado a uma das ênfases. Essa escolha não está mais em vigor.

¹² Informação retirada de: <http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/licenciaturas-em-letras/noturno/lic/portugues-e-respect-literaturas-noturno/>, acessado em 04 de janeiro de 2018.

Entretanto, com a flexibilização da grade curricular, muitos alunos acabam por direcionarem os estudos a uma área específica. Como veremos adiante, os colaboradores da pesquisa, do último período, tiveram que fazer essa escolha e, por isso, em alguns momentos a questão aparece nos dados.

2.2.3 O PERFIL DO EGRESSO

Como aponta o PPP (2015), a licenciatura em Letras da UFJF deve capacitar o formando para atuar no âmbito do ensino fundamental e médio e outras instâncias nas quais tem como função central a análise e reflexão sobre a língua:

A formação em Licenciatura deve capacitá-los a atuar como professores dos ensinos Fundamental e Médio; professores em cursos livres de idiomas; educadores em contextos não-formais, tais como museus e bibliotecas; pesquisadores de língua, cultura e educação; assessores nas áreas de linguagem, comunicação, cultura e ensino; bem como professores do Ensino Superior, função para a qual, geralmente, é também exigido o grau de Mestre e/ou Doutor (UFJF, 2015, p.17).

Almeja-se assim, para qualquer aluno que curse a licenciatura em letras, que ele seja capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, use as novas tecnologias em sua prática profissional, busque atualizar-se em relação à sua formação específica e tenha consciência das implicações de sua atuação na construção cidadã de seus educandos. No tocante especificamente ao licenciado em português, espera-se que o formado:

- a) tenha domínio dos diferentes usos da língua portuguesa, bem como das diversas gramáticas;
- b) domine a língua portuguesa na variante padrão, na oralidade e na escrita;
- c) domine os conceitos teóricos de forma crítica no que tange aos componentes fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semântico do português brasileiro;
- d) seja capaz de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua;
- e) forme usuários e leitores proficientes da língua;
- f) reflita criticamente sobre o ensino de língua portuguesa na sociedade contemporânea.

Dizendo de outra maneira, o curso pretende formar profissionais que olhem para a língua de forma analítica e crítica e sejam capazes de formar cidadãos competentes e aptos a transitarem em diversas situações comunicativas através do uso da linguagem,

seja na dimensão escrita ou oral.

2.3 O GRUPO FOCAL

Segundo David Morgan (1998), a história do Grupo Focal (doravante GF) pode ser dividida em três períodos, quais sejam, primeiramente utilizado por cientistas sociais aplicados, depois, entre a Segunda Guerra e os anos de 1980, pelos pesquisadores de marketing e, recentemente, ambos os campos têm conduzido diferentes pesquisas em que se utiliza essa técnica, cada área, no entanto, com ênfases e propósitos específicos.

Nas ciências sociais, em específico, Merton é considerado o pai do GF, tendo empregado tal técnica, em 1941, junto com Paul Lazarsfeld's na *Columbia University*, com intuito de verificar a reação de pessoas em relação às transmissões de rádio no tempo de guerra. A culminância desse estudo é um influente livro, sobre Grupos Focais, escrito por Merton e duas de suas estudantes, Patricia Kendall e Marjorie Fisk, em 1956 e republicado em 1990 (PURCHA; POTTER, 2004).

No que toca às diferentes abordagens de pesquisa qualitativa em ciências sociais e educação, a técnica de grupo focal tem se mostrado uma interessante forma de geração de dados, uma vez que, diferentemente das entrevistas, permite uma maior integração e troca de ideias entre os participantes da pesquisa. De modo bem genérico, podemos entender o GF atualmente “como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social”(GATTI, 2005, p.7).

Segundo Porchat e Potter (2004), existe uma escassez de definição do que é um grupo focal. Assim, baseando-se em Vaughn et al (1996), Porchat e Potter (2004) apontam dois elementos como centrais na caracterização de um GF, quais sejam: i) moderador capacitado, o qual prepare um roteiro, perguntas ou guia de entrevista adequado para o desenvolvimento do tópico a ser discutido e ii) objetivo de provocar sentimentos, atitudes, percepções acerca do tema selecionado. Não há, entretanto, consenso em relação a essa caracterização.

Smithson (2007), por exemplo, ilustra diferentes concepções do que seja GF, apresentando as definições de Hughes e DuMont (1993), a de Kreuger (1998) e a de Beck et al. (1986). Os primeiros o caracterizam como detalhadas entrevistas em grupo, empregando grupos relativamente homogêneos de modo a fornecer informações acerca de tópicos especificados pelos pesquisadores. Já o segundo apresenta sua caracterização como uma cuidadosa e planejada discussão realizada para obter informações acerca da percepção dos participantes em um ambiente definido. O último toma sua definição nos

termos de uma discussão informal entre indivíduos selecionados sobre um item específico. Após discutir essas diferentes concepções, Smithson (2007) apresenta o seu entendimento, segundo o qual essa técnica de pesquisa envolve um grupo entre 6 a 12 participantes, com um entrevistador ou moderador fazendo perguntas acerca de um tópico particular.

Kitzinger e Barbour (1999) apud Barbour (2009) discutem que diferentes termos têm sido utilizados, de forma intercambiável, para essa técnica (“entrevista de grupo”, “entrevista em grupo focal”, “discussões de grupos”), dificultando uma caracterização mais precisa dela. Entretanto, a pesquisadora, na tentativa de compreender esses diferentes usos, sugere uma definição mais ampla capaz de abarcar os diferentes modos de ser e de fazer um Grupo Focal. Assumimos aqui sua perspectiva, segundo a qual:

Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo (KITZIGER; BARBOUR, 1999, p. 20 apud BARBOUR, 2009, p.21)

Essa definição mais ampla dos GF's se dá, segundo a pesquisadora, de modo a agrupar as diferentes formas de se fazer grupo focal. No que tange à quantidade de participantes, tampouco há consenso, já que, para Barbour (2009, p. 89), diferentemente de Smithson (2007) por exemplo, um grupo de no mínimo três participantes já se apresenta como “perfeitamente possível de se consolidar como um Grupo Focal”. Assim, para além da relação entre ser uma entrevista com determinado número de integrantes, a professora vai enfatizar a importância de haver um estímulo à interação entre os participantes, de modo que não somente moderador e participante interajam, mas todo o conjunto de pessoas que se propuseram a discutir o tópico em debate. Além disso, a autora reforça que fatores como a preparação de roteiro, a seleção de material de estímulo, bem como os critérios de seleção dos participantes são preponderantes na composição de um grupo focal.

Embora toda a discussão apresentada demonstre, em certa medida, a tensão que ainda existe na discussão relativa aos Grupos Focais e sua caracterização, é possível identificar pontos comuns em sua caracterização, dentre os quais destacamos, a interação entre moderador/pesquisador e participantes e entre os participantes, com o intuito de discutir um tópico específico, tendo em mente sempre as especificidades, as características e os propósitos da pesquisa em desenvolvimento.

Portanto, diante das discussões empreendidas, a técnica de GF pareceu-nos a mais

profícua para o objetivo desse trabalho, o de compreender como discentes em Letras representam o bom professor de português, uma vez que esse procedimento nos propiciou o entendimento da questão a partir da escuta de diferentes vozes e, ainda, a possibilidade de construção conjunta sobre os temas propostos. Além disso, a escolha por esse tipo de procedimento deu-se ainda porque “grupos focais podem estimular mudanças significativas e levar os participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (JOHNSON, 1996 apud BARBOUR, 2009, p. 31), ou seja, como apontado em Kleiman (2001), as pesquisas em LA também devem ser um espaço no qual se crie uma espécie de fortalecimento dos participantes envolvidos, o que pode-se observar nos GF, haja vista que propiciou aos envolvidos (colaboradores e pesquisador) refletirem sobre aspectos pouco ou nada discutidos na graduação e que são importantes na construção identitária do professor (NÓVOA, 2009).

2.4 O AMBIENTE EM QUE FOI REALIZADA A GERAÇÃO DE DADOS

Essa pesquisa foi realizada no contexto da formação inicial, tendo como cenário principal a Graduação em Letras, mais especificamente a Licenciatura em Língua Portuguesa dos turnos integral e noturno. Sendo o curso presencial, optamos por realizar as sessões dos GF em um ambiente da própria faculdade, a fim de facilitar os encontros. Os encontros ocorreram sempre em uma sala da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como critério de escolha do ambiente a disponibilidade da mesma e seu isolamento em relação a espaços com grande circulação de pessoas.

O último critério pareceu-nos relevante porque, estando afastada do ambiente de trânsito ordinário de alunos e professores, poderia propiciar maior segurança e mais tranquilidade para os alunos falarem sobre o tópico proposto, de modo a não ficarem preocupados se haveria a possibilidade de escuta das discussões. Além disso, por tal afastamento, as salas escolhidas eram mais silenciosas, auxiliando o processo de gravação dos dados.

Em todos os encontros, organizamos as cadeiras em forma circular, para que todos os colaboradores pudessem se visualizar. No centro do círculo dispomos dois celulares – do pesquisador e de um dos participantes da pesquisa – e um gravador digital, disponibilizado pelo Programa de Pós Graduação em Linguística da UFJF, para que toda a discussão fosse gravada para posterior escuta, transcrição e análise.

Durante a sessão, também utilizamos o quadro para pequenas anotações, uma vez que os assuntos discutidos se relacionavam e, por vezes, era necessário retomar alguns

pontos já discutidos e que serviam de mote para as discussões propostas. Assim, ao descreverem o perfil do professor de português, fomos escrevendo no quadro as características que eram levantadas pelos participantes, de modo que, na sequência, as outras questões apresentadas eram retomadas a partir do perfil delineado pelos colaboradores.

É importante, ainda, ressaltar que o pesquisador foi um aluno do curso de Letras da mesma Faculdade, atuando na representação discente e outros movimentos políticos da universidade desde o início do curso. Dessa forma, os colaboradores da pesquisa o conheciam por sua atuação junto às diferentes instâncias da Faculdade. Além disso, alguns dos participantes também tiveram contato com o aluno durante o processo de estágio docência por ele realizado e, uma colaboradora do primeiro período em específico, foi aluna deste quando ele atuava como professor de um curso público de preparação para concursos do município.

2.5 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

O processo de geração de dados deu-se entre os meses de maio a julho de 2017, podendo ser dividido em três momentos distintos: antes das entrevistas coletivas, durante as conversas realizadas com os colaboradores nos Grupos Focais (doravante GF) e no processo de escuta e transcrição dos dados.

Antes da geração efetiva dos dados, foi necessário fazer um levantamento dos períodos os quais iríamos investigar. Sendo assim, a fim de dar um panorama do curso e contrastar perspectivas na construção da representação do professor do bom professor de português, escolhemos entrevistar alunos ingressantes do curso e alunos do final do curso. Sendo assim, os períodos selecionados para a realização dos Grupos Focais foram o primeiro e sétimos períodos diurno e o segundo e décimo período noturno. Essa diferença entre noturno e diurno deu-se porque o curso de Letras da UFJF tem entrada por ciclos, ou seja, no primeiro semestre entram 45 alunos no diurno e, no segundo semestre, 45 no noturno.

Escolhidos os períodos alvos de investigação, foi preciso escolher quais alunos participariam dos GF. Levando em conta o que diz Barbour (2009) acerca da quantidade de pessoas mais adequada para o grupo focal (mínimo três e máximo oito integrantes), decidimos que, para o propósito dessa pesquisa, quatro alunos seriam suficientes para gerar uma discussão na qual todos pudessem participar e colaborar significativamente com a pesquisa. Realizadas essas escolhas, optamos por conversar com alunos dos

períodos definidos a fim de averiguar quais se interessariam em participar da nossa pesquisa.

O primeiro contato com os futuros colaboradores deu-se, assim, de maneira informal, já que, no final do mês de maio, enquanto esperávamos o resultado da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, fomos às turmas conversar sobre a pesquisa, os seus objetivos, a quantidade de alunos em cada GF e a importância da participação dos alunos na construção desse trabalho. Realizamos, então, um encontro em cada turma, em dias distintos, no qual expusemos tais questões. Assim, em cada turma, os alunos foram se prontificando a participar, um a um, até totalizar o número de integrantes necessários para a realização das entrevistas.

Após esse primeiro momento, os contatos dos colaboradores foram colhidos, o que nos permitiu criar quatro grupos no *whatsApp* para acertarmos o melhor dia, horário e local para a realização das entrevistas, e também para sanar eventuais dúvidas que, por ventura, poderiam ter ficado durante a conversa inicial.

Por fim, realizamos um encontro com cada grupo, com duração média de uma hora e 15 minutos, o que nos permitiu a geração de textos, posteriormente transcritos, para a futura análise. Os colaboradores da pesquisa eram alunos que, em algum grau, conheciam o pesquisador, o que, durante as sessões, facilitou o diálogo com os grupos. Realizados os encontros com os grupos focais, solicitamos que os estudantes preenchessem um questionário semiestruturado, construído *on line* no *google docs*.

2.6 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Em razão desse estudo utilizar-se da técnica do grupo focal, que pressupõe a geração de uma quantidade grande de textos orais, os quais posteriormente são transcritos, utilizamo-nos de dois instrumentos de geração de dados, quais sejam: as entrevistas nos GF e um questionário semiestruturado.

O primeiro instrumento, conforme discutido na seção 2.5 deste capítulo, foi construído a partir dos GF, nos quais foram explorados três tópicos: **i) O que é ser um bom professor de Português, ii) Quais saberes constroem um bom professor de Português e iii) Quais experiências vivenciadas na graduação contribuíram para a construção de um bom professor de Português**¹³. É necessário informar que, para os alunos dos primeiros períodos, o último tópico foi apresentando de duas maneiras: uma

¹³ O roteiro da pesquisa encontra-se em anexo.

vez em relação às experiências pessoais e, depois, enfatizando o que eles acreditavam que poderia ser uma experiência que favorecesse a formação de um bom professor de Português. Tal modificação foi feita para adequar o tópico da discussão à realidade dos colaboradores, que se encontravam no início de sua formação acadêmica.

Quanto ao segundo instrumento, a saber, o questionário semiestruturado *on line*, foi criado na plataforma do *google docs*¹⁴, através da ferramenta de construção de formulários e enviada aos participantes via e-mail. Formado por 12 questões mistas, abertas e fechadas, o questionário compreendia três dimensões: identificação, experiências acadêmicas e experiências profissionais – as quais nos auxiliariam na construção do perfil dos estudantes participantes da pesquisa, bem como nos proporcionaram compreender um pouco dos percursos acadêmico e profissional de cada um deles.

Optamos por enviar o questionário após as discussões em grupo, visto que gostaríamos que os participantes não deixassem de respondê-lo. Como bem aponta Gressler (2003), uma das desvantagens desse tipo de instrumento de pesquisa é a não devolução do mesmo ou de alguma questão não respondida, além do fato de haver a possibilidade dos colaboradores não disponibilizarem informações. Sendo assim, acreditamos que a proximidade estabelecida durante as discussões em grupo pudesse encorajar os colaboradores a responderem todas as questões e deixá-los mais seguros e a vontade em querer colaborar com a construção da pesquisa. Logo, enviamos o questionário em momento posterior à realização dos grupos.

2.7 OS COLABORADORES

Colaboraram com a pesquisa 16 estudantes da Licenciatura em Letras Português de quatro períodos específicos: primeiro, segundo, sétimo e décimo. Em relação à identificação de gêneros dos participantes, 12 se identificaram como mulheres e 4 como homens. Devido à heterogeneidade do grupo, e para uma melhor caracterização dos colaboradores, faremos sua descrição apresentando cada um dos grupos focais criados para a pesquisa.

2.7.1 GRUPO FOCAL 1

O primeiro grupo focal foi composto por quatro alunas do primeiro período diurno

¹⁴ O documento em questão encontra-se nos anexos.

da Licenciatura em Letras, as quais moram em bairros no entorno da UFJF. Oriundas de Escolas Públicas, com idade entre 17 e 18 anos, todas informaram que pretendem seguir a ênfase em Linguística¹⁵ e ainda não haviam participado de nenhuma bolsa de Iniciação Científica, Extensão ou Monitoria, muito provavelmente por serem alunas que acabavam de ingressar na Universidade.

Das quatro colaboradoras, somente uma das integrantes aponta já ter tido experiência como professora, voluntária, em um curso de preparação para ingresso no Instituto Federal de Juiz de Fora. Entretanto, não explicita como foi essa experiência. Em relação à escolha do curso, apenas uma das integrantes escolheu Letras como primeira opção. Entretanto, ao optarem pelo curso de Letras, as participantes apontam motivações como a afinidade com a língua portuguesa, o desejo de conhecer outros idiomas e o gosto pela disciplina no ensino médio.

2.7.3 GRUPO FOCAL 2

O segundo grupo focal foi composto por dois alunos e duas alunas do segundo período noturno da Licenciatura em Letras, também moradores de bairros no entorno da UFJF. Diferentemente do primeiro grupo, dois dos alunos vieram de escola pública. A idade desse grupo é mais diversa também, um colaborador tinha 18, dois participantes tinham 20 e um de 24 anos. Além disso, no que toca à ênfase do curso, se tivessem que optar por uma delas, metade escolheria Linguística e a outra metade Literatura.

No que tange à escolha pela Licenciatura em Letras, todos apontam certa relação com a questão do ensino, seja porque gostariam de “passar” conhecimento ou porque se interessavam pela disciplina quando no Ensino Médio. Quanto à participação destes em atividades extracurriculares, três colaboradores estão inseridos em projetos distintos: tradução, extensão na área de linguística e outro sobre Cinema Francês. Entretanto, nenhum deles tem experiência como professor. Já o que não participa de nenhum projeto informou ter experiência como docente no Colégio de Aplicação João XXIII, quando cursava outra graduação, em Ciências Exatas. Para ele, a experiência na escola foi “nova” e “estranha”, uma vez que permitiu o contato com crianças e adolescentes e o fez refletir sobre a sua homossexualidade.

¹⁵ Segundo o projeto político pedagógico de 2015, o curso de Letras, em sua primeira reformulação, exigia que o aluno escolhesse uma ênfase no curso, linguística ou literatura, como uma das possíveis formações. Ainda que não haja menção sobre a questão no atual PPP do curso, a discussão sobre ênfase aparece nas discussões dos alunos. Acreditamos que seja pelo fato de haver muitos alunos em processo de formação que tiveram que fazer essa escolha antes da alteração do projeto.

2.7.3 GRUPO FOCAL 3

O terceiro grupo focal foi composto por dois alunos e duas alunas do sétimo período diurno da Licenciatura em Letras, os quais são residentes de bairros no entorno da UFJF. Três alunos vieram de escola pública. A idade desse grupo varia entre 21 e 24 anos. Destes, apenas um optou pela ênfase em Linguística, os outros três fizeram a escolha pela ênfase em Literatura.

Um dado interessante na apresentação desse grupo é o fato de todos terem escolhido o curso de Letras primeiramente pelo gosto pela Literatura, quando estavam no Ensino Médio. Entretanto, durante o GF, todos apresentam descontentamento com o ensino de Literatura durante a graduação. Quanto às experiências extracurriculares, todos participam e/ou participaram em projetos da Universidade. Dentre as atividades estão Iniciação à docência de Português, Iniciação Científica na área de Educação e Literatura e Monitoria de disciplina do Curso de Letras. Em relação à experiência docente, todos informam que já atuaram como professores, exercendo a profissão em práticas distintas: i) cursinho preparatório para concursos, ii) aulas particulares, iii) oficina de reforço escolar, iii) curso privado, iv) curso de inglês e v) voluntariado. Todos os participantes reforçaram no questionário que essa experiência contribuiu muito com o olhar sobre a sala de aula, como podemos verificar no trecho: *“Lecionei em um curso de inglês no bairro São Pedro, tive uma experiência muito gratificante embora curta”*.

2.7.4 GRUPO FOCAL 4

O quarto grupo focal foi composto por quatro alunas do décimo período noturno da Licenciatura em Letras, as quais também são residentes de bairros no entorno da UFJF. De modo diferente dos demais, três vieram de escola privada. A idade desse grupo varia entre 22 e 24 anos. Todas as colaboradoras optaram pela ênfase em Linguística.

Sobre a escolha pela Licenciatura em Letras, as alunas apontam diferentes motivos que as levaram a fazer o curso: o gosto pela leitura e escrita, o interesse em aprender outras línguas e Literatura e o contato com o colégio de Aplicação da Universidade. É interessante notar, ainda, que as alunas mencionam a questão da Literatura e enfatizam a decepção que tiveram com essa disciplina, assim como um dos alunos do sétimo período.

No que tange a experiências extracurriculares, todas as participantes se

envolveram em distintos projetos na Universidade, como: Iniciação à docência de Português, Iniciação Científica e Profissional no Colégio de Aplicação da Universidade, Iniciação e Treinamento Profissional na área de Educação, voltados ao Ensino de Língua Portuguesa, Iniciação em Literatura e Linguística, Monitoria em Língua Italiana. Em relação à experiência profissional, todas já atuaram como professoras em distintas experiências dentro e fora do âmbito acadêmico: cursinho de redação e projetos da Universidade. Essas alunas apontam também como importante experiência docente o momento do estágio em Língua Portuguesa e algumas disciplinas na Educação.

2.8 OS DADOS DE PESQUISA

O *corpus* da pesquisa é constituído pelos textos das discussões dos grupos focais acerca do tema proposto durante os GF. Os dados obtidos pelo questionário são complementares, tendo o objetivo de contextualizar os discursos analisados.

É importante mencionar que o currículo da Licenciatura em Letras da UFJF, bem como seu Projeto Político Pedagógico são documentos cuja análise foi relevante à pesquisa, porém não são tomados como parte do corpus analítico, ou seja, funcionam como ferramenta para a compreensão dos discursos discentes.

No que se refere à transcrição dos dados, utilizamo-nos de uma adaptação do modelo apresentado e discutido por Marcuschi (1986), uma vez que ele pareceu-nos interessante para o propósito desse trabalho, pois como bem sugere o autor:

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são seus objetivos e não deixe de assinalar o que convém. De modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 1986, p. 86).

O sistema adotado pelo autor é “eminentemente” ortográfico, o qual segue a modalidade padrão da língua, mas considerando a produção oral. Entretanto, o autor atenta-se para a transcrição literal de palavras fora do padrão que são mais consensuais como *né, pra, prum, vô*. Nesse sentido, acreditamos que o método apresentado pelo linguista nos permite captar os processos de construção dos significados, levando em conta a natureza dialógica do gênero proposto: a discussão em grupo.

No que tange a codificação dos sujeitos, utilizamos nome fictícios para não identificar os participantes da pesquisa. É válido afirmar que os nomes dos professores mencionados foram apagados.

2.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Baseando-se nos instrumentos utilizados e, conseqüentemente, na quantidade de dados gerados nas discussões em grupo, analisamos duas questões, quais sejam, a categorização do bom professor de português, feita pelos discentes, bem como as experiências vivenciadas na formação, articulando os achados com as discussões propostas no capítulo teórico.

3 A PROJEÇÃO DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS E AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

Analisar dados para refletir sobre as experiências de formação do professor de português requer um olhar amplo sobre os diferentes discursos que formam sua identidade, haja vista que o tema possui grande complexidade e envolve diferentes sujeitos, cada qual construindo uma perspectiva sobre o profissional em questão.

Como apontado no capítulo metodológico, nossa fonte de geração de dados é o discurso de estudantes do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora em processo formativo. Assim, embora tenhamos a compreensão de que uma discussão mais completa acerca da formação de professores precisa envolver os diversos atores que participam do processo de construção da identidade desse profissional, optamos pelo trabalho com o discurso discente por entender que tal voz é pouco escutada quando se trata do pensar a formação docente.

Sabemos que ser professor implica valores, crenças, experiências e saberes que colaboram com a construção identitária desse profissional, tendo em vista que a sua identidade não é um dado adquirido, mas sim, como argumenta Nóvoa (1995), uma arena de batalhas, na qual lutas e conflitos são travados, construindo maneiras de ser e estar na profissão. Sabemos ainda que essa identidade não é fixa, sendo o trabalho e o tempo fatores que a modificam (TARDIF, 2000). Nessa perspectiva, qualquer pesquisa que se debruce sobre a identidade docente precisa ter em mente que esse é um campo vasto e cheio de representações, as quais são relativas a sujeitos específicos, localizados em um momento específico.

Portanto, longe de querer trazer grandes generalizações sobre o ser professor de português, trazemos para nossa discussão o local, ou seja, as contribuições que o olhar de grupos específicos de alunos de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora podem oferecer para uma reflexão sobre as experiências de formação inicial desse profissional, acreditando que suas enunciações podem se apresentar também como um elemento da construção de uma formação mais crítica e para a reflexão sobre a sua identidade do profissional professor de português.

Nesse sentido, para que possamos fazer uma discussão mais robusta, objetiva e didática dos dados, sobre os quais nos debruçamos, optamos por analisá-los a partir de dois tópicos que guiaram as discussões dentro dos grupos focais, quais sejam: i. como você caracteriza um bom professor de português, e ii. quais experiências de formação

contribuem para a construção desse profissional. Nesse sentido, discutimos como cada grupo focal o caracteriza. Em seguida, apresentamos um panorama geral do perfil do professor traçado pelos participantes, depois problematizamos algumas das implicações dessa categorização. Feito isso, apresentamos as experiências de formação consideradas relevantes para a construção de um bom professor de LP. Por fim, discutimos a relação dessas experiências e a construção do perfil desse profissional no que tange uma formação crítica de professores.

3.1 A PROJEÇÃO DO PERFIL DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Para começarmos nossa reflexão sobre os dados, consideraremos a primeira questão apresentada aos alunos nos quatro grupos focais, que referia-se à caracterização de um bom profissional da área de Língua Portuguesa: *o que é ser um bom professor de português?* Sabemos que o verbo “ser” cumpre diferentes funções e aciona diferentes significados. Uma das funções mais usuais é a de atribuir um predicativo ao sujeito que se relaciona semântica e sintaticamente com ele, ou seja, *ser algo* é ter determinada identidade, particularidade, atributo, competência ou capacidade inerente. Entretanto, sabemos que as identidades não são fixas, únicas e homogêneas. Além disso, sabemos que não existe uma única estrutura linguística que funciona como resposta a uma pergunta desse tipo. Nas respostas dos alunos para essa questão, identificamos três estruturas de respostas preferenciais: [o bom professor de português deve] i. *ser* X; ii. *ter* X; iii. *fazer* X.

3.1.1 A PROJEÇÃO DO “BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS” NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO PRIMEIRO PERÍODO

Nos dados gerados a partir da discussão com os alunos do Grupo Focal 1, estudantes recém-ingressos na Faculdade de Letras, há apenas dois enunciados referentes ao que o professor deva *ser*. As dimensões do *ter* e do *fazer* são mencionadas com maior frequência.

Começando, então, pelas ocorrências menos frequentes, consideremos os dois casos em que os participantes usam a estrutura da pergunta (*O que é ser um bom professor de Português?*) para elaborar suas respostas; ou seja, eles respondem com uma palavra ou expressão que deve ser interpretada como o complemento da sentença “*um bom*

professor de português deve ser_”. O trecho abaixo apresenta a primeira resposta desse tipo obtida:

230 .	Pe:	tá, cês pensam também, por exemplo, só pra ajudar assim,
231 .		cês tiveram experiências positivas com professores de
232 .		português ou como você falou “não sei”, mas ã::, no
233 .		geral, assim, quando a gente pensa num bom professor de
234 .		português, ele tem mais alguma coisa além do que vocês
235 .		colocaram, tipo paciência, é aquele que promove eventos
236 .		é aquele que media é aquele que incentiva a leitura
237 .		ele tem mais alguma outra característica assim que vocês
238 .		acham que torna ele um bom professor de Português?
239 .	VERÔNICA :	Exigente
240 .	Pe:	urrrum
241 .	VERÔNICA :	a minha melhor professora de Português era muito
242 .		exigente

Figura 8: Trecho 1 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Como podemos observar no exemplo acima, a participante utiliza-se do adjetivo “exigente” para caracterizar um bom profissional. Tal qualificação está acompanhada de uma justificativa, “a minha melhor professora de português era muito exigente”, que, por sua vez, é uma perspectiva da colaboradora de uma experiência vivenciada enquanto aluna do ensino básico. Em outras palavras, ela seleciona um exemplo de professor modelar e elege uma característica específica daquele profissional.

Outra qualificação trazida por uma das participantes do grupo refere-se ao hábito de leitura:

119.	Pe:	urrrum. Mais o que cês acham que, quando vocês pensam
120.		nesse bom professor de Português assim mas que
121.		características ele tem, assim, quando cês imaginam um
122.		bom professor de Português...

123.	AMARA:	aquele que já leu milhares de livros
124.		((risos))
125.	AMARA:	bom leitor

Figura 9: Trecho 2 dos registros de áudio
 Fonte: Santos (2018)

Diferentemente do exemplo anterior, a integrante do GF parte de uma representação do que se espera de um professor de português, qual seja, a de que bons professores de língua leem muito. Inferimos que a informação parte do senso comum pela utilização do pronome demonstrativo “aquele”, que indica certo afastamento do falante, e do uso de uma hipérbole “milhares de livros”, reforçada pelo riso dado após a informação proferida, indicando-nos certa ironia no proferimento da sentença anterior, de modo que a participante reformula seu enunciado para “bom leitor”.

Como vimos, uma outra estrutura de resposta usada para responder a essa primeira questão é aquela em que se aponta que um determinado profissional tem que “ter” para ser considerado um bom profissional. Assim, no que tange à dimensão do que o professor deve TER, os integrantes desse grupo focaram em três pontos que se referem à capacidade do profissional em didatizar conteúdo, ao domínio que deve possuir de determinando conhecimento e, novamente, a comportamentos pessoais que ele deve ter. Os trechos reproduzidos abaixo ilustram esses pontos:

71.	Pe:	legal. (+); a:: a gente vai começar por alguns
72.		tópicos, então pode ser que a gente volte aos mesmos
73.		tópicos sempre, tá? Eu vou pedir pra vocês fazerem uma
74.		coisa pra mim, que é caracterizar um bom professor de
75.		português. Então, assim, quando vem a mente de vocês,
76.		assim, o que que é um bom professor de Português, que
77.		características um bom professor de Português tem? O que
78.		vem na cabeça de vocês? Eu vou anotando só pra gente não
79.		perder assim, mas não se preocupem que a gente vai
80.		formulando e etc ok?(+); cês podem ir falando, se
81.		quiserem.
82.	FERNANDA:	interatividade com os alunos
83.	Pe:	interagir

84.	AMARA:	aquele que tem um boa didática em ensinar, ensinar a
85.		norma culta porque a maioria não se preocupa com isso, e
86.		é o que a gente precisa mais. Ainda mais a gente que
87.		entra no curso de Letras, muitos professores já acham
88.		que a gente já [sabe porque não tivemos no ensino médio

Figura 9: Trecho 3 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

100.	Pe:	Urrum
101.	VERÔNICA:	acho que além dele ter a característica didática e
102.	:	dominar a língua não só na área da Gramática, mas da
103.		redação e da Literatura. ele tem que::, como vou usar
104.		uma palavra pra definir isso, ele tem que passar uma
105.		paixão pra aluno sobre aquilo que ele tá fazendo porque
106.		eu na escola não tive nenhum professor que me inspirasse
107.		a gostar de português. Eu vou ser sincera, no meu caso,
108.		nunca tive um professor que falasse [

Figura 10: Trecho 4 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

126.	MARIA:	além disso, ele tem que ter uma certa paciência para
127.		poder explicar português. Muitos acham que você já sabe,
128.		"ah não entendi", mas é isso aí, mas
129.	AMARA:	mas não entendi
130.	MARIA:	é::

Figura 11: Trecho 5 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Em relação ao primeiro exemplo, notamos que a participante faz uso do adjetivo “boa” antes do substantivo “didática”, fazendo, assim, uma avaliação do item: não basta ter didática, tem de ser boa. Somado a isso, há, ainda, uma especificação do termo “em ensinar a norma culta”. Nesse aspecto, entendemos que há uma formulação genérica e vinda do senso comum de que o papel do professor de LP é o de ensinar gramática tradicional, a qual acreditamos que está calcada no mito de que saber gramática é saber a língua (BAGNO, 2002), como aponta Travaglia (2006):

o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2006, p.101).

Reformulando a resposta, outra participante reforça que “*além dele ter a característica didática e dominar a língua não só na área da gramática, mas da redação e da Literatura*”. Vemos então, no segundo exemplo, pela utilização da locução conjuntiva aditiva “*além de (...), não só*”, o acréscimo dos conteúdos “*gramática*”, “*redação*” e “*literatura*”. No terceiro exemplo, é enfatizado um comportamento subjetivo “*uma certa paciência*”, que, porém, é complementado pela oração, encabeçada pela preposição “*para*” indicando que a finalidade de tal característica tem um fim específico, qual seja, o de explicar o português. No mesmo sentido temos:

93.	Pe:	ok, mais o que o professor de Português tem como
94.		características?
95.	MARIA:	eu acho que ele deve ter, com base nisso que ela falou,
96.		é um anexo, com base no que ela falou, um espírito
97.		crítico de mostrar pra gente porque que é:: determinado,
98.		determinado contexto, frase, enfim, que for escrever tá
99.		errado e tal e é por isso
100.	Pe:	Urrum

Figura 12: trecho 6 dos registros de áudio)

Fonte: Santos (2018)

Como demonstrado anteriormente, a qualidade de ter “*espírito crítico*”, ainda que seja de forma inusitada, também parece estar relacionada diretamente à função de ensinar, mais especificamente, apontando para uma abordagem do ensino normativo. Vale notar também que, assim como visto nos exemplos acima, as proposições dos estudantes baseiam-se na experiência de alunos, seja pelo uso da expressão “*pra gente*”, seja pelos exemplos de conteúdos que devem ser de domínio do professor (gramática, redação e literatura), os quais são, de fato, uma divisão recorrente da disciplina de língua portuguesa nas escolas brasileiras; e pela utilização de expressão de quantificação genérica “*a maioria não se preocupa com isso*” e “*Muitos acham que você já sabe*”, indicando fato

não isolado, mas sim comum na experiência como aluno na disciplina de língua portuguesa.

Já em relação ao que o professor deve fazer, os praticantes enfatizam a capacidade do professor em promover o envolvimento do aluno em práticas realizadas em sala de aula e sua capacidade em trabalhar com língua:

153.	Pe:	então, pode pensar nesse seu professor dos sonhos,
154.		assim, porque aqui, na verdade, a gente não tá falando
155.		de um professor específico, mas a gente tá criando
156.	AMARA:	[professor imaginário
157.	Pe:	[idealizando
158.	AMARA:	aquele que coloca muitas coisas em práticas, por exemplo
159.	VERÔNICA:	Isso
160.	AMARA:	é::: quando o professor ensina uma redação na escola,
161.		ele te dá uma redação, mas ele não faz aquilo sempre,
162.		ele fala "escreve a redação, cabô". Então, acho que a
163.		prática, você fazer o aluno fazer e refazer, que o que a
164.		gente tava conversando antes ¹⁶ o professor estimular
165.		o aluno a fazer, reescrever, pra ele, no ensino médio,
166.		se ele já tiver isso, quando ele chegar na faculdade,
167.		ele vai ter muita facilidade de compreender outras
168.		coisas porque ele já vai tá acostumado a escrever e
169.		reescrever e analisar todas essas coisas
170.	Pe:	Urrum

Figura 13: Trecho 7 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

170.	Pe:	Urrum
171.	VERÔNICA:	tem que incentivar a leitura também
172.	Pe:	uma pessoa que incentiva a leitura
173.	VERÔNICA:	que leva os alunos na biblioteca pra ler os livros que
174.		tem, indica, assim, tem professor que mal entra na
175.		biblioteca da escola, nem luta por aquilo, sabe?

¹⁶ A participante refere-se a conversa que teve com as outras participantes da pesquisa antes de começarem a discussão.

176.	Pe:	Urrum
177.	VERÔNICA:	eu acho isso importante

Figura 14: Trecho 8 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

No primeiro excerto, a dimensão do que se deve fazer está marcada pelo “*que coloca muitas coisas em práticas*”. A relação de criar estratégias que envolvam o aluno na disciplina é assinalada pela utilização do verbo “estimular”, que nos remete a despertar interesse, nesse caso específico, a reescrita. Já em relação a atividades que, geralmente são associadas ao trabalho do professor de português, temos o exemplo em que sua imagem está relacionada a levar “os alunos na biblioteca para ler os livros que tem, indica,”.

Os dois trechos, ao nosso ver, reforçam um perfil e reforçam a relação que se trava entre professor e aluno. É interessante observar ainda que o graduando traz de sua experiência de aluno, novamente, um exemplo da atitude de um professor com o qual teve contato. Entretanto, diferente do que foi visto anteriormente, aqui temos um exemplo negativo (“tem professor que mal entra na biblioteca, nem luta por aquilo”). Assim, a partir desse não fazer, “mal entrar na biblioteca”, cria-se a imagem do bom professor que deve ser aquele que leva os alunos à biblioteca.

A dimensão da personalidade do professor, em relação a comportamentos que ele deve executar, aparece uma vez mais nas discussões:

100.	Pe:	Urrum
101.	VERÔNICA:	acho que além dele ter a característica didática e
102.		dominar a língua não só na área da Gramática, mas da
103.		redação e da Literatura. ele tem que::, como vou usar
104.		uma palavra pra definir isso, ele tem que passar uma
105.		paixão pra aluno sobre aquilo que ele tá fazendo porque
106.		eu na escola não tive nenhum professor que me inspirasse
107.		a gostar de português. Eu vou ser sincera, no meu caso,
108.		nunca tive um professor que falasse [
109.	MARIA:	[eu também

Figura 15: Trecho 9 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Essa característica de “*passar paixão pro aluno sobre aquilo que ele tá fazendo*”

é, como no exemplo anterior, de ordem subjetiva, pessoal e é complementada pela oração explicativa de cunho negativo “*porque eu na escola não tive nenhum professor que me inspirasse a gostar de português*”. Em outras palavras, o perfil apresentado por esses alunos se baseia, mais uma vez, nas experiências de vida que tiveram enquanto alunos e, ao focalizarem a figura do bom professor, reforçam sua caracterização a partir de exemplos de professores que eles tiveram: aqueles considerados bons e também os maus, recorrendo, assim, a uma crença do senso comum de que um bom profissional é quem ama o que faz, o que não é necessariamente uma consequência direta.

Vemos, entretanto, que há um item, nessa dimensão do fazer, que destoa dos aspectos que citamos no parágrafo anterior, qual seja, a sua capacidade de relacionar o português a outras áreas:

209.	Pe:	mais alguma coisa que cês, mais alguma característica
210.		que um bom professor de Português tem?
211.		(+) quando cês pensam, assim, um bom professor de
212.		Português é aquele que, sa[?]
213.	FERNANDA:	[tem que fazer também como as áreas da Letras dialoga
214.		com as outras
215.	AMARA:	Isso
216.	FERNANDA:	tipo Artes, História, Matemática inclusive, né?
217.		((risos))

Figura 16: Trecho 10 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Nesse trecho em que o perfil do professor se relaciona a “*fazer também como as áreas da letras dialoga com as outras*”, o colaborador evoca a noção de interdisciplinaridade como item importante na construção de um bom profissional

Portanto, no primeiro grupo, percebemos que o perfil do professor é marcado pelo conteúdo que o profissional ensina e a forma que ele é ensinado, ambos expressos de forma bem genérica. Como vimos demonstrando nos exemplos, por estarem no início do processo de formação (final do primeiro semestre de curso), seus discursos ainda se ancoram, quase que exclusivamente, nas experiências que trazem enquanto alunos do ensino básico e em crenças do senso comum acerca do que é ser professor de português. Sabemos que as experiências formativas cumprem papel importante na construção da identidade profissional.

Esse achado reforça a ideia de Lakoff (1987) de que categorizamos a partir das experiências que estabelecemos com mundo, de modo que, ao tentar organizá-lo, o faremos em torno dos exemplares mais representativos daquela categoria. Em outras palavras, destacaremos aquilo que nos parece mais relevante a partir do modo como estruturamos nossa experiência no mundo.

3.1.2 O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO SEGUNDO PERÍODO

Para os alunos do Grupo Focal 2, discentes do segundo período, temos a dimensão do *fazer* como a mais saliente nas discussões realizadas, seguida do *ter*. A menção ao que o professor deve *ser* ocorre em apenas um dos trechos da discussão proposta, o qual exemplificamos a seguir:

137.	Pe:	que tem haver um pouco com didática, né?
138.	RAFAEL :	Sim
139.	RUTE :	ele tem que ser mais, tipo, acessível, se tornar assim
140.		porque tem, existem professores que parecem que ele
141.		constrói um muro e aí o aluno não consegue se aproximar
142.		dele, então, ele tem que criar essa:: acessibilidade para
143.		que o aluno tenha, possa se aproximar dele:: e acho que
144.		isso é muito importante
145.	Pe:	ok, mais alguma coisa que cês queiram apresentar sobr e
146.		esse profissional que a gente tá criando aqui? Certeza?

Figura 17: Trecho 11 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Nesse excerto do diálogo, vemos que a participante apresenta, primeiramente, uma qualificação do professor, qual seja, “ser acessível”, acompanhada de uma oração encaixada explicativa encabeçada pela preposição “porque”, na qual ela explicita um descontentamento com um tipo de professor que “constrói um muro”, que não permite a

aproximação entre os participantes centrais da cena de sala de aula, professor e aluno. A metáfora construída pela aluna nos chama atenção para a imagem que se delineia do profissional, haja vista que ao selecionar a palavra “muro” remete-nos a não possibilidade de entrada, de contato, de aproximação, de relação entre partes, o que, no ensino e mais especificamente no de língua, se torna um grande problema, uma vez que o conhecimento se constrói nos processos de troca, partilha, entre os sujeitos que ali estão. Além disso, a participante coloca o professor como sujeito agente do verbo construir, ancorado no modalizador, iniciada pelo verbo “parecer” (“parece que”), sugerindo que, em sua percepção, há um movimento voluntário de alguns profissionais em não permitir tal contato.

Em relação à dimensão do que deve *ter* um professor de português exemplar, o grupo enfatiza, por um lado, a capacidade de didatização do conteúdo e, por outro, a sua capacidade de adaptação à realidade do aluno:

41.	Pe:	ok, então a gente vai começar um pouco a pensar algumas
42.		questões e a primeira delas é, a gente vai começar a fazer
43.		uma caracterização do que a gente acredita ser o, um bom
44.		professor de Português ou uma boa professora de Português.
45.		Então eu vou começar a anotar algumas coisas que vocês
46.		forem trazendo para mim, ok? A questão é, que que
47.		cês consideram como característica de um bom professor
48.		de português? Que que esse profissional tem que ter pra
49.		ser um bom professor de Português?
50.	RENTATO :	boa didática
51.	RAFAEL :	trazer, acho que trazer a Língua Portuguesa para a
52.		realidade de:: onde ele, onde as crianças estão incluídas,
53.		acho que esse é um primeiro fator.

Figura 18: Trecho 12 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

84.	Pe:	mais o que esse profissional precisa ter, assim, pra ser
85.		bom. Assim, quando cês pensam em um bom profissional de
86.		Português, bom, ele tem o que?

87.	RENTATO :	método de ensino diferente
88.	Pe:	método de ensino diferente. O que cê tá chamando de método
89.		diferente?
90.	RENTATO :	de novo, ir além do convencional, só que dessa vez da
91.		forma, talvez usar um recurso visual, não sei, mudar a
92.		forma de aula, não ir do quadro, exercício, ir além,
93.		explorar outros âmbitos.

Figura 19: Trecho 13 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

104.	Pe:	Ok
105.	RUTE :	eu acho que tem que ter mais uma noção da realidade
106.		social, assim, trazer aquilo pras aulas. Acho que isso
107.		entra, pode entrar um pouco na parte da inclusão, mas ele
108.		tem que ter essa noção da realidade social e aonde, onde
109.		ele:: tá dando essa aula, porque é diferente, né? Cê da
110.		aula, por exemplo, na favela e numa escola particular.
111.	Pe:	Entendi

Figura 20: Trecho 14 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Nos dois primeiros exemplos, o aluno apresenta a caracterização a partir de respostas diretas à pergunta realizada. Como no grupo anterior, o adjetivo “boa” se relaciona sintaticamente como adjunto adnominal de “didática”. O mesmo ocorre com a adjetivação feita por “diferente” (dada ao sintagma “método de ensino”), que, nos dados, entendemos que se contrapõem ao ensino tradicional. Já no terceiro exemplo vemos que, segundo o participante em questão, o professor precisa ter “noção da realidade”, o que, ainda na visão do colaborador, pode permitir que ele transite nos diferentes espaços de ensino, seja o “público” ou o “particular”.

Neste grupo focal, essa capacidade adaptativa também aparece relacionada à dimensão do *fazer*:

121.	Pe:	mais alguma coisa que cês queiram acrescentar, assim,
------	-----	---

122.		quando cês projetam bem, bom profissional, esse daqui é um
123.		bom professor de Português, tem mais alguma característica
124.		que ele deveria ter? (+) pode dizer...
125.	RAFAEL :	[ach/
126.	RUTE :	[ach/
127.	RAFAEL :	acho que também habilitar o discurso dele para cada tipo
128.		de:: de:: aluno que por exemplo um aluno da primeira
129.		série:: do ens/ primeiro ano do ensino médio, ele tem
		Que
130.		ter um tipo de discurso para com aquele aluno do que para
131.		um aluno da faculdade, um aluno do, da alfabetização
132.		[tanto é que essa é uma
133.	RUTE :	[isso é verdade
134.	Pe:	[uhum

Figura 21: Trecho 15 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

A partir do verbo no infinitivo “habilitar” se constrói a enunciação do participante, que, nesse momento, insere a questão do “discurso” do professor em relação a “níveis diferentes de alunos” (primeiro ano do ensino médio, aluno da faculdade, aluno da alfabetização). Dizendo de outra forma, notamos a importância dada a questão de adequação discursiva necessária ao trabalho do professor, o qual precisa adaptar a linguagem ao público para qual almeja ensinar.

Os participantes enfocam, ainda, no que tange a ações do bom professor, a capacidade de promover o envolvimento do aluno, de didatizar conteúdo e, ainda, a um comportamento pessoal/afetivo específico:

58.	FÁTIMA :	é, eu acho que um bom professor mostra que aquilo não é
59.		uma coisa necessariamente que tem ser imposta sobre você,
60.		você pode gostar daquilo, sabe? Eu acho que ele tem que
61.		mostrar um outro lado. Ah, você só tem que aprender pra

62.		poder fazer isso, não, você pode aprender porque cê pode
63.		gostar disso, né? Como uma disciplina
64.	RUTE :	eu acho que ele tem que cativar o aluno porque ele não
65.		pode chega::r, ele não pode chegar, por exemplo, com o
66.		livro e falar quero esse livro lido pra semana que vem,
67.		sendo que nós brasileiros não temos muito o:: costume de
68.		leitura. Então eu acho que ele tem que cativar primeiro,
69.		fazer toda uma...
70.	RENTATO :	eu acho que ele tem que ir um pouco além do método
71.		Convencional

Figura 22: Trecho 16 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

111.	Pe:	Entendi
112.	FÁTIMA :	é, eu acho que ele deve mostrar também que a língua não é
113.		uma coisa:: estática, né::, tipo, ela vai mudando e ela
114.		sobre diversas alterações, né? Existe certo preconceito
115.		linguístico, por pessoas que falam de formas diferentes,
116.		eu acho importante mostrar isso que a língua não é só
117.		aquilo que tá na gramática, a língua é muito mais ampla do
118.		que isso, né? É uma coisa:: fluida, né? Que vai se
119.		transformando de acordo, não sei, co::m outros fatores,
120.		né?
121.	Pe:	mais alguma coisa que cês queiram acrescentar, assim,
122.		quando cês projetam bem, bom profissional, esse daqui é um
123.		bom professor de Português, tem mais alguma característica
124.		que ele deveria ter? (+) pode dizer...

Figura 23: Trecho 17 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

56.	Pe:	mais o que cês acreditam que seja uma característica que
-----	-----	--

57.		um BOM professor de Português tem que ter?
58.	FÁTIMA A :	é, eu acho que um bom professor mostra que aquilo não é
59.		uma coisa necessariamente que tem ser imposta sobre você,
60.		você pode gostar daquilo, sabe? Eu acho que ele tem que
61.		mostrar um outro lado. Ah, você só tem que aprender pra
62.		poder fazer isso, não, você pode aprender porque cê pode
63.		gostar disso, né? Como uma disciplina
64.	RUTE :	eu acho que ele tem que cativar o aluno porque ele não
65.		pode chega::r, ele não pode chegar, por exemplo, com o
66.		livro e falar quero esse livro lido pra semana que vem,
67.		sendo que nós brasileiros não temos muito o:: costume de
68.		leitura. Então eu acho que ele tem que cativar primeiro,
69.		fazer toda uma...

Figura 24: Trecho 18 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Vemos que, no primeiro trecho, a participante lança mão do verbo “cativar” nos remetendo a um sentido de que o professor precisa criar um laço afetivo com o estudante. Somado a isso, há uma explicação que se baseia no exemplo negativo, expresso pelo advérbio “não” seguido pelo verbo modal “poder” deôntico (“não pode chegar, por exemplo, com o livro e falar quero esse livro lido pra semana que vem, sendo que nós brasileiros não temos muito o:: costume de leitura. Então eu acho que ele tem que cativar primeiro”). Nesse exemplo, realçamos duas questões: i) a exemplificação nos parece, nesse momento, ser relativa à vivência na formação inicial, na qual o nível de leitura exigido é, geralmente, alto; ii) o pensamento do senso comum de que brasileiro não lê muito. Nesse aspecto, percebemos que, já no segundo período, a experiência como aluno já não é somente a da educação básica, mas também a do curso de formação.

Essa questão é revalidada no segundo exemplo, no qual a estudante fala sobre a questão do trabalho com a língua. Diferente do primeiro grupo, que ainda se ancora no ensino de gramática, os participantes parecem começar a assimilar o discurso acadêmico em relação ao ensino de português, inserindo expressões que, via de regra, fazem parte do universo científico, como “preconceito linguístico”, “a língua não é estática”. Essa

questão é reforçada quando a participante argumenta que é importante mostrar a fluidez e dinamicidade da língua e enfatiza com a expressão “não é só” referindo-se à gramática (“mostrar que a língua não é só aquilo que tá na gramática”).

Como demonstramos na seção 2.2., o currículo é dividido em ciclo básico e profissional. É nesse primeiro ciclo que as matérias referentes ao saber comum ao profissional em Letras são realizadas. Dentre elas estão: Linguística I (foco nos estudos saussurianos), Linguística II (foco nos estudos da Gramática gerativa), Estudos Gramaticais e Normativos (foco no estudo da Gramática Normativa). Tais disciplinas além da apresentação dos tópicos que pretendem discutir, apresentam uma nova maneira de enxergar o estudo da língua. Argumentamos, assim, que essa pequena alteração no discurso discente dá-se porque os alunos no segundo período já tiveram essas matérias, permitindo a estes que reflitam sobre questões referentes à língua e à gramática de uma forma mais ampla.

Por fim, tal qual no primeiro grupo, o fazer se relaciona a um comportamento pessoal e subjetivo, qual seja, “bom professor mostra que aquilo não é uma coisa necessariamente que tem ser imposta sobre você, você pode gostar daquilo, sabe?”, na qual a postura profissional interfere no gosto que o aluno pode ou não desenvolver por determinado conteúdo.

Nesse sentido, parece necessário apontarmos que o perfil do professor, para os alunos do segundo período, é caracterizado pelo trabalho que ele desenvolve em sala de aula na promoção do engajamento do aluno na disciplina. Novamente, percebemos que a figura do professor modelar é uma referência para a construção da imagem desse profissional e que, a cada passo do processo formativo, as experiências de formação vão modelando o discurso discente.

3.1.3 O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO SÉTIMO PERÍODO

Para os alunos do Grupo Focal 3, discentes do sétimo período diurno, ou seja, alunos que estão no último ano de curso, os esquemas imagéticos “fazer” e “ter” são os mais realçados, enquanto o “ser” é focalizado apenas em duas das sequências enunciativas, que destacamos abaixo:

129.	MIRELE:	acho que também gostar muito de estudar, está sempre
------	---------	--

130.		estudando, sempre se atualizando
131.	JUNIOR:	eu ia falar isso, tem que ser um bom leitor
132.	MIRELE:	Isso

Figura 25: Trecho 19 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

176.	JUNIO R:	eu tenho mais duas coisas. A primeira é, elas são coisas
177.		parecidas, mas são diferentes. O professor tem que ter
178.		CONSCIÊNCIA, enquanto professor de Português, ele tá
179.		lidando, ele vai lidar, os alunos vão receber uma coisa
180.		só, mas que na vida acadêmica do professor vem de duas
181.		áreas distintas, então ele que dá o ensino de Literatura
182.		e o ensino de língua mesmo na turma, e eu acho isso
183.		muito difícil. Sempre cê tem um, cê sempre tende pra um
184.		lado, em algum momento da sua formação, e aí cê tem que
185.		ter essa, esse afastamento de falar assim, não, eu
186.		preciso ensinar as duas coisas pros meus alunos, que
187.		envolvem a área de ensino de Português. E a outra coisa
188.		é de também, como eu posso dizer, acho impossível fazer,
189.		separar assim, ser imparcial, valorar os alunos todos da
190.		mesma forma
191.	Pe:	quando cê fala de ser imparcial, cê fala ser imparcial
192.		em relação aos alunos?
193.	JUNIO R:	é, em relação aos alunos

Figura 26: Trecho 20 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como se observa, a caracterização do bom professor como “bom leitor” reaparece como um comportamento pessoal esperado para esse grupo. No diálogo travado pelos alunos, percebe-se uma incerteza sobre a necessidade de ser um bom escritor (“não sei se precisa ser um bom escritor não”). Por outro lado, a partir de uma adversativa, introduzida pela conjunção “mas”, é reforçada a ideia de que ser “um bom leitor precisa”. A constatação ganha ainda mais força com a concordância de outro participante que confirma a proposição anteriormente dita (“precisa”). No segundo trecho, o aspecto que se coloca em questão é, também, um comportamento docente, porém reforçando uma

responsabilidade ética do professor: “ser imparcial”.

Essa característica é explicada com “valorar os alunos todos da mesma forma”, enfatizando a importância do papel do professor enquanto agente responsável. Isso quer dizer que as ações do professor em aula têm implicações não somente em relação ao conteúdo que ensina, mas também que sua prática é vista de uma perspectiva de valores morais, levando em conta as atitudes tomadas no âmbito da sala de aula. Essa questão é também retomada na dimensão do ter:

JUNIOR:	eu tenho mais duas coisas. a primeira é, elas são coisas parecidas, mas são diferentes. o professor tem que ter CONSCIÊNCIA, enquanto professor de português, ele tá lidando, ele vai lidar, os alunos vão receber uma coisa só, mas que na vida acadêmica do professor vem de duas áreas distintas, então ele que dá o ensino de literatura e o ensino de língua mesmo na turma, e eu acho isso muito difícil. sempre cê tem um, cê sempre tende pra um lado, em algum momento da sua formação, e aí cê tem que ter essa, esse afastamento de falar assim, não, eu preciso ensinar as duas coisas pros meus alunos, que envolvem a área de ensino de português.
---------	--

Figura 27: Trecho 21 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

No exemplo acima, percebemos que um aspecto cognitivo, “*ter consciência*”, coloca em destaque a responsabilidade ética do professor em não negar determinado conhecimento ao aluno. É interessante observar que o participante chama atenção para o processo formativo, no qual o estudante necessitava escolher, em determinado período, entre a área de linguística e de literatura. Chama-nos atenção também a alteração de papéis que o aluno assume, ora colocando-se enquanto aluno “*Sempre cê tem um, cê sempre tende pra um lado, em algum momento da sua formação*”, ora enquanto professor “*não, eu preciso ensinar as duas coisas pros meus alunos*”. Esse dado parece-nos interessante porque demonstra que, nesse momento da formação, os alunos já começam a se ver enquanto profissional. Isso, como pretendemos demonstrar, altera o perfil construído do professor de português.

Ainda na dimensão do ter, os alunos destacam a importância de ter domínio de conhecimentos de conteúdos da atualidade e de gêneros textuais, que é um conteúdo específico da área de língua portuguesa:

114.	JUNIOR:	Urrum
115.	MIRELE:	deixar o aluno participar
116.	NATÁLIA:	eu acho que mais do que o conhecimento dos gêneros
117.		textuais, tem que ter um conhecimento da realidade...

118.		do:: aluno que você vai dar aula porque se não você
119.		termina preso sempre naquela mesma coisa de fala::r
120.		sobre os mesmos assuntos toda vez, completando um ciclo
121.		que já tá todo mundo cansado já de viver
122.	Pe:	ok. Mais o que vocês acham que, ah:: só pra constar, a
123.		gente tá num processo de idealização mesmo, a gente tá
124.		projetando o que é um bom profissional pra gente. Então,
125.		assim, quando vocês pensam na figura de um bom professor
126.		de Português, quais são as características, o que ele
127.		é
127.		ou o que que ele tem, sabe, quais são as características
128.		que compõem esse perfil?

Figura 28: Trecho 22 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

108.		((risos))
109.	JUNIOR:	mas agora é ótimo. Então, todo professor de Português
110.		tem que saber, ter bom conhecimento de VÁRIOS gêneros
111.		textuais. É muito importante saber isso
112.	MIRELE:	acho também que:: tem que deixar o aluno ser
113.		protagonista também

Figura 29: Trecho 23 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Observamos no primeiro exemplo que a participante coloca “*ter um conhecimento da realidade*” como aspecto importante para que o professor não fique “*preso sempre naquela mesma coisa de falar sobre os mesmos assuntos toda vez*”. Entendemos aqui que a aluna se refere aos conhecimentos que fazem parte da realidade atual, do que está sendo produzido na contemporaneidade, haja vista que aluna complementa com o “*falar os mesmos assuntos toda vez*”. Vale notar também que, como no exemplo anterior, a posição de sujeito que executa, ou seja, de profissional “*você vai dar aula*”, em que a participante se posiciona como profissional.

Os dois exemplos nos direcionam ao domínio de um conhecimento específico, os gêneros textuais, o qual, para o participante do segundo excerto, por exemplo, tem muita relevância, já que finaliza sua consideração como uma afirmativa enfática “*é muito importante saber isso*”, em que o pronome retoma o referente “*gênero textual*”. A justificativa para a escolha deste conteúdo está, a nosso ver, ancorada na assimilação dos discursos acadêmico-científico e dos documentos

reguladores do ensino. Isso é reforçado mais adiante nas discussões trazidas pelo mesmo participante, que informa:

445.		((risos))
446.	JUNIOR:	quando você tem um conhecimento de gênero textual, cê
447.		chega na escola e fala "olha aqui indivíduo, você meu
448.		aluno, você vai aprender isso, isso, isso e isso, esse
449.		e esse gênero porque nessa idade você precisa, aí baseado
450.		nos documentos oficiais e em outros críticos, críticos
451.		é
452.		ótimo, especialistas na área, aí observa a turma, a
453.		comunidade. E aí quando você já chega com um BOM
454.		conhecimento sobre gênero textual, eu acredito que você
455.		ensine melhor também, como montar algum outro tipo de
456.	Pe:	Gênero
457.		então, partindo disso, que mais cês acham que o
458.		profissional que vocês montaram precisa saber? Ele acha
		que ele tem que saber gênero textual

Figura 30: Trecho 24 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Como podemos perceber, sua fala faz referência aos “documentos oficiais” e “especialistas da área”. Isso sugere que os alunos, na fase final do processo de formação, já conhecem alguns aspectos que regulam a formação, como por exemplo, o fato de o ensino de língua materna ter como base o texto (PCN, 1998). Além disso, como demonstrado no exemplo dos conhecimentos mais atuais, para exemplificar a importância do item apresentado, ele se posiciona enquanto professor “*cê chega na escola e fala “olha aqui indivíduo, você meu aluno, você vai aprender isso, isso, isso e isso, esse e esse gênero porque nessa idade você precisa”*. Nesse sentido, importa-nos destacar o papel da experiência, haja vista que, no momento da realização da entrevista, esses alunos estavam concluindo a primeira disciplina de estágio oferecida pelo curso. Sobre tal aspecto discutiremos mais detalhadamente na seção 3.3.

Outro aspecto dessa dimensão que é trazido pelos alunos é a capacidade do professor em gerir a própria atividade docente:

200.	MIRELE:	é difícil, mas assim, mas eu acho que a questão nem é cê
------	---------	--

201.		não ter, porque vai acontecer de você ter, mas de não
202.		demonstrar, saber assim pesar isso, sabe? Prestar a
203.		atenção nisso porque tem hora que o professor demonstra
204.		demais. Acaba que os outros alunos fica::m. Acho que
205.		também pro bom professor de Português tem que ter
206.		Planejamento
207.	JUNIOR:	nossa arrasou

Figura 31: Trecho 25 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Nesse exemplo, vemos que a utilização do lexema “planejamento” remete a um item que faz parte da atividade rotineira do docente. Diante disso, percebemos que começa a haver, por parte dos estudantes, um reconhecimento de que a prática do professor não está ancorada apenas no cenário da sala de aula. Esse ponto ganha destaque também na dimensão do fazer:

207.	JUNIOR:	nossa arrasou
208.	Pe:	quando cê fala de planejamento cê fala em relação a que?
209.	MIRELE:	as aulas mesmo
210.	Pe:	planejar mesmo as aulas pra turma?
211.	MIRELE:	Isso
212.	Pe:	na extensão ou mesmo aquela que esteja dando naquele
213.		momento?
214.	MIRELE:	Isso
215.	JUNIOR:	eu concordo plenissimamente com isso
216.	MIRELE:	e isso entra junto com a parte do bom leitor, pra poder
217.		separar bom material, saber que é relevante pra
218.		realidade do aluno e também pra levar ele a ir além, né,
219.		outra característica do bom professor de Português, ele
220.		tem que ajudar os alunos a ir além daquilo que ele já
221.		Sabe
222.	JUNIOR:	si::m

Figura 32: Trecho 26 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

No excerto, o diálogo dos participantes refere-se ao ter domínio da atividade de

planejar, a qual, para a aluna, é imprescindível na atividade docente, pois terá uma implicação direta em, por exemplo, “*separar bom material*”. O planejamento assume importância para a participante porque ele propicia uma boa atuação do professor. A tarefa de planejar é vista como importante para “*saber que é relevante pra realidade do aluno e, conseqüentemente, isso poderá “levar ele [o aluno] a ir além*”.

No que diz respeito à dimensão do fazer, os participantes do grupo apontam como aspectos que compõem o perfil do bom professor de português: capacidade de promover o envolvimento dos alunos, atitudes de responsabilidade ético-social, comportamento de ordem subjetiva e capacidade de estabelecer relação entre as áreas.

Sobre o primeiro aspecto, destacamos dois excertos, nos quais se vê a posição de importância que o aluno assume no trabalho do professor:

112.	MIRELE:	acho também que:: tem que deixar o aluno ser
113.		protagonista também
114.	JUNIOR:	Urrum
115.	MIRELE:	deixar o aluno participar

Figura 33: Trecho 27 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

148.		ninguém, você não ofender ninguém como professor
149.	MARCOS:	Sim
150.	JUNIOR:	eu acho importante também, eu quero manter a
151.		objetividade com questão de considerar a realidade e o
152.		protagonismo do aluno, e isso não fica preso ao
153.		professor de Português. Eu acho qualquer professor,
154.		baseado muito nas aulas da oficina de oralidade e
155.		cidadania, é:: fazer as aulas EM CONJUNTO com os alunos.
156.		na questão de protagonismo, que o professor construa o
157.		curso, ao longo do ano, junto com os alunos, não só o
158.		professor, mas também não só os alunos porque senão fica
159.		sem rumo, mas que seja uma coisa... e que valha pra vida
160.		do aluno também, que vai acrescentar a ele alguma coisa,
161.		que seja útil pro aluno
162.	Pe:	cê fala no sentido de...co-construir com ele?

163.	JUNIOR:	Isso
164.	MIRELE:	Isso

Figura 34: Trcho 27 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Os dois trechos, “deixar o aluno ser protagonista” e “fazer as aulas em conjunto com os alunos”, marcam o papel do professor como agente hierarquicamente mais forte na cena de ensino e aprendizagem escolar, mas, por outro lado, sugerem que o professor use das prerrogativas do seu papel para ampliar o espaço de participação do aluno. Além disso, reforçam a ideia da construção colaborativa e do esforço do professor em engajar o aluno na disciplina.

Observamos, assim, que, diferente dos primeiros períodos, parece que o discurso acadêmico-científico já começa a integrar a percepção destes alunos em relação ao profissional que almejam ser, como vemos em *“baseado muito nas aulas da professora da oficina de gramática”*. Nos chama atenção ainda a escolha do léxico “protagonista”, o qual é muito recorrente no discurso da área de ensino e nos documentos oficiais, nos sugerindo uma assimilação desses discursos oficiais. É relevante mencionar, ainda, a importância dada ao conhecimento útil, aquele que “vai acrescentar algo para o aluno” porque reproduz uma ideia do senso comum, que se ancora na questão da utilidade do ensino. Vemos assim, mais uma vez, que na fala dos alunos, há diferentes vozes que se entrelaçam no momento destes representarem o perfil de um bom professor de português.

No que concerne a atitudes de responsabilidade ético-social, destacamos o trecho:

133.	JUNIOR:	não sei se precisar ser um bom escritor não, mas um bom
134.		leitor, precisa
135.	MIRELE:	Precisa
136.	MARCO S:	eu acho que ele tem que ter um conhecimento social muito
137.		grande porque::, por tudo que a gente viu na
138.		educação, que a gente estuda. Conhecer o aluno, ter o
139.		conhecimento das minorias, das especificidades, como cê
140.		vai tratar aquele aluno diferente dentro da sala de
141.		aula. Dá texto disso também, não só falar, gente, não
142.		pode discriminar o coleguinha negro, tem que dar um
143.		texto pros meninos, discutirem, falando o que que é de

144.		fato porque, dá voz também, pro menino falar porque ele
145.		se sente mal quando um amiguinho fala "preto" com ele,
146.		porque ele não gosta e etc
147.	NATÁLIA:	eu acho que mais até que os outros alunos não ofenderem
148.		ninguém, você não ofender ninguém como professor
149.	MARCO S:	Sim

Figura 35: Trecho 29 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

O exemplo acima faz parte de uma discussão mais ampla na qual os participantes discutem a questão de que o professor deve conhecer a especificidade do aluno e discutir questões que envolvem cidadania. Observamos no exemplo, que, para o grupo, o professor precisa assumir uma responsabilidade ética também não só no plano de fomentar a discussão através da disciplina de língua portuguesa (*“Dá texto disso também, não só falar, gente, não pode discriminar o coleguinha negro, tem que dar um texto pros meninos, discutirem, falando o que que é de fato porque, dá voz também”*), mas também é enfocada a postura do próprio profissional na promoção da cidadania: “eu acho que mais até que os outros alunos não ofenderem ninguém, você não ofender ninguém como professor”. Em outras palavras, a figura do professor é tida como referência não apenas pela maneira como ele dá aula, mas também a partir da postura profissional que ele assume. Nesse aspecto, a sequência discursiva da participante reforça a assimilação da posição de professor assumida no momento da enunciação, *“você (...), como professor”*.

Enfoca-se ainda o papel do professor como aquele que “dá voz” aos alunos, sugerindo que o profissional cumpre papel decisivo no processo de escuta do alunado e, dessa maneira, é sua postura que vai permitir ao aluno sentir-se incluído ou não no processo de aprendizagem.

Já sobre a ação referente ao comportamento pessoal do professor, o participante destaca a questão do gosto pelo estudo e a importância da atualização profissional:

122.	Pe:	ok. Mais o que vocês acham que, ah:: só pra constar, a
123.		gente tá num processo de idealização mesmo, a gente tá
124.		projetando o que é um bom profissional pra gente. Então,
125.		assim, quando vocês pensam na figura de um bom professor
126.		de Português, quais são as características, o que ele é

127.		ou o que que ele tem, sabe, quais são as características
128.		que compõem esse perfil?
129.	MIRELE:	acho que também gostar muito de estudar, está sempre
130.		estudando, sempre se atualizando
131.	JUNIOR:	eu ia falar isso, tem que ser um bom leitor
132.	MIRELE:	Isso

Figura 36: Trecho 30 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Notamos no exemplo o enfoque dado ao item que faz parte do exercício docente no âmbito mais global, os processos de atualização do trabalhador, que, na educação, é extremamente importante devido aos diferentes avanços que as ciências vêm trazendo para o ensino. Ademais, entre outras coisas, se o papel do professor é orientar o processo de construção de conhecimento pelo aluno e os conhecimentos disponíveis estão sendo constantemente atualizados/ revistos/ ampliados, o professor precisa estar sempre atualizando os seus próprios conhecimentos.

Por fim, trazemos para a discussão o exemplo que se refere à capacidade do professor em estabelecer relação entre as áreas:

230.	Pe:	cês gostariam de acrescentar algo nessa caracterização?
231.		A gente falou de ajudar o aluno, ter conhecimento de
		gêneros, o professor tem que ser um bom leitor, ele tem
233.		232.
234.		social, da realidade, ter planejamento, ser imparcial em
235.		relação à relação interpessoal dele com os alunos, ter
236.		consciência de... separar a Literatura da Linguística,
237.		no sentido de é importante ter os dois, ah:: deixar o
238.		aluno ser protagonista. Algo mais que vocês
239.		acrescentariam nesse profissio..?
240.	JUNIOR:	eu acrescentaria uma coisa, não é necessariamente do
241.		professor de Português, mas eu acho que o Português em
242.		si faz interface com quase todas as outras disciplinas
243.		da escola, que é dessa multi::, buscar, né, tentar essa
244.		multidisciplinaridade, mas multidisciplinaridade MESMO.
245.		Que os alunos façam coisas que envolvam, sei lá,

246.		escrever um texto sobre alguma coisa que não é da aula
247.		de Português, que o professor de Português vai ajudar
248.	Pe:	algo mais que cês acrescentariam?
249.	MIRELE:	acho que não

Figura 36: Trecho 30 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Destacamos aqui o entendimento do aluno em relação a como a disciplina de língua portuguesa, por ter como objeto de ensino a linguagem, assume um papel de relevância no estabelecimento de diálogo com as outras áreas que compõem a grade curricular do alunado. Nesse aspecto, incluem na discussão não somente a questão da interdisciplinaridade, como também do trabalho em equipe.

Diante do exposto, concluímos, pois, que para os alunos do sétimo período, há um enfoque na prática didática do professor de modo a provocar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Percebemos ainda que a passagem destes por quase todo o processo de formação acadêmica inicial faz emergir em seus discursos uma caracterização do professor de LP que reforça a responsabilidade do profissional na construção de cidadãos. Além disso, a alteração de perspectiva assumida pelos participantes, ora como estudantes, ora como professores, evidenciam que as práticas formativas têm efeito sobre “a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16).

3.1.4 O BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO DÉCIMO PERÍODO

Para os alunos do Grupo Focal 4, discentes do décimo período noturno, último período do curso, os esquemas “ser” e “fazer” destacam-se em relação esquema imagético “ter”. Essa, por sua vez, evoca dois aspectos: a capacidade de didatizar conteúdo e o domínio de conhecimento:

110.	MARÍLIA:	sim. Eu, por exemplo, penso: é muito fácil a gente
111.		medir o professor por aquele que sabe muito. A gente
112.		fala, assim, esse professor sabe muito, aquele
113.		professor não sabe tanto. Eu acho que tem muito mais
114.		a ver com a postura e com a didática e com a forma

115.		com que ele coloca aquilo
116.	LUCIENE:	é. A POSIÇÃO metodológica é muito forte

Figura 38: Trecho 31 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

315.	CÁTIA:	e a gente colocou didática, mas a gente não colocou
316.		conhecimento porque o professor também tem que ter
317.		conhecimento pra passar pro aluno porque foi a única
318.		coisa que a gente não colocou ali, né porque também
319.		o professor que não tem o conhecimento
320.	LUCIENE:	porque como ele vai fazer isso tudo sem conhecimento?
321.	THAIS:	e aí ele vai fazer isso tudo, mas não vai dar aula
322.		de Português

Figura 39: Trecho 32 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

O primeiro exemplo traz como destaque o ter uma postura específica relativa à forma como vai dar aula, ou seja, ter a capacidade de didatizar o conteúdo ou, como menciona uma das participantes, “*a posição metodológica*” assumida. O enfoque é dado, assim, ao saber relativo à didática, ao saber ensinar, o que é contraposto à ideia que de o conhecimento sobre o conteúdo que se quer ensinar é importante, mas não é suficiente. Nesse sentido, vale ressaltar a exemplificação “*é muito fácil a gente medir o professor por aquele que sabe muito. A gente fala, assim, esse professor sabe muito, aquele professor não sabe tanto*”, haja vista que insere um processo de observação do profissional de forma mais crítica “*é fácil medir o profissional*”, ou seja, é fácil perceber um professor que tem muito conhecimento, porém não é isso que o torna bom.

Entretanto, o reconhecimento de que há saberes específicos que precisam ser de domínio do professor de português, como vemos no segundo exemplo, “*porque o professor também tem que ter conhecimento pra passar pro aluno (...) e aí ele vai fazer isso tudo, mas não vai dar aula de português*”s. Assim, observamos que não é especificado pelo grupo, na caracterização do professor de português, nenhum conhecimento específico que ele deve ter, ainda que se reconheça a necessidade de ter um saber especializado. Outro ponto a se observar é a presença da metáfora do conduto¹⁷ ou do professor como

¹⁷ A ideia de Metáfora do Conduto (Reddy, 2000) refere-se ao pensamento de que é possível “empacotar” um conhecimento e passá-lo para outros indivíduos.

transmissor de conhecimento “*ter conhecimento pra passar pro aluno*”. Nesse aspecto, percebemos que há, ainda no período final do curso, vozes conflitantes na composição da identidade do profissional, uma vez que, ao analisarmos a dimensão do ser, notamos que há o reconhecimento de que a figura do professor não deve ser a de transmissor de conhecimento:

104.	LUCIENE:	eu acho também que um bom professor, ele é o mediador
105.		mesmo entre o conhecimento e os alunos. Ele que vai
106.		fazer essa mediação... do conhecimento com os alunos.
107.		não é uma coisa, ele não é o TRANSMISSOR do
108.		conhecimento como muitas pessoas acreditam ainda, mas
109.		ele é o mediador, eu acredito

Figura 40: Trecho 33 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como vemos, o professor é caracterizado como aquele que faz a ponte entre o conhecimento e o aluno; a participante enfatiza, inclusive, o fato de ele não ser transmissor de conhecimento, com uma ênfase “*ele não é o TRASSMISSOR*”. Ela reforça que isso parece ser uma crença que se carrega “*como muitas pessoas acreditam*” e repete, com uma afirmativa, “*ele é o mediador*”, indicando-nos uma certeza sobre como deve ser um bom professor de português “*eu acredito*”.

A fala da participante ganha eco no discurso de outra participante no que tange a ser quem engaja o aluno no processo de ensino:

97.	CÁTIA:	eu acho que o professor primeiro de tudo tem que ser
98.		motivador, ele não pode desmotivar o aluno. Ele tem
99.		que motivar sempre o aluno a aprender, não falar que
100.		alguma coisa tá errada, que o aluno não vai aprender,
101.		que ele é burro, que ele é ruim em Português, afinal,
102.		o aluno fala Português, né? E eu acho (inteligível)
103.		acima de tudo o professor deve motivar o aluno
104.	LUCIENE:	eu acho também que um bom professor, ele é o mediador

Figura 41: Trecho 35 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como aponta a participante, o professor “*tem que ser motivador*”, seguido do uso do verbo “*poder*” deôntico na negativa “*ele não pode desmotivar o aluno*” e, ao final, pelo

verbo dever, indicando obrigatoriedade “*acima de tudo, o professor deve motivar o aluno*”. Essa motivação pode ser compreendida no aspecto de que cabe ao professor, na perspectiva da colaboradora, incentivar o aluno a aprender. O exemplo trazido pela aluna nos parece interessante também porque traz para a discussão atitudes que não devem ser tomadas pelo professor, ou seja, interdições como “*não falar que alguma coisa tá errada, que o aluno não vai aprender, que o aluno é ruim em português*”. O exemplo parece ser fruto de experiências travadas pela participante, uma vez que, em trechos seguintes, ela aponta:

130.	CÁTIA:	ontem mesmo, meu aluno particular falou assim, eu
131.		odeio Português. Aí eu falei, como cê odeia
132.		português? cê usa o português o tempo todo. A forma
133.		com que é passada na escola, às vezes, por alguns
134.		professores é que não é... legal
135.	Pe:	hum:: pode falar

Figura 42: Trecho 36 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

É interessante observar que uma das poucas experiências como profissional a que os alunos fazem referência é exterior ao curso. Assim, relacionando os dois exemplos, percebemos que a característica apontada pela aluna parte de uma experiência como professora particular de um aluno que não gosta de português, o que a permite inferir que “*acima de tudo*” a motivação torna-se um fator fundamental no trabalho do professor.

Somado a isso, o bom professor, nesse grupo, também ganha a qualidade de “inovador”:

116.	LUCIENE:	é. A POSIÇÃO metodológica é muito forte
117.	THAIS:	é. Complementando isso também até de ele ser
118.		inovador... porque é a língua portuguesa, a língua
119.		que o aluno fala. Eentão, ele vai pensar assim: é::
120.		pra que eu tenho que aprender isso, eu já falo essa
121.		língua, eu já sei escrever, já sei falar, eu não
122.		preciso de mais nada, eu já sei essa língua
123.	MARÍLIA:	ou não. ou ele pensa, poxa o professor está ensinando
124.		que isso aqui é o certo, então, o que eu sei é errado

125.	THAIS:	é errado, eu falo de outro jeito
------	--------	----------------------------------

Figura 43: Trecho 37 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

O inovador, para ela, é, na verdade, possuir outras estratégias didáticas que tornem as aulas menos “maçantes”, já que foi essa uma de suas experiências enquanto aluna:

152.	THAIS:	eu acho que no sentido de, as aulas não serem tão
153.		maçantes entendeu?
154.	LUCIENE:	Estruturalista
155.	THAIS:	muito Estruturalista, exatamente porque o que tive
156.		foi assim
157.	LUCIENE:	(intervenção inteligível)
158.	Pe:	o que cê chama de aula Estruturalista, assim, só pra
159.		gente poder?

Figura 44: Trecho 38 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Observamos ainda dois pontos: a comparação com a aula “estruturalista”, remetendo ao ensino tradicional (como caracterizado, por exemplo, em SOARES, 2002; ANTUNES, 2003; ANGELO, 2005; BUZEN, 2011), e a voz a partir da experiência enquanto aluno. Isso reforça que, como mencionado, há um entrelaçamento de experiências que caracterizam a construção do perfil de um bom professor: a experiência de aluno na educação básica, a experiência de aluno do curso de licenciatura e, também, a experiência de práticas exercidas como professor, isto é, há um entrelaçamento de experiências distintas que os auxiliam categorizar o “bom” professor de português.

Outro foco dado na dimensão do que um bom professor deve fazer é relativo à sua capacidade de se adaptar à realidade:

136.	CÁTIA:	a THAIS falou também que o professor precisa ser
137.		inovador, eu acho também que se adaptar, inovador no
138.		sentido de se adaptar também ao dia a dia do aluno,
139.		né? Levar conteúdos (+) que não sejam chatos
140.	LUCIENE:	e também se adaptar aquele escola, aquela direção,
141.		aquela gestão

142.	THAIS:	a comuni[dade também
143.	MARÍLIA:	[comunidade
144.	THAIS:	por exemplo, você dá aula numa favela, você vai pegar
145.		outro dialeto, por exemplo, e aí é legal
146.	LUCIENE:	aí ce não vai chegar falando que aquele dialeto está
147.		Errado
148.	THAIS:	e é legal você trabalhar isso com eles
149.	Pe:	quando você fala, inovador você tá especificando o
150.		quê? Porque assim você apontou algo sobre se adaptar
151.		e etc

Figura 45: Trecho 39 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Nesse diálogo, percebemos que o professor, para ser considerado bom, deve se adaptar à realidade na qual vivem os alunos, “a comunidade”. O exemplo do trabalho em uma favela nos remete que os alunos compreendem, por exemplo, a importância do trabalho com as diferentes variantes e reforça, através de uma interdição, que o professor precisa se atentar ao seu discurso em sala de aula: “*aí cê não vai chegar falando que aquele dialeto está errado*”.

Essa capacidade de se envolver e se adaptar ao local em que se fala é muito presente no discurso dos alunos do último período e é reforçada na dimensão do como ele deve fazer:

225.	Pe:	acabando entrando um pouco na questão da mediação,
226.		né? Assim, do professor mediar esse conhecimento
227.	LUCIENE:	eu acho que, pra mim, essa coisa de:: adaptar, sabe? Que ser professor é muito mais que dar aula e eu
228.		percebi isso faz pouco tempo, que você simplesmente
229.		não chega lá e dá sua aula e pronto, tem todo um
230.		universo de coisas que acontecem: é o menino que tá
231.		com problema... em casa, é a menina de 12 anos que tá
232.		grávida, é o menino que não tem, a telha da casa é de
233.		amianto, aí chove pedra dá muito ruim na casa dele. E
234.		tem um que é surdo e os outros zoam ele porque ele é
235.		surdo. Então, assim, são todos esses problemas, além

236.		de... muitos outros, esses problemas sociais que você
237.		não tem, eu pelo menos acho, que a gente não pode
238.		Ignorar
239.	THAIS:	e tudo acontecendo

Figura 46: Trecho 40 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

A fala da participante retoma a questão da adaptação e sua percepção acerca desse ponto se deu pela experiência dela com a realidade de sala de aula. Assim, partindo da experiência recente, “*e eu percebi isso faz pouco tempo, que você simplesmente não chega lá e dá sua aula e pronto*”, a participante insere a ação de se adaptar como importante, haja vista que a realidade social da escola brasileira, especialmente a pública, é de extrema complexidade social. Mais que isso, essa capacidade não é só no sentido da realidade social, mas também na consideração do sujeito que está em sala de aula:

290.	MARÍLIA:	isso tá muito imbricado por essa questão do bom
291.		professor. por que que os bons professores e os
292.		professores querem dar aula nos colégios particulares
293.		sendo que eles são reprimidos em conteúdo, né? Na
294.		caixinha do conteúdo. E aí gente pensa, aí os que não
295.		são tão bons estão dando aula no estado ou na
296.		prefeitura. por quê? ...É a visão que a gente tem do
297.		bom professor é aquele que se encaixa na caixinha do
298.		tá ali você vai dar aquilo ali você vai se adaptar a
299.		isso (parte inteligível), nós trabalhamos com o
300.		trabalho educativo, então é:: nós não fabricamos
301.		panelas. Quem pensa que tá fabricando panela, a
302.		panela vai sair com a peneira untada nós trabalhamos
303.		com um trabalho que não sabemos qual vai ser o
304.		produto no final porque nós somos plurais e nossos
305.		alunos são plurais. Então a dificuldade de um é outra
306.		dificuldade do outro..., então é muito isso se

307.		adaptar, a adaptação pra mim é muito importante
308.	LUCIENE:	é importante né?

Figura 47: Trecho 41 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Assumindo o papel do professor, “*nós trabalhamos com um trabalho que não sabemos que qual vai ser o produto final*”, a participante retoma a questão de consideração do sujeito, haja vista que “*nós somos plurais e nossos alunos são plurais*”. Assim, esse reconhecimento do aluno é algo importante, porque permite ao professor considerar a diferença e compreender que “*a dificuldade de um é outra dificuldade do outro*”, o que, conseqüentemente, vai ter uma implicação na escolha dos recursos utilizados, como aponta a aluna:

184.	MARÍLIA:	acho que tem muito a ver com isso da imersão na cultura que você está ali, nós estamos trabalhando...
185.		por exemplo, a crítica social em música e:: se a
186.		professora leva um chico buarque, ela pode levar um
187.		criolo, pode levar um emicida, pode levar outra
188.		coisa. E nas aulas de Literatura, como as meninas
189.		falaram do ensino estrutural, por exemplo da
190.		Gramática, tem aluno que fala: eu não gosto de
191.		Literatura, mas leem Harry Potter, leem
192.	LUCIENE:	Arram

Figura 48: Trecho 42 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

No exemplo, a participante coloca em questão a escolha do material utilizado em sala, o qual, para ela, precisa dialogar com a realidade do aluno. Percebemos que o olhar dos alunos volta-se a uma escola específica, a pública e da periferia. Nesse sentido, acreditamos que há, por trás do discurso dos alunos, uma crença de que toda a realidade escolar é caótica. Essa questão é calcada, a nosso ver, por dois fatores: o discurso midiático, que reforça uma imagem negativa do professor, e também pela ausência de contato com modelos positivos que sirvam de referência para esses alunos.

O exemplo a seguir traz a mesma questão, embora de uma forma diferente; nesse caso, a aluna aponta o improvisado como característica do professor:

255.	CÁTIA:	e, às vezes, até improvisar
256.	LUCIENE:	gente, improviso. É verdade. Improviso também é muito
257.		importante... porque você chega no dia da aula e fala
258.		assim hoje não vai ter aula, hoje a gente vai ter, é
259.		a palestra da dengue... e aí cê faz o quê? Cê tem
260.		que, toda uma contextualização

Figura 49: Trecho 43 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

261.	THAIS:	e acaba que não é só, o professor não faz o papel só
262.		de professor. Ele, às vezes, é psicólogo, às vezes,
263.		ele é mãe
264.	UCIENE:	principalmente o de Português

Figura 50: Trecho 44 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

O trecho acima traz a representação de uma escola caótica, na qual não há planejamento e onde qualquer coisa pode acontecer a qualquer momento (“hoje não vai ter aula, a gente vai ter é a palestra da dengue”). Esse discurso ganha força na fala da outra participante, para a qual a função do professor se perde no meio de outras funções que deveriam ser realizadas por outros agentes sociais, como o psicólogo, profissional responsável por tratar problemas de cunho psicológico, e da mãe, que prototipicamente é vista como aquela que cuida, ampara, acolhe e educa.

Em síntese, para o último grupo, destaca-se na construção do perfil do professor aspectos relativos à sua capacidade de envolver os alunos nas atividades em sala e de se adaptar ao contexto escolar. Nesse sentido, acreditamos que as práticas formativas do curso, como o estágio, influenciam diretamente nessa caracterização, haja vista que aspectos da realidade escolar são sempre mencionados para a construção da imagem desse bom professor de LP.

3.2. DISCUTINDO E COMPREENDENDO O QUE NOS DIZEM OS GRUPOS FOCALIS SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR

Os dados obtidos a partir da gravação da discussão dos quatro grupos focais sobre

a questão “o que é ser um bom professor de português?” nos direcionaram para a caracterização de um perfil profissional ancorado em três aspectos, quais sejam: *o que ele deve ser*, *o que deve ter* e *o que ele deve fazer*. Este último foi o mais realçado pelos discentes, permitindo-nos dizer que, em linhas gerais, ser um bom professor de Português para os grupos em questão implica em ações e atitudes que o mesmo deve executar para que seja considerado “bom”.

Analisando as respostas dos alunos para essa questão, identificamos três estruturas de respostas preferenciais: [o bom professor de português deve] i. *ser* X; ii. *ter* X; iii. *fazer* X. Dessa forma, os dados obtidos a partir da gravação da discussão dos quatro grupos focais sobre a questão “o que é ser um bom professor de português?” nos direcionaram para a categorização de um perfil profissional ancorado em três esquemas imagéticos, quais sejam: *o que ele deve ser*, *o que deve ter* e *o que ele deve fazer*. Este último foi o mais realçado pelos discentes, permitindo-nos dizer que, em linhas gerais, ser um bom professor de Português para os grupos em questão implica em ações e atitudes que o mesmo deve executar para que seja considerado “bom”.

Esse achado nos releva que a categoria do bom professor está ancorada nas relações experienciais que os estudantes estabelecem com o mundo, de forma que, quanto mais próximos da prática docente, mais aspectos relativos ao trabalho do professor são destacados. Dizendo de outra maneira, os atributos dados à categoria do bom professor são construídos por ordem de representatividade, ou seja, em torno dos exemplos mais representativos sejam eles positivos ou negativos.

Além disso, percebe-se que diferentes perfis são construídos por cada grupo focal, demonstrando que há uma relação entre fatores individuais e sociais no que tange a categoria professor de português. Entretanto, determinadas características parecem ser comuns a todos os grupos, como ocorre com os atributos “didática” e “metodologia”, os quais estão presentes nos discursos de todos os grupos. Esse achado reforça a ideia de que, na organização das categorias, há elementos que são centrais, mais prototípicos, e outros mais periféricos.

Desse modo, o quadro apresentado a seguir resume as respostas apresentadas para essa primeira questão em cada um dos quatro grupos focais em relação à categoria “bom” professor de português:

BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

	É	TEM	FAZ
1º período	<ul style="list-style-type: none"> Exigente Bom leitor 	<ul style="list-style-type: none"> Boa didática/ a característica didática Domínio da língua (não só de gramática, mas da redação e literatura) Paciência Espírito crítico (pra mostrar 'pra gente' porque algo está escrito errado) 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o aluno fazer e refazer (redações) Estimular o aluno a reescrever (redações) Levar os alunos à biblioteca (indicar livros) Passar paixão pro aluno (sobre aquilo que ele está fazendo) Mostrar como a área da letras dialoga com as outras
2º período	<ul style="list-style-type: none"> acessível 	<ul style="list-style-type: none"> boa didática/método de ensino diferente noção da realidade social 	<ul style="list-style-type: none"> habilitar (adaptar) o discurso para cada 'tipo' de aluno cativar o aluno mostrar que a língua não é uma coisa estática mostrar (ao aluno) que se pode gostar da disciplina
7º período	<ul style="list-style-type: none"> bom leitor ser imparcial 	<ul style="list-style-type: none"> consciência (que precisa ensinar língua e literatura) conhecimento da realidade bom conhecimento de vários gêneros textuais planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> deixar o aluno ser protagonista fazer as aulas em conjunto com os alunos conhecer o aluno dar texto sobre questões sociais; dar voz ao aluno não ofender ninguém tentar a multidisciplinaridade

10º período	<ul style="list-style-type: none"> • mediador (e não transmissor do conhecimento) • motivador • inovador 	<ul style="list-style-type: none"> • didática • domínio do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • motivar o aluno a aprender • se adaptar ao dia a dia do aluno; • se adaptar à escola, à gestão, à comunidade • levar conteúdos que não sejam chatos • muito mais que dar aula** • improvisar**
--------------------	---	---	---

Quadro 7: respostas dos discentes sobre a caracterização do bom professor de português

Podemos dizer que na caracterização do bom professor de português, para os grupos analisados, destacam-se três atributos como centrais na categoria: a relação professor-aluno, a focalização da sala de aula como *locus* de trabalho do professor e, por fim, a execução de estratégias didáticas realizada no âmbito da ação em sala. Em outras palavras, sobressaem nas discussões a questão do tato pedagógico (NÓVOA, 2009). O que isso quer dizer? Que o perfil do professor se baseia na:

capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 10).

Ao focalizarem esse aspecto, em primazia, diversas questões, consequentemente, serão levantadas, como a postura do professor e o conhecimento da realidade, uma vez que fazem parte do universo do tato pedagógico. Embora, saibamos que esse ponto é de extrema importância para a construção da identidade de um professor, compreendemos que o conhecimento especializado se apresenta como apenas uma das dimensões que compõem sua profissionalidade. Como vemos em Nóvoa (2009), as dimensões do trabalho em equipe, do conhecimento, da cultura profissional, e do compromisso social têm um papel importante na construção de professores críticos e capazes de lidar com as problemáticas da educação no mundo contemporâneo. Nesse aspecto, embora percebamos que há menções dessas outras dimensões nos discursos analisados, elas aparecem de forma insípida, ou seja, quase nunca são o foco da caracterização que os alunos fazem.

Os dados analisados, nesse aspecto, constroem a imagem do profissional a partir, quase que exclusivamente, do trabalho que este realiza em sala de aula. Dizendo de outra maneira, o perfil delineado do professor de LP parece centrar-se sobre o *frame* aula de português, no qual os alunos perfilam, principalmente, o modo como o professor desempenha suas ações, tendo em vista suas escolhas didáticas. Essa construção centrada sobre a atividade mais direta do professor pode ser uma das consequências da falta de ampliação dos currículos para as outras dimensões apontadas por Nóvoa.

Ao delinearem a figura do bom profissional, os alunos enfatizam as práticas didáticas, sugerindo-nos que há certo esquecimento de que a ação do professor é resultado das diferentes práticas educativas que envolvem a construção da profissionalidade docente. Como argumenta Sacristán (1995, p.68), “à educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didáctica”. Nessa perspectiva, acreditamos que a caracterização do professor levando em conta prioritariamente a dimensão do tato pedagógico pode levar a conclusão que o trabalho do professor é solitário e desvinculado de outras práticas que o influenciam. Desse modo, acreditamos que isso pode levar a responsabilização do professor pelo insucesso ou fracasso escolar, já que a sua ação seria suficiente para melhorar o ensino.

Essa delimitação da imagem do professor ao domínio metodológico e ao espaço da sala de aula especificamente parece, ao nosso ver, ser uma consequência de um processo formativo que não focaliza todos os aspectos que envolvem a construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, acreditamos que o currículo da Faculdade de Letras em que estudam os participantes dessa pesquisa colabora com a não ampliação da visão de profissional desses alunos, uma vez que, ao observarmos o fluxograma do curso, seja no eixo do ciclo básico ou do ciclo profissional, não há menção de disciplinas que envolvam aspectos que fujam ao âmbito da sala de aula. Ou seja, as práticas desenvolvidas no interior do curso não reservam espaço à construção das outras dimensões que formam parte da identidade do professor, como, por exemplo, a da cultura profissional ou do trabalho em equipe. Além disso, mesmo nas disciplinas pedagógicas, parece que a preocupação está centrada na aquisição de estratégias, técnicas e métodos que o auxiliam na produção e execução de aulas.

Acreditamos que essa focalização de um perfil centrado no âmbito da sala de sala seja reflexo da assimilação do discurso dos documentos oficiais, haja vista que como discutem Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013, p.236), os PCN passam a valorizar a interação em sala de aula”, sendo que “o professor de Língua Portuguesa deve ser o

mediador do processo de ensino e aprendizagem de línguas, fazendo o uso de estratégias que possibilitem ao aluno tornar-se independente”.

Nessa perspectiva, pensamos que a formação precisa expandir sua visão da identidade do professor, de modo que proporcione um conjunto mais amplo de experiências: aprender com profissionais mais experientes; interagir e trocar com seus pares; reconhecer os diferentes aspectos que compõem a escola e o seu trabalho; se envolver com e conhecer as instâncias de classe; reconhecer seu papel social enquanto trabalhador, entre outros aspectos, isto é, o trabalho do professor não é solitário.

Nesse aspecto, parece-nos que a própria organização curricular pode ser analisada como um fator determinante na construção de uma identidade profissional, de certa forma, limitada. Quando observamos a grade do curso, vemos que o primeiro contato que os alunos terão com a reflexão sobre o papel do professor e com a prática profissional se dará somente no terceiro período, no diurno, e no quarto período, para o noturno, através da disciplina *Saberes escolares de língua portuguesa*. Assim, entre outras coisas, acreditamos ser tardio o início de experiências que possibilitem alguma aproximação mais real com as vivências do profissional professor de português.

Esse fato interfere, a nosso ver, não somente na dificuldade de construção, desde o início da licenciatura, de uma identidade profissional, mas também na relação entre teoria e prática, uma vez que, como vimos, principalmente no discurso do primeiro grupo, os conteúdos presentes no ensino básico (literatura, gramática, redação) não encontram uma correspondência direta nos conteúdos disciplinares vistos no início da graduação, o que pode gerar, como consequência, certa dificuldade do graduando em compreender por qual motivo ele precisa aprender o que está sendo ensinado.

Um outro aspecto que se destaca no perfil profissional delineado pelos alunos é a focalização da dimensão do *fazer*, isto é, o caráter performativo da profissão. Isso nos parece interessante porque coloca a questão do perfil do bom professor ancorada no “saber fazer” e não mais na dimensão do “saber” (ter conhecimento de). Nesse sentido, acreditamos que isso seja uma questão importante da contemporaneidade, haja vista que vivemos em uma sociedade da informação (MANOVICH, 2009), na qual temos a sensação de que qualquer conhecimento está disponível em um clique.

Nesse aspecto, vale notar que o discurso discente não menciona a relação entre o trabalho do professor de português e as novas tecnologias, ainda que, como apontamos, esse novo modo de se relacionar com outro tenha implicações diretas na linguagem, a qual é objeto de ensino do profissional de Língua Portuguesa.

Outro ponto interessante dessa caracterização proposta pelos discentes é a ausência de elementos específicos do trabalho com a Língua Portuguesa. Ainda que reconheçam aspectos do trabalho do professor, parece-nos que as discussões que tocam a questão ainda são superficiais, indicando uma ausência de apropriação de qual é o objetivo do trabalho do professor de Português. Embora seja reforçada na pergunta que se trata de delinear o perfil desse profissional, são insípidas as questões que tocam os eixos referentes ao ensino de língua portuguesa, propostos pelos PCN, por exemplo. Como discute Nóvoa (2009, p.12):

É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório (NÓVOA, 2009, p.12).

Assim, entendemos que a pouquíssima referência a conhecimentos teóricos relativos aos objetos de ensino do professor de português é um fator importante, pois não se ensina aquilo que não se sabe. Essa questão obriga-nos a retomar uma problemática recorrente dos cursos de formação, qual seja, a falta de relação entre teoria e prática. Acreditamos que o pouco aparecimento de questões relativas aos conhecimentos específicos necessários ao trabalho do professor se dá em parte pela falta de articulação, no curso, entre a teoria e a prática. Nesse sentido, discute Oliveira:

Os professores de português geralmente demonstram pouco interesse por questões teóricas. Geralmente, isso é reflexo da maneira como muitos professores de letras, dos quais os professores de português foram alunos, abordam teorias linguísticas e literárias: sem a menor articulação dessas teorias com a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Na mesma direção, o trabalho de Lima (2014) demonstra que, para os discentes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, no que tange às suas percepções sobre a formação inicial, existe uma lacuna entre teoria e a prática. Esse ponto também é reforçado por Garcia- Reis (2017), que, ao analisar o PPP do mesmo curso, constata que:

o propósito discursivo presente de modo explícito no PPCLetras (2014), embora de extrema importância, não é suficiente para a consolidação de um processo formativo no qual os estudantes possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos, de falantes e analistas da língua, e adquirir

outros saberes que os levarão (i) a práticas discursivas mais autônomas e especializadas e (ii) ao planejamento e realização de aulas de língua com vistas à ampliação das capacidades linguísticas de seus alunos. (GARCIA-REIS, 2017, p. 257)

A análise da pesquisadora sugere que a formação em Letras, a partir do documento oficial, não oferece subsídios para aprimoramento e ampliação de saberes que permitiram aos alunos do curso serem autônomos em sua prática profissional. Essa questão ganha eco se trazemos para o cerne da discussão a grade curricular do curso, na qual há a priorização das disciplinas referentes à aquisição de conhecimentos relativos a teorias linguísticas e literárias. Tal problemática não é específica do curso de Letras dessa Universidade, como aponta Gatti (2010):

Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010, p. 1373).

Nesse sentido, não é possível perceber no discurso discente referências a conhecimentos teóricos com os quais eles têm contato no curso. Isso porque a caracterização que eles constroem está totalmente orientada para a prática e eles não conseguem estabelecer links entre teoria e prática, haja vista que a instância formativa, tão importante na construção do profissional, parece não estabelecer pontes entre os saberes teóricos construídos durante o processo formativo e a própria atividade docente. Nesse aspecto, argumenta Oliveira:

os cursos de licenciatura em letras visam à formação de professores; logo, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável, levando muitos estudantes a se perguntarem: “Pra que é que a gente quer estudar isso? Ninguém merece!” E eles estão certos. Afinal, de que adianta ao futuro professor de português estudar, por exemplo, a teoria X-barra, teorias da literatura e postulados da semântica formal sem que se faça qualquer articulação com o ensino de português? (OLIVEIRA, 2010, p. 23)

Tal fato ganha eco na fala dos discentes, especificamente daqueles que estão encerrando o processo formativo:

434.	Pe:	alguma coisa mais que vocês gostariam de acrescentar
435.		quando cês olham, por exemplo, pras disciplinas, pro
436.		campo da formação mesmo, a grade do curso de vocês,
437.		existe algum outro saber que esse bom professor de
438.		Português deveria ter?
439.	LUCIENE:	não. Pra mim essa questão da transp/ transposição
440.		didática é a mais importante, nesse sentido, assim,
441.		de olhar para nossas disciplinas. Porque, assim, se a
442.		gente for parar olhar para nossas disciplinas e, de
443.		alguma forma, eu tava falando isso hoje de manhã,
444.		igual a gente uma disciplina de Pragmática, se a
445.		gente conseguisse de alguma forma associar isso com o
446.		nosso ensino,... seria muito interessante. Porque
447.		Pragmática, por exemplo, é uma matéria muito legal,
448.		mas que fica só na parte teórica. Então como a gente
449.		pode fazer um trabalho pragmático, por exemplo, com
450.		os alunos? Como a gente pode ensinar eles a se
451.		adaptarem as várias situações de discurso por exemplo
452.		é um trabalho muito interessante. A Semântica a mesma
453.		coisa, um eixo MUITO grande, é só teoria. Como a
454.		gente pode adaptar a Semântica que a gente aprende
455.		aqui pra... vida real dos alunos? E assim nas outras
456.		matérias que forem possíveis, por exemplo,... aqui na
457.		Letras que eu falo porque é muito, MUITO importante,
458.		mas isso fica a cargo da gente magicamente conseguir
459.		fazer essa transposição didática. Óbvio, eu aprendi
460.		Pragmática, meu deus, como eu posso fazer um trabalho
461.		legal com os alunos pra transpor isso?
462.	MARÍLIA:	eu acho que... está subentendido aqui que nós vamos
463.		aprender isso na prática
464.		((discussão inaudível entre duas participantes))

Figura 41: Trecho 44 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

A fala da participante é interessante porque demonstra consciência da importância

da articulação necessária entre o saber teórico e o prático e, por esse motivo, insere que a transposição didática é um saber importante na construção do profissional. Nesse aspecto, há convergência com que o Nóvoa (1995) como transposição deliberativa, a qual permite ao professor olhar criticamente para sua prática, refletindo de forma consciente sobre as escolhas que deve fazer de acordo com a realidade de trabalho com a qual se depara. No entanto, a sensação demonstrada pelos participantes é de que o a preocupação do curso, ou melhor, o objetivo da licenciatura em Letras não está voltado especificamente para a formação de professores:

941.	MARÍLIA:	eu acho que é sair do plano das ideias... e aqui por
942.		mais que eles falam que a gente tá sendo linguistas,
943.		eles sabem que noventa por cento das pessoas querem
944.		ser professor
945.	LUCIENE:	até porque não é nem uma questão de querer, tem
946.		quantas vagas pro mestrado? Quinze, formam quantas
947.		pessoas? pronto, já tô te dizendo que não é todo
948.		mundo que vai passar pro mestrado e nós podemos ser
949.		uma dessas pessoas que não podemos passar pro
950.		mestrado. Então, vou passar minha faculdade inteira
951.		estudando pra passar no mestrado e chega lá e não
952.		passo, aí cê vai fazer o quê? Passar o resto da sua
953.		vida estudando pro mestrado. Vai estudar pra ser
954.		professor, gente, ...porque tem quinze vagas pro
955.		mestrado, gente, e só aqui já somo quatro. Pronto,
956.		olha só
957.	THAIS:	sempre na faculdade de Letras você pensa, professor
958.	LUCIENE:	mas não é isso que é passado pra gente. Eu nunca, eu
959.		só fui entender que eu ia ser professora, sei lá,
960.		quando eu entendi que ia ser professora
961.	THAIS:	eu entrei aqui querendo ser professora
962.	LUCIENE:	eu também entrei querendo, mas eu não entendia a
963.		dimensão disso
964.	THAIS:	ah sim, sim, sim
965.	LUCIENE:	e os professores em nenhum momento citavam isso, que

966.		a gente ia ser professora, entendeu?
------	--	--------------------------------------

Figura 52: Trecho 46 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como demonstra o diálogo supracitado, os participantes se mostram sensíveis ao fato de que professores formadores, da Faculdade de Letras, não abordam a questão da formação para a docência. Nesse aspecto, coloca-se em cheque a questão da formação do professor e do linguista, visto que acreditamos que todo professor de português deve ser um linguista, no sentido de colocar como um observador e analista da língua em uso de forma a compreendê-la. Entretanto, preparar um linguista, a nosso ver, está longe de ser o mesmo que preparar um professor de língua portuguesa, uma vez que para a profissão docente exige diferentes atribuições as quais um linguista não lida. Em outras sequências discursivas, discute um outro participante:

1423	JUNIOR:	e é uma coisa muito estranha porque, eu não sei se
1424		acontece com vocês, mas professor só chega pra perguntar
1425		se a gente vai fazer mestrado, ninguém pergunta e aí tá
1426		preparado pra poder dar aula, tá ansioso pra entrar na
1427		sala de aula?
1428	MARCOS:	é::
1429	JUNIOR:	ou tá estudando muito pro mestrado, como é que tá? E aí,
1430		ah, não sei, tô tentando, mas não sei se vou conseguir.
1431		ah, mas consegue sim e pá pá pá, continua estudando.
1432		Ninguém fala pra eu ir dar aula
1433	MARCOS:	Não
1434	JUNIOR:	e eu tô na graduação, não tô na pós. Nem abriu edital
1435		ainda porque tá me falando isso ou com vocês. Não, tô
1436		dando um exemplo, ninguém fala

Figura 53: Trecho 47 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como podemos observar, parece haver uma contradição para os alunos que ingressam no curso, haja vista que, embora estejam em uma licenciatura, o foco que é dado é apenas em seguir a carreira. Dessa forma, a construção curricular, somada a poucas práticas que levem os alunos à reflexão sobre o papel do professor de português, cria

nesses uma insegurança no que toca a sua prática profissional, já que parece estar em segundo plano a articulação entre saberes docentes, conhecimentos da área e a prática pedagógica do professor de português. Além disso, outros fatores se somam à questão, como aponta Kleiman (2008), tais quais, a desvalorização e desprestígio da categoria, o desconhecimento das teorias que embasam os documentos oficiais, bem como pouca preocupação do governo com a formação. Ademais, discute a pesquisadora:

Contribuindo para a instabilidade, estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor. Por exemplo, sala de aula, professor, aluno, sua interação e seus textos são, todos eles, separada ou conjuntamente, objeto de constante escrutínio por parte de pesquisadores da universidade, sem que haja um retorno reconhecido como tal pelos professores que, muitas vezes, não prevêm quanto pode ser inquisitiva a pesquisa. Outra manifestação dessa relação é fornecida pela presteza com que teorias sobre a linguagem são adotadas e adaptadas por professores e coordenadores pedagógicos, como foi o caso, na última década, dos estudos do letramento e das teorias de gênero, mesmo quando as teorias estão ainda em elaboração ou quando não são oferecidas como remédio para os males do ensino de português pelos seus proponentes (KLEIMAN, 2008, p. 489).

A pesquisadora, de certo modo sintetiza de forma clara e objetiva a discussão que nos propomos a realizar nesta seção. A formação da identidade profissional de professores é composta por muitas vozes, as quais nem sempre apresentam interesses comuns. No entanto, a observação do discurso discente parece-nos trazer pistas de caminhos pelos quais a formação possa se transformar na tentativa de contribuir mais ativamente na construção de profissionais críticos e reflexivos. Acreditamos, assim, que as experiências vivenciadas no processo formativo são cruciais na construção de um outro perfil profissional. Desse modo, nos perguntamos, quais experiências esses alunos realçam quando pensam no bom professor de português? Apresentamos, então, as respostas dos alunos a essa questão.

4 AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS MAIS RELEVANTES NA PERSPECTIVA DISCENTE

Como vimos no capítulo 3 desta dissertação, após a construção coletiva da projeção do perfil de um bom professor de português e do apontamento dos saberes importantes para a formação desse profissional, o moderador da discussão pediu para que

os participantes relatassem experiências, proporcionadas pelo curso de graduação, que eles acreditavam contribuir para a formação de um bom professor de português. No caso dos alunos dos primeiro e segundo períodos, a questão foi colocada de forma mais aberta, de modo que eles poderiam fazer referência a experiências já vivenciadas no curto tempo de formação que tinham ou sugerir experiências que eles acreditavam ser importantes ou que gostariam de ter.

Nesse sentido, identificamos, a partir dos discursos dos discentes, que as experiências elencadas pelos participantes da pesquisa, basicamente, se destacam, em sete aspectos, quais sejam: i) a estratégia didática utilizada pelo professor, ii) a possibilidade de contato com a realidade, iii) a realização da prática profissional, iv) a possibilidade de aplicação de conteúdo à prática profissional, v) a realização de reflexão sobre o ensino de LP, vi) a observação de uma prática profissional modelar e vii) o contato com a diversidade de sujeitos e discussões. Os dois primeiros aspectos aparecem majoritariamente nos períodos iniciais, todos os outros emergem do discurso dos alunos em final de formação. Consideremos, ainda que brevemente, cada um desses aspectos.

a) a estratégia didática utilizada pelo professor

Embora as disciplinas teóricas ocupem a maior parte da grade curricular do curso, elas são pouco mencionadas como experiências importantes na construção do perfil profissional. Na verdade, nas sequências discursivas nas quais as disciplinas teóricas, o destaque está nas estratégias que o professor formador utiliza dentro de sala de aula, e não necessariamente no conteúdo que ele está dando:

836.	VERÔNICA :	e uma coisa (?) a professora porque tem determinados alunos
837.		que eles já são mais velhos eles só tão tentando
838.		aprender agora, mas todo mundo já sabe que quanto mais
839.		adulto a pessoa é mais dificuldade pra ela adquirir
840.		conhecimento de outra língua, que é uma coisa
841.		completamente diferente é, e a professora ela tenta
842.		equilibrar os alunos, a gente assim né, que tem um pouco
843.		mais de facilidade, com os outros alunos que não tem
844.		tanta facilidade, então a gente tem que ter essa
845.		compreensão assim como a professora tem o

846.		cuidado. Outra coisa importante
847.	AMARA:	ela é muito:: interativa com a gente, todo momento ela
848.		tipo assim pergunta, a gente não dorme na aula, a gente
849.		não... conversa, a gente nem pensa outra coisa porque a
850.		gente fica ali, ela vai perguntar, ela vai perguntar,
851.		tem que ficar com a resposta na ponta da língua
852.	FERNANDA :	por mais que seja cansativo você chegar igual a gente e
853.		sair às cinco e ter uma janela grande assim, a aula dela
854.		não é aquela coisa pesada, é uma aula, tipo, eu sinto,
855.		que ela flui, por mais que seja o verbo <i>to be</i> , é uma
856.		coisa que tipo assim, que não cansa sabe? ... Ah eu gosto
857.		Dela
858.	AMARA:	também gosto

Figura 55: Trecho 48 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

599.	RENTATO :	acho que aqui como é uma faculdade que os professores têm
600.		uma liberdade maior que no Ensino Médio e não é muito
601.		aproveitado as vezes, por exemplo, eu só consigo lembrar
602.		mesmo da professora de Literatura Grega que consegue
603.		aproveitar vários recursos, porque ela fez um jogo, ela
604.		desenvolve trabalho em grupo, ela desenvolve o trabalho separado, depois aplica o método convencional que é a
605.		prova no final, então ela

Figura 56: Trecho 49 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como vemos acima, ao remeterem à experiência nas disciplinas, o foco dos alunos não incide sobre o conteúdo dela. Pelo contrário, o conhecimento, em si, não parece ser tão relevante, “eu sinto que ela flui, por mais que seja o verbo *to be*”. Ao tomarem a aula como cena na qual há uma experiência positiva que lhes ajuda a se construírem como profissionais, é o modelo, a exemplificação da metodologia utilizada pela professora, que recebe atenção: “ela é muito interativa com a gente”, “ela consegue aproveitar vários

recursos, porque ela faz um jogo, ela desenvolve trabalho em grupo”. Nesse sentido, parece haver uma relação interessante com o perfil de bom professor construído pelos alunos, uma vez que tanto o primeiro quanto o segundo período constroem a imagem de um bom professor destacando, principalmente, aspectos relativos à sua didática.

Notamos ainda que, nas experiências mencionadas, os colaboradores colocam-se enquanto alunos do processo. Isso quer dizer que a projeção que fazem em relação à aula está ancorada na vivência da prática como estudantes.

b) a possibilidade de contato com a realidade

No que tange ao segundo tópico, as discussões trazem à tona a importância do papel que o estágio cumpre no processo formativo dos alunos. Ao acionarem esse aspecto como importante para a construção de um bom profissional, os alunos destacam a oportunidade de “contato com a realidade”, a troca de experiências com profissionais mais experientes e a reflexão sobre a prática profissional:

517.	LUCIENE:	um grupo de pesquisa que estuda o ensino. Isso, pra
518.		mim, depois/ é o mesmo caso da MARÍLIA, depois
519.		que eu entrei pra esse grupo de pesquisa, a minha
520.		vida mudou. Foi onde eu falei, não vou mais abandonar
521.		a faculdade, eu amo isso aqui, é isso que eu quero
522.		fazer, eu vou ser professora, eu vou ser essa
523.		professora que a gente colocou no quadro. Então essa
524.		questão de... fazer parte desse grupo de pesquisa
525.		mudou muito a minha vida, também nas oficinas e a
526.		parte da prática, quando a gente vai pro estágio, por
527.		exemplo. muda totalmente nossa visão de vida. Como
528.		essa questão de adaptar, eu só consegui perceber que
529.		o professor é muito mais do que dar aula, quando eu
530.		fui para o estágio, que é na prática

Figura 57: Trecho 50 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

582.	Pe:	cê pode explicar o porquê cê acionando isso, o estágio
583.		foi bom, mas por que foi bom?

584.	JUNIOR :	o estágio foi bom porque a gente entrou na aula e aí eu
585.		dei uma aula muito ruim
586.		((risos))
587.	JUNIOR :	não. Mas isso foi o lado bom porque errar também é
588.		aprender, gente

Figura 58: Trecho 51 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

643.	MIRELE	e a parte do estágio, que é você ir e encarar alunos
644.		REAIS, com o professor te avaliando e o professor
645.		trocando experiências com você, quando, no caso, o
646.		professor é receptivo e troca essas experiências. Foi um
647.		momento muito importante, eu dei sorte de pegar um
648.		professor que não SÓ avaliou as nossas aulas, mas pediu
649.		a avaliação da aula dele
650.	Pe:	Arram

Figura 59: Trecho 52 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como vemos, a diferença aqui é marcada pela perspectiva adotada: o aluno aqui se coloca na cena como professor e não mais como aluno “*a gente entrou em sala de aula e deu aula muito ruim*”, “*o professor é receptivo e troca experiências com você*”. Vale observar o destaque dado à prática reflexiva, pois permite ao estudante refletir, com a mediação de um professor mais experiente, sobre os “erros” e “acertos” que teve na experiência com a sala de aula “*Mas isso foi o lado bom porque errar também é aprender, gente*”.

c) a possibilidade de realização de prática profissional

Já em relação à aplicação, as discussões incluíram os projetos de iniciação científica, de iniciação à docência e, ainda, o treinamento profissional. Notamos que as práticas mencionadas são, no geral, na área de ensino e foram relevantes porque possibilitaram a sonhada relação entre teoria e prática, enriquecida pela possibilidade de

se reconhecerem no papel de professores:

539.	LUCIENE:	urrum. É um grupo de pesquisa na faculdade de
540.		Educação, eu entrei pra um projeto de treinamento
541.		profissional. Então foi a primeira... bolsa que eu
542.		consegui nesse grupo de pesquisa da educação e lá,
543.		além da gente estudar várias teorias, a gente estuda
544.		várias práticas de ensino e foi quando eu fui saber
545.		como era uma bolsa de treinamento profissional na
546.		parte prática. a gente acompanhou... uma turma de
547.		quinto ano, então a gente ia pra sala de aula ajudar
548.		a professora. Então aí já comecei a ter uma parte
549.		prática na minha formação. E a gente sempre estuda
550.		teoria e a prática, a gente estuda a teoria e a
551.		prática e a gente sempre tem a visão é:: de
552.		professores reais, tem um grupo de professores que
553.		então tem essa questão dos professores, então não é
554.		uma coisa que a gente aqui na academia acha, não, é
555.		uma coisa que os professores trazem também e::: as
556.		orientand... orientadoras sempre foram professoras,
557.		uma vida inteira, então elas também trazem as
558.		experiências delas. Depois, eu participei do projeto
559.		de iniciação científica, que é o que eu tô até hoje,
560.		que é onde a gente estuda formação inicial também...
561.		e aí é quando a gente olha pra nosso curso de Letras,
562.		olha pro que tem na vida real do professor e vai
563.		estudando essas diferenças, assim, que
564.	Pe:	cê no caso apontou a questão das oficinas
565.	CÁTIA:	as oficinas

Figura 60: Trecho 53 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

A sequência acima selecionada apresenta uma série de elementos que ajudam a entender porque esses projetos são acionados como práticas que favorecem a formação de um bom profissional. De fato, a relação entre teoria e prática é a grande questão foco

do excerto acima, e ela é estabelecida de diferentes formas: a) no contato com a sala de aula, ou seja, com uma turma real e, especialmente, com professores que atuam nas escolas (“a gente acompanhou... uma turma de quinto ano, então a gente ia pra sala de aula ajudar a professora, “tem um grupo de professores que então tem essa questão dos professores, então não é uma coisa que a gente aqui na academia acha, não, é uma coisa que os professores trazem também”); b) na aquisição de conhecimento teórico contextualizado (*E a gente sempre estuda teoria e a prática*); c) na análise de outras práticas de ensino consideradas modelares (*a gente estuda várias práticas de ensino*), d) no exemplo do professor formador e na valorização de sua experiência profissional (*e::: as orientand.. orientadoras sempre foram professoras, uma vida inteira, então elas também trazem as experiências delas*”).

As experiências nas quais os alunos podem se colocar como professor tem seu valor reconhecido na construção da sua identidade profissional, uma vez que possibilitam a reflexão sobre a própria atuação e a reformulação de práticas que não são consideradas boas:

727.	CÁTIA:	pra mim, eu acho que foi o PIBID, só que o problema é
728.		que eu entrei no PIBID, eu tinha acabado de entrar na
729.		Universidade, eu não tinha acabado, mas eu tinha...
730.		pouco conhecimento ainda, então eu entrei pra sala de
731.		aula fui viver aquela realidade sem ter conhecimento
732.		teórico também, e aí eu tive que aprender muita
733.		coisa, assim, na marra. Só que a professora era boa,
734.		ela ajudava a gente sempre..., incentivava, mas eu
735.		tinha que acompanhar aquela realidade que me fez eu:::
736.		eu me sinto mais segura hoje em dia pra entrar numa
737.		sala de aula, pra entender os problemas dos alunos
738.		porque eu tive esse contato com sala de aula por um
739.		ano e meio, mesmo sendo em alguns momentos eu só
740.		observava, poucos momentos eu dei aula e eu se eu
741.		pudesse voltar, eu faria tudo diferente porque eu
742.		tive que dar aula e oficina sem ter um conhecimento
743.		teórico, então... é::: nesse sentido, não foi muito
744.		válido, pra mim, mas foi válido eu ver como é a
745.		realidade dos alunos, como é que funciona uma sala de

746.		aula, como se dá a relação entre aluno e professor
------	--	--

Figura 61: Trecho 54 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como aponta a colaboradora, a possibilidade de realização da prática profissional, ainda que no início da faculdade, faz com ela hoje sinta-se mais segura em atuar como professora. Mais que isso, o acúmulo de conhecimentos e práticas vivenciadas na graduação permite que ela olhe para o passado e refleta sobre diferentes possibilidades de ação (*eu faria tudo diferente*). Isso vai ao encontro da ideia aqui defendida de que proporcionar ao aluno diferentes experiências, em variados contextos do sistema educativo que integram o trabalho docente, cria condições para que este aumente seu leque de esquemas práticos e estratégicos (SACRISTÁN, 1995), fazendo com que tenha um arsenal maior de práticas que possam auxiliá-lo na resolução de problemas relativos à realidade em que estiver imerso durante a sua futura atuação profissional.

d) a possibilidade de aplicação de conteúdo teórico à prática profissional

Destacam-se, nesse item, as práticas de formação que propiciam ao aluno estabelecer relações entre o conteúdo teórico estudado ao longo do curso e a sua futura prática profissional:

632.	LUCIENE:	igual essa questão do tópico, só interrompendo um
633.		pouquinho, essa questão do tópico que a gente tá
634.		fazendo em gêneros textuais com a professora. Tópicos
635.		são... muito, muito teórico, MUITO teóricos. Que que
636.		a ela tá fazendo? Dando uma teoria, mas ela tá

637.		dando várias práticas, a gente tem vários exercícios
638.		pra, no final, ela dá gêneros e ensino. Isso é a
639.		coisa mais linda que existe. Por que em todos os
640.		tópicos as pessoas não fazem isso? Como que isso é no
641.		seu aluno, não precisa ser só no ensino. Como é que é
642.		o seu aluno? Como é que seu aluno pode vir a ser?
643.		Como é que isso se dá... na sua profissão? E não é.
644.		O que eu escutei esses dias pra trás é que eu vou ser
645.		daqui uma linguista. E eu acho que as coisas não
646.		funcionam muito bem assim porque eu faço uma
647.		licenciatura, então, eu acho que vou sair daqui
648.		professora... eu espero
649.	MARÍLIA:	cê tá louca que eu vou ser linguista

Figura 62: Trecho 55 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Como observamos acima, a participante apresenta uma disciplina reconhecidamente teórica (Tópicos em Estudos Linguísticos) como exemplo de experiência que favoreceu o estabelecimento de relações entre a teoria e prática. Nesse aspecto, percebemos que há um trabalho do professor formador no sentido de possibilitar que o aluno construa pontes entre o que se vê na parte teórica e as possibilidades daquele conteúdo na futura prática profissional. O excerto ainda chama atenção para o caráter excepcional desse tipo de experiência nesse tipo de disciplina, quando, no modelo de formação que defendemos, essa deveria ser a regra, e não a exceção.

e) a realização de reflexão sobre o ensino de LP

Para ilustrar esse tópico, selecionamos nos dados o exemplo da experiência com a disciplina Saberes Escolares, a qual possibilita, na perspectiva discente, construir sua primeira reflexão mais sólida sobre o universo do ensino e o papel do professor. A disciplina de saberes, nos discursos presentes, contribui para a formação do bom professor exatamente porque desloca o olhar daquele indivíduo que está acostumado a se ver apenas como aluno para a função que irá exercer:

614.	MIRELE:	as matérias de, de, da Educação ligadas a Letras mesmo:
------	---------	---

615.		Saberes, Metodologia, mas aí
616.	Pe:	que essas matérias tinham que você falava assim, ok?
617.	MIRELE:	Saberes foi quando, acho que foi o primeiro momento
618.		assim que, é o primeiro momento que a gente tem contato
619.		com a parte de ensino mesmo, que é a teoria, não a parte
620.		prática, né? Cê tem a parte de observar e tudo, mas não
621.		é a mesma coisa, mas a teoria: porque é importante ser
622.		professor de Português, porque é importante os alunos
623.		estudarem Português, é::: a concepção de linguagem, né?
624.		Que linguagem é interação, aquilo tudo. Então a gente
625.		começa a ver isso e começa a dar um, não sei, uma
626.		esperança, u::m sentimento de que você vai ser útil, de
627.		que você pode ser útil de que você não tá aqui estudando
628.		coisas em vão, entendeu? Você vai pra escola e aquilo
629.		vai ter uma utilidade muito grande. e assim meu contato
630.		com professores de Português, muito poucos foram aqueles
631.		que... despertaram alguma coisa em mim, então, é::...
632.		quando eu entrei em Letras por causa da Literatura, eu
633.		continuei falando aquele discurso, né? Não sei se eu
634.		vou ser professora, não sei que, porque a gente fica um
635.		pouco ainda resistente, mas quando eu entrei em contato
636.		com a sala a matéria, foi quando eu comecei a ver, olha,
637.		pode nã::, ser professor não é perfeito, não é, assim,
638.		mas é uma coisa que eu quero, assim, quando eu tive
639.		certeza. E a parte de Metodologia, quando você começa a

Figura 63: Trecho 55 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

No excerto supracitado, percebemos que o participante enfoca que a disciplina o despertou para pensar o que é ser professor e qual a implicação disso. Em outras palavras, a disciplina teve a função de fazê-lo construir relações, as quais são necessárias para compreender a sua identidade como profissional, isto é, o que é ser professor de português.

f) a observação de uma prática profissional modelar

Esse tópico também se destaca nas discussões, pois coloca a figura do professor formador como importantíssima na construção da identidade profissional dos futuros professores. A observação da forma como esse professor formador desempenha tarefas que caracterizam o seu trabalho (dar aula, por exemplo) auxilia o aluno a ampliar seu conhecimento acerca das possibilidades de constituição do frame aula, fazendo com que ele crie uma espécie de acervo de possíveis estratégias a serem usadas durante sua futura atuação profissional:

651.	MIRELE:	virou e falou pra gente o que eu preciso melhorar, me
652.		manda texto, é::, nossa vocês falaram desse artigo, né,
653.		era um professor de Literatura, me manda esse artigo.
654.		Então é uma troca de experiências muito grande no
655.		estágio. A parte de Fonética e Fonologia também eu acho
656.		que foi muito importante para essa questão de:: quando
657.		você vai dar aula, muitas vezes o aluno até confunde,
658.		né? Fonema, quando você vai dar aula pra criança, né?
659.		Ou pra adolescente, assim, mais novinho, costuma ter
660.		essa troca e ajuda MUITO você falar, olha, o que troca
661.		aqui é a vibração da corda vocal, faz assim, essas,
662.		esses truques que a professora ensinava pra gente, dá
663.		pra usar com os alunos...
664.	JUNIOR:	e criança entende
665.	MIRELE:	entende. Eu já usei e entende, e o que me fez ligar
666.		nisso, foi juntar isso com a matéria de Saberes, na
667.		parte de tema de Alfabetização porque a professora deu
668.		uma parte também de Alfabetização e tinha umas
669.		explicações assim, né? Isso ajudou

Figura 64: Trecho 57 dos registros de áudio

Fonte: Santos (2018)

Como demonstra a fala do participante, a ideia adotada pela professora leva-o a pensar o como ele pode fazer, ou seja, a maneira como a professora passava “truques” “dá pra usar com os alunos”. Também nesse sentido, temos a fala de um outro participante:

341.	MARCOS:	na escola, a gente sabe um pouco mais de ensinar
342.		Português, também não vou falar que a gente sabe muito,
343.		porque a gente tem aulas de Educação, mas na Letras
344.		mesmo que é o nosso curso, porque a gente não tá fazendo
345.		Pedagogia, a gente não tem, assim, o embasamento pra
346.		esses saberes que a gente colocou aqui projetando um bom
347.		professor, eles vem por observação, ah a professora da
348.		oficina de sequência didática é uma boa professora, por
349.		quê? Por isso, isso e isso, não sei quem é uma má
350.		professor, por quê? Nã, nã nã. Mas em nenhum momento a
351.		gente tem numa aula de, sei lá, numa aula de Semântica
352.		ou de Pragmática algo assim: então gente isso aqui no ensino

Figura 65: Trecho 58 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

A fala do participante chama atenção por dois motivos: o primeiro pela falta de critérios para avaliar uma boa prática profissional, o que reforça que, em se tratando da construção de um bom professor, eles partem das experiências vivenciadas. Um segundo ponto é o fato de o professor do futuro professor assumir um papel de centralidade nessa construção da identidade profissional: “o embasamento (...) vem por observação”; é a força do modelo. Isso sugere que, ao terem acesso às mesmas práticas profissionais, os alunos tendem a reproduzi-las de maneira igual, uma vez que foram são as referências que tiveram acesso durante a formação.

g) o contato com a diversidade de sujeitos e pontos de vista

Esse tópico é mencionado apenas uma vez, mas pareceu-nos interessante trazê-lo à discussão porque toma o contato com o outro como um item de importância na construção de um bom professor, haja vista que, na caracterização do perfil de profissional em LP, a questão desse olhar para o outro é mencionada como característica importante:

1106	MIRELE:	que é a questão, que já tinha até comentado com vocês,
1107		de antes de entrar na universidade, eu era uma pessoa
1108		que não tinha, que era mente fechada mesmo pra algumas

1109		questões sociais e:: quando eu entrei na Universidade,
1110		eu tive contato com diversidade, com uma diversidade
1111		maior e com a discussão de determinadas questões, né? E
1112		a mais marcante pra mim foi o feminismo e, assim, isso
1113		também foi uma experiência, uma maneira de, que me
1114		ajudou a me formar uma pessoa melhor e que,
1115		consequentemente, vai me fazer uma professora melhor,
1116		né, de entender também o lado do outro, o que o outro
1117		tá ali fazendo a discussão comigo, né? É:: por exemplo,
1118		é questão do racismo também, né, de conversar e ouvir o
1119		lado de quem sofre o preconceito e saber

Figura 66: Trecho 59 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

A fala da participante aponta o contato com o diferente como um fator importante na construção de um profissional melhor. Ela enfatiza, assim, um aspecto interessante, qual seja, a formação ética do professor. Esse item aparece na caracterização discutida. Nesse aspecto, vemos que há uma importância dada a formação para fora do âmbito da língua, ou seja, a preocupação na formação de professores que atuem em uma sociedade plural.

4.1 O QUE NOS DIZEM AS EXPERIÊNCIAS SOBRE O PERFIL DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Como vimos no capítulo 3 desta dissertação, após a construção coletiva do perfil de um bom professor de português e do apontamento dos saberes importantes para a formação desse profissional, o moderador da discussão pediu para que os participantes relatassem experiências, proporcionadas pelo curso de graduação, que eles acreditavam contribuir para a formação de um bom professor de português. No caso dos alunos dos primeiro e segundo períodos, a questão foi colocada de forma mais aberta, de modo que eles poderiam fazer referência a experiências já vivenciadas no curto tempo de formação que tinham ou sugerir experiências que eles acreditavam ser importantes ou que gostariam de ter.

No caso dos estudantes do primeiro período, as experiências mencionadas foram:

- Disciplina de Inglês
- Disciplina de Linguística
- Disciplina de LP no Ensino Médio
- Palestra na Semana de Letras

Como vemos, esses alunos, tendo cursado somente um período do curso, conseguem destacar apenas quatro experiências que, segundo sua visão, contribuiriam para a sua formação como professor de português. Das quatro experiências mencionadas, três são referentes a disciplinas cursadas, incluindo uma do ensino médio. De modo que a perspectiva assumida é, exclusivamente, a de aluno. Nessa fase inicial do curso, parece mesmo não haver situações nas quais os alunos sejam convidados a assumir o papel de professor, ainda que apenas como exercício de reflexão. Esse dado é interessante porque reforça nossa argumentação de que os alunos dos períodos iniciais são pouco expostos a experiências que lhes ajudam a pensar sobre a profissão professor de uma perspectiva diferente daquela assumida ao longo de toda sua vida escolar.

A situação dos alunos do segundo período (noturno) não é diferente. As experiências por eles mencionadas restringem-se a:

- Disciplina de Literatura
- Disciplina de Literatura Clássica
- Disciplina de Estudos Clássicos
- Disciplina de LP no Ensino Médio.

Como vimos em relação aos alunos do primeiro período, os do segundo também mencionam algumas disciplinas da graduação e uma do ensino médio como experiências que ajudaram a construir a imagem do profissional professor de português que eles têm até aquele momento. Confirmamos, dessa maneira, que o curso oferece aos alunos dos períodos iniciais pouco contato com o universo da docência, que lhes possibilite ampliar o conhecimento que já possuem sobre o que é ser professor e sobre as especificidades do seu trabalho.

Já os alunos do sétimo período, como já era esperado, apresentam uma gama maior de experiências que, segundo sua percepção, contribuíram para sua formação como professor de português. As experiências mencionadas pelos alunos do sétimo período foram:

- Estágio
- Disciplina de Metodologia
- Disciplina de Fonética e Fonologia

- Disciplina de Saberes
- Disciplina de Metodologia
- Disciplina de Questões Filosóficas
- Oficina de Ensino (Ensino de Gramática)
- Oficina de Ensino (Livro Didático)
- Oficina de Literatura
- Oficina de Leitura
- Convivência com pares
- Curso Preparatório para Concurso (CPC)

Como vemos na lista acima, são elencadas 12 experiências, das quais uma é o estágio, cinco são disciplinas teóricas, quatro são práticas curriculares (as Oficinas), uma é a relação com os outros alunos dos cursos e uma é referente a um curso livre. O primeiro ponto que se destaca é o pouco aparecimento de disciplinas teóricas do tronco profissional do curso. Temos a menção apenas à disciplina de Fonética e Fonologia. Esse dado nos chama atenção porque, como demonstramos na discussão do perfil levantado pelos alunos, a questão dos conteúdos específicos da área parece ser pouco relevantes na construção do perfil desse profissional, o que é reforçado no não aparecimento das experiências mencionadas pelos alunos.

Outro dado relevante é o aparecimento das práticas curriculares, chamadas oficinas, as quais buscam fazer a relação entre teoria e prática. Isso nos sugere que tais atividades cumprem um papel importante na formação, haja vista que, como aponta LIMA (2014), há, por parte dos discentes em Letras, uma queixa sobre a falta de relação entre seus estudos teóricos e os demais aspectos da prática profissional docente. O estágio e o CPC aparecem também como experiências relevantes, as quais estão ligadas ao fato de propiciarem o contato com a realidade escolar.

Em se tratando dos alunos do último período do curso outras experiências são reconhecidas como relevantes para seu processo formativo:

- Grupo de Pesquisa na Educação
- Estágio
- Treinamento Profissional na Educação
- Tópico de Gêneros Textuais
- PIBID
- Treinamento Profissional João XXII
- Iniciação Científica em Ensino de Português para Estrangeiro
- Oficina de Semântica
- Disciplina de Reflexões de Língua Estrangeira
- Oficina de Semiótica

□ Oficina de Ensino e Tecnologia

Além das disciplinas, os programas de iniciação à docência, de iniciação científica, de treinamento profissional e a participação em grupos de pesquisa são mencionados como boas experiências. É interessante notar que todas as atividades mencionadas estão ligadas diretamente ao âmbito do ensino. Isso nos parece relevante porque, para esse grupo, nenhuma disciplina teórica específica de Linguística ou Literatura é vista como uma experiência que contribui para a formação de um bom professor de português.

Como podemos observar acima, as experiências elencadas pelos participantes da pesquisa destacam-se, basicamente, em sete aspectos, quais sejam: i) a estratégia didática utilizada pelo professor, ii) a possibilidade de contato com a realidade, iii) a realização da prática profissional, iv) a possibilidade de aplicação de conteúdo à prática profissional, v) a realização de reflexão sobre o ensino de LP, vi) a observação de uma prática profissional modelar e vii) o contato com a diversidade de sujeitos e discussões. Se por um lado, os dois primeiros aspectos aparecem majoritariamente nos períodos iniciais, todos os outros emergem do discurso dos alunos em final de formação, tal qual ilustra a tabela abaixo:

	TIPO DE EXPERIÊNCIA	FOCO
1º período	<ul style="list-style-type: none">• Disciplina de Inglês• Disciplina de Linguística• Disciplina de LP Ensino Médio• Palestra Semana de Letras	<ul style="list-style-type: none">• Estratégia didática do professor• Estratégia didática do professor• Estratégia didática do professor• Reflexão sobre a estratégia didática
2º período	<ul style="list-style-type: none">• Disciplina de Literatura Clássica• Disciplina de Estudos Clássicos• Disciplina de LP Ensino Médio• Disciplina de Literatura	<ul style="list-style-type: none">• Estratégia didática do professor• Estratégia didática do professor• Estratégia didática do professor• Estratégia didática inovadora

7º período	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio • Disciplina de Metodologia • Disciplina de Fonética e Fonologia • Disciplina de Saberes • Disciplina de Questões Filosóficas • Oficina de Ensino (Gramática) • Oficina de Ensino (Livro Didático) • Oficina de Literatura • Oficina de Leitura • Convivência com pares • Curso Preparatória para Concurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com a realidade escolar • Aplicação de conteúdo à prática • Aplicação de conteúdo à prática e Prática Profissional Modelar • Reflexão sobre ensino de LP • Reflexão sobre Ensino e Aplicação de conteúdo à prática • Prática Profissional Modelar • Aplicação de conteúdo à prática • Estratégia Didática do professor • Aplicação de conteúdo à prática • Conhecer e respeitar a diversidade • Prática Profissional
10º período	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Pesquisa na Educação • Estágio • Treinamento Profissional Educação • Tópico de Gêneros Textuais • PIBID • Treinamento Profissional João XXII • Iniciação Científica em Ensino de Português para Estrangeiro • Oficina de Semântica • Aula de Reflexões de Língua Estrangeira • Oficina de Semiótica • Oficina de Ensino e Tecnologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre teoria e prática e contato com a realidade • Contato com a realidade • Relação entre teoria e prática e contato com a realidade • Aplicação de conteúdo à prática • Contato com a realidade e Prática Profissional • Contato com a realidade e Prática profissional • Prática Profissional • Aplicação de conteúdo à prática • Aplicação de conteúdo à prática • Prática Profissional Modelar • Aplicação de conteúdo à prática e Prática Profissional Modelar

Figura 54: experiência formativa e seu foco

Feito esse panorama, propomos lançar um olhar para os motivos pelos quais essas experiências foram consideradas relevantes para a formação de um bom professor de português. Para isso, construímos uma tabela na qual demonstramos, a partir da análise dos dados, que aspecto emerge do discurso discente ao mencionarem cada uma das experiências consideradas positivas para sua formação.

Dessa maneira, como apresentado na seção 2.5., os significados são construídos a partir das experiências que o sujeito sociocognitivo estabelece com o mundo. Nesse sentido, acreditamos que o sentido é construído em termos de *frames*, cenas conceituais estruturadas a partir da experiência, as quais envolvem fatores culturais, sociais, situacionais e crenças. Ao categorizarmos o mundo, utilizamos essas cenas. Dito isso, vamos tentar compreender como as experiências relatadas pelos alunos relevam um perfil profissional ancorado no *frame* de aula e as implicações disso na construção da identidade profissional do professor de português.

Um primeiro ponto de destaque nos dados é a recorrência de experiências relativas à cena de aula. Como vimos na primeira parte dessa seção, majoritariamente, os colaboradores da pesquisa relatam aulas específicas como experiências importantes na construção do profissional, enfatizando três focos: a) a estratégia didática do professor, b) a possibilidade de aplicação de conteúdo à prática profissional e c) observação de prática modelar.

Como podemos notar, os três pontos retomam a figura do professor como central da cena de aula, seja, no primeiro caso, pela visualização da forma como este deve ensinar; seja na tarefa de se colocar na posição de profissional que vê a aplicação de algo à prática, segundo caso; seja o exemplo do agir do outro como representante da categoria professor, no último caso. Todos os casos, ainda que enfocando questões diferentes, apresentam um aspecto comum: perfilarem o agir do professor, ou seja, a ação docente como base da construção do perfil do professor ideal. Vemos que, ao enfocarem a figura do professor, o aspecto que está colocado em destaque é o como ele executa a tarefa de ensinar ou como tal tarefa pode ser executada pelo licenciando no momento em que vai se empenhar no labor docente. Esse fator nos chama atenção porque o perfil do professor construído pelos alunos enfatiza o aspecto didático como mais relevante na imagem de um bom professor de português

Ao observamos as outras experiências trazidas pelos alunos referentes à construção de um bom professor de português, vemos que o estágio, os treinamentos profissionais,

as bolsas de iniciação científica e de iniciação à docência, bem como a participação em grupo de estudos, colocam também em destaque o frame aula. Dizendo de outra maneira, ao relatarem tais experiências que, em suas perspectivas, contribuiriam para a formação de um bom professor, eles trazem sempre à tona experiências que fazem relação entre a figura do professor e sua prática profissional mais direta, qual seja, a sala de aula. Isso é interessante observar porque tanto as experiências vivenciadas no processo formativo, quanto o perfil de bom profissional de LP construído pelos alunos limitam, de modo geral, o trabalho do professor à tarefa de dar aula, perfilando aspectos do tato pedagógico. Dizendo de outro, as experiências relatadas pelos alunos como construtoras de um bom profissional evocam o frame de aula como cenário principal do fazer docente. Na cena, destaca-se a ação praticada pelo professor (*ensinar dessa forma, mediar, levar a ir além*) como mais relevante da cena. Para que melhor compreendamos, observemos os exemplos:

702.	JUNIOR:	não o professor deu uma oficina muito boa de:::
703.		Modernismo e Vanguarda que, realmente eu vou levar pra
704.		minha vida, que eu acho que foi uma única aula que foi,
705.		assim, da faculdade inteira, e são sete períodos aqui,
706.		que foi a única aula que teve alguma discussão sobre
707.		como ensinar Literatura na sala de aula
708.	MIRELE:	É

Figura 67: Trecho 60 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

790.	THAIS:	é e tipo assim naquele susto, eu chego na sala com
791.		aquele ta::nto de estrangeiro, e sabe? E eu vou, do
792.		meu jeito, e isso tá sendo muito rico pra isso tudo
793.		porque, como a CÁTIA falou, às vezes errando, a
794.		gente aprende MUITO, sabe? Porque você erra um dia e
795.		você fala "não é assim que eu quero fazer, sabe?" E,
796.		assim, eu acho que o momento de errar é agora

Figura 68: Trecho 61 dos registros de áudio
Fonte: Santos (2018)

Como podemos observar, o primeiro excerto refere-se a uma oficina, na qual o foco é colocado sobre a discussão de COMO fazer, ou seja, como executar a tarefa de ensinar

literatura. Como apontamos, a experiência é a própria cena aula, perfilando o método. No segundo exemplo, a experiência é relativa a uma bolsa de Iniciação Científica, mas o foco é novamente a cena de aula, pois a aluna tem a oportunidade de ministrar aulas e a experiência é avaliada positivamente porque provoca uma reflexão sobre essa prática: “não é assim que eu quero fazer”. Novamente, o perfilamento da cena é, pois, o modo de agir do professor.

Assim, temos que, majoritariamente, as experiências dos alunos enfocam a aula como cenário quase que exclusivo da atividade docente. Mais especificamente, o enfoque da cena é a forma, o método do professor, ou seja, o que Nóvoa (2009) chama de tato pedagógico, o qual envolve aspectos mais específicos da personalidade do professor como aspectos que são mais gerais, como o tipo de abordagem metodológica utilizada pelo docente. Nesse sentido, cabe perguntar: o que essas experiências e o perfil do professor construído por esses alunos nos dizem sobre seu processo formativo? O que esses dados, de forma geral, apontam sobre a construção da identidade profissional do professor de português?

Para responder essa questão, é preciso retornar dois pontos: os dispositivos de Nóvoa (2009) e as Práticas Aninhadas de Sacristán (1995). A posição do educador lisboeta nos ajuda a compreender que o perfil e as experiências apresentadas pelos estudantes de Letras enfocam o tato pedagógico como componente central na caracterização profissional. De fato, sabemos que o trabalho docente envolve dar aula e que esse aspecto é extremamente relevante no processo de ensino. Entretanto, acreditamos que o trabalho do professor não pode ser resumido a esse dispositivo, pois, como já vimos argumentando, a própria prática docente está imersa no conjunto de outras práticas educativas e sociais.

Nesse sentido, os estudos de Sacristán (1995) nos auxiliam a compreender a necessidade de criar condições para que o futuro professor se aproprie de diferentes esquemas, ou seja, rotinas das diferentes cenas que compõem o universo escolar como forma de expandir a capacidade reflexiva do professor. Isso quer dizer que dar acesso aos estudantes somente esquemas práticos, como as estratégias metodológicas e didáticas, não é suficiente para a construção de um profissional mais crítico. Mais do que isso, cabe questionar se os “esquemas práticos” aos quais eles estão tendo acesso são suficientes. Isso porque sabemos que, muitas vezes, o modelo de aula com o qual eles têm contato na graduação não difere significativamente do que eles trazem da educação básica.

Desse modo sustentamos que é preciso pensar caminhos que possibilitem a

discussão e transformação do olhar acerca da formação inicial, isto é, trazer experiências que possam contribuir na construção de profissionais que enxerguem o fazer docente de forma criativa e reflexiva. Logo, urge pensar a licenciatura em Letras como o local de aprendizagem do **ser professor** de Língua Portuguesa em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, parece que a formação tal qual está organizada atualmente não permite essa ampliação. Como vimos, o perfil e as experiências apresentadas pelos alunos são, majoritariamente, limitados à ação direta do professor como agente do frame aula. É interessante observar que um questionamento frequente nos discursos dos participantes dessa pesquisa, ainda que sua focalização tenha sido o bom profissional, é o distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, se por um lado os alunos clamam por mais atividades que propiciem o contato direto com o universo do ensinar; por outro lado, há, por parte discente, certa insegurança e questionamento acerca do COMO fazer, isto é, como relacionar os diferentes conteúdos estudados na graduação de forma a propiciar a criação de um ambiente de aprendizado capaz de levar os seus futuros a alunos a compreenderem e produzirem textos de forma crítica e reflexiva.

Não podemos deixar de reconhecer que tentativas de solução para a questão tenham sido pensadas. No caso específico do Curso de Letras, foram criadas, como vimos, disciplinas denominadas oficinas, cujo objetivo é propiciar o contato com práticas que compõem o universo do profissional em Letras. O aparecimento frequente dessas oficinas nas experiências positivas indicam que elas cumprem um efeito positivo em relação a tal objetivo. Entretanto, como vimos nesse trabalho, a queixa acerca de um curso que forma teóricos e não professores permanece.

Essa questão não parece ser fácil de resolver e, muito provavelmente, não é uma questão só da licenciatura em Letras da UFJF – e não pretendemos com este trabalho solucionar tal problema. Entretanto, vemos nos diferentes eixos desse trabalho o quanto os alunos se ancoram nas práticas dos profissionais mais experientes para construir sua própria prática. Nesse sentido, entender a aula como um frame, o qual é aprendido, é de suma importância, uma vez que (re)produzimos os diferentes modelos que foram acumulados em nossa mente a partir de experiências (positivas ou negativas) que vivenciamos (FILLMORE, 1985). Logo, a aula é, nessa perspectiva, mais um modelo o qual assimilamos e reproduzimos. E, como professores, é preciso que sejamos capazes de modificar nossos esquemas práticos de maneira consciente e crítica.

Nesse sentido, acreditamos ser importante apresentar aos discentes possibilidades reais de novas abordagens que vêm dando certo nas salas de aula, uma vez que estas

auxiliam-nos de duas formas: mostram novos modelos do frame aula, o que colabora na ampliação do leque de possibilidades de se construir uma aula; possibilita o contato com práticas reais de ensino. A ideia não é que, mais tarde, atuando como professores, eles façam uma mera reprodução do que vivenciaram, mas que tenham variados esquemas aos quais recorrer para, realizando as adaptações necessárias, responder às demandas da realidade em que se encontram. Acreditamos que os licenciandos precisam ter, por exemplo, práticas de reflexão e rodas de discussão acerca dos modelos aos quais são expostos. Nessa perspectiva, a postura do professor formador é de extrema importância, pois sua própria prática profissional se apresentará como um modelo a ser ou não seguido, uma vez que qualquer sujeito em processo de formação tem, durante o processo formativo, mais contato com a cena da aula como aluno do que como professor.

Por fim, nos parece pertinente reforçar a questão da postura profissional frente à preocupação em lidar com a diferença em sala de aula. Sabemos que a sociedade transformou-se. Diferentes autores discutem o tempo em que nós (e não somente nós), professores, vivemos. Fluído, líquido, contraditório, globalizado. Não somente isso, a emergência de minorias e suas perspectivas também apontam para a valorização e importância de sujeitos que, antes, foram silenciados: além de falarem por si, estes aparecem como importantes agentes no processo de discussão sobre um novo olhar sobre o ensino, pois trazem para o mundo escolar outros valores e conteúdos que merecem ser (re)vistos e inseridos na realidade escolar.

Diante disso, parece ser ponto pacífico para os discentes que o profissional precisa se atualizar não somente em relação a métodos e estratégias, mas também em relação a conhecimentos referentes a um mundo plural, diverso, heterogêneo, com intuito de compreender a singularidade de vozes que formam a sociedade e, conseqüentemente, o universo escolar. Em outras palavras, há um chamado à sua formação humana, que envolve o conhecer o outro e a sociedade na qual vive, entendendo seu papel como um vetor da mudança social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teorias Linguísticas e Literárias, métodos e abordagens de ensino, documentos oficiais e currículo, professores, alunos, formadores, mídia, governo. São muitas as vozes que ecoam e se confrontam quando o tema é educação, mais especificamente a formação (inicial e continuada) de professores. O aluno, imerso nesse continente de discursos, acaba muitas vezes seguindo um fluxo formativo sem muitos questionamentos, até o momento em que vê-se diante da atuação como profissional. Nesse momento, o sistema dá pane, levando boa parte desses alunos a (re)produzirem intervenções tão tradicionais quanto aquelas que eles próprios reprovaram quando alunos. Nesse sentido, pensamos que a mudança do ensino parece tocar todas as instâncias e discursos que compõem a identidade de um profissional.

Diante das muitas vozes que fazem parte dessa arena de batalha que é a formação de professores, optamos por ouvir a voz do estudante, com o intuito de compreender como se dá o processo formativo de licenciandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Acreditando na importância desse processo de escuta do estudante, optamos por uma metodologia na qual o diálogo e o debate crítico fossem favorecidos. Desse modo, vimos nos Grupos Focais uma forma de cumprir esse objetivo. Divididos por períodos, os quatro grupos formados discutiram a formação a partir de três tópicos: a criação do perfil de um bom professor de português, os saberes importantes na construção desse profissional e, por fim, as experiências de formação que eles acreditam contribuir especialmente com a formação de um bom professor de LP.

Para compreender o discurso estudantil foi preciso buscar em lugares distintos respostas. Por isso, a Linguística Aplicada nos trouxe o respaldo, enquanto ciência social, de que a chave do discurso não está somente na linguagem, mas em toda a prática social que a envolve. Assim, fez-se importante apresentar a história da disciplina de língua portuguesa e as implicações de decretos e políticas públicas de educação na construção do perfil do professor. Fez-se necessário também localizar o momento em que vivemos, a modernidade líquida, junto com processo de globalização e a utilização das novas tecnologias, já que a atuação do professor de português não se dá no vazio. Apresentar e descrever o momento atual foi necessário para que pudéssemos apresentar um modelo de formação que responda às necessidades da sociedade atual e, ao mesmo tempo, tem como objetivo a construção crítica e reflexiva de professores. Assim, nos respaldamos em Nóvoa (1995, 2009) para quem a formação deve ter como figura central o professor. Além

disso, acreditamos que é preciso olhar para o trabalho do licenciado para além das paredes da sala de aula. Portanto, os estudos de Sacristán se apresentaram como relevantes na concepção de uma formação profissional que torne o professor consciente do papel que assume no quadro mais amplo do sistema educativo.

Nesse sentido, acreditamos que o espaço do grupo focal, escolhido como método de geração de dados, propiciou aos alunos um momento de reflexão sobre o profissional que serão e que gostariam de ser, de trocarem experiências entre si e ouvir seus pares. Mais que isso, um momento para pensar sobre a alteridade, para a construção de um conhecimento sobre si e o outro, ou seja, de olhar no coletivo, nas diferentes vozes que ali estavam, e buscar possibilidades de transformação do local.

O grupo focal funcionou também como o *locus* da construção da utopia e da esperança, da compreensão do compromisso ético da pesquisa e da possibilidade transformadora da realidade que ela e, também os profissionais da educação, tem. Mais que isso, como dito por um dos colaboradores desse trabalho, já ao final das discussões empreendidas: “que sua dissertação possa transformar o curso de Letras”, ou seja, que possamos construir mais conhecimentos que busquem a transformação da realidade. Ainda que saibamos que a mudança pedida é, de fato, um lugar a se chegar – e não acreditamos que somente esta dissertação seja suficiente. A mudança se dá no coletivo. No entanto, com a utilização dos GF, plantamos mais uma semente, apostando no seu florescimento e almejando que, como disse Fairclough (2001), a consciência seja o primeiro passo para a emancipação do ser humano na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como resultado das discussões realizadas nos GF, cujo objetivo foi o compreender alguns aspectos do processo formativo do licenciando em Letras, a partir da análise das projeções do perfil do *bom* professor de Português construído por estudantes de letras e das experiências por eles vivenciadas na graduação durante a formação, percebemos que a projeção do perfil do professor de português é majoritariamente caracterizado por sua atuação em sala de aula. Vimos ainda que, no caso dos primeiros períodos, as experiências que permitem ao aluno construir um ideal de bom professor estão ancoradas na prática vivenciada por eles enquanto alunos do ensino médio e da graduação e, por isso, enfatizaram as próprias aulas como exemplos de experiências positivas. Mais que isso, novamente, como visto no perfil, o olhar do aluno em formação inicial, sobre a figura do professor está centrada sobre a maneira como ele dá aula, ou seja, sobre a ação direta do professor em sala de aula.

Já nos alunos do final de curso, percebemos uma ampliação das práticas formativas que permitem ao aluno construir uma identidade profissional, como o estágio, e o programa de treinamento profissional. Notamos, assim, que determinadas experiências parecem cumprir papel importante no processo de reflexão sobre a prática profissional porque fazem a ponte entre teoria e prática, possibilitando ao aluno executar atividades que podem ser reproduzidas durante o labor docente e criam as condições para que eles se vejam como professor. Vemos ainda que o foco da experiência se altera um pouco: além da estratégia didática, os alunos enfocam também as experiências que propiciaram a relação entre teoria e prática, práticas modelares de professores, o contato com a realidade profissional e, ainda, a realização da própria prática profissional.

A partir dos resultados da pesquisa, traçamos uma crítica à formação atual por não oferecer aos alunos a ampliação de experiências que lhes propicie enxergar o profissional de Língua Portuguesa para além da sua atuação em sala de aula. Em outras palavras, falta no processo formativo incluir outros dispositivos (NÓVOA, 2009), além do tacto pedagógico, que propicie a construção de uma identidade profissional mais ampla, mais autoral e mais crítica. Desse modo, a pergunta no título desse trabalho “e aí, tá preparado pra poder dar aula?” proferida por um dos participantes ilustra bem a necessidade de ampliação do conceito de professor português.

Mais que isso, a pergunta do título nos coloca a reflexão: o futuro professor de português, no contexto estudado, está preparado para o trabalho com a língua portuguesa no contexto de ensino brasileiro? Infelizmente, como vimos apontando nos dados, nos parece que não:

*“Porque em alguns momentos, a professora falava assim “dá aula aí” e eu **não sabia como ensinar**. Às vezes, eu anotava de forma estruturalista no quadro, hoje em dia eu vejo que não era, os alunos não tavam nem aí pras aulas que eu dava porque eram chatas e hoje em dia eu reconheço isso, mas naquela época eu não tinha noção disso porque **no colégio era daquele jeito que eu estudava. E eu cheguei aqui na faculdade e nada tinha falado que era de outro jeito, então, muitas aulas, no começo, eu dei assim e se eu pudesse eu faria de um jeito diferente.**”*

Como relata a participante da pesquisa, embora haja certa transformação do olhar sobre a prática profissional, é preciso colocar como foco das licenciaturas o fazer docente e suas diferentes dimensões, pois, como demonstramos, as experiências formativas contribuem de forma limitada com a ampliação da profissionalidade, há necessidade de diversificação de práticas modelares no interior da formação. Além disso,

para um formação mais crítica e próxima da realidade, é preciso proporcionar maior contato contato com o universo escolar e oferecer mais experiências que façam a relação entre a teoria e prática.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa seja um contributo inicial para um processo de repensar a formação inicial no sentido de rever caminhos, mas, principalmente, de aproveitar as experiências positivas levantadas, tomá-las como objeto de reflexão e expandi-las. Mais que isso, acreditamos que um ganho fundamental desta pesquisa tenha sido o processo de escuta e diálogo, fazendo ecoar uma voz normalmente silenciada nas discussões sobre formação de professores. Esperamos, que esse dialogar seja a possibilidade sempre, e não a exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDROUTSOPOULOS, J. *Computer-mediated Communication and Linguistic Landscapes*. In J. Holmes & K. Hazen (eds.) *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*, 74-90. Wiley-Blackwell, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 22, 25.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das idéias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramaticalização*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 134.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. *Identidade*. Translated by Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Translated by Carlos Alberto Medeiros Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERNARDO, F.C. *Vida Escolar – o mapa da crise sob a perspectiva discente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

BERGEN, Benjamin. *Louder than words: the new science of how the mind makes meaning*. New York: Basic Books, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais _ Ensino fundamental_ Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. *Parecer no CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação*. Brasília, DF, 2003. BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. *Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015.

BUNZEN, Clécio. *A fabricação da disciplina curricular Português*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, 2011.

CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. p. 233-252.

CASTRO, Rui de Vieira. A reconfiguração da identidade do professor de português: tendências e possibilidades. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. Lisboa. Ministério da Educação: 2007a.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FELTES, H. P. M. *A semântica cognitiva prototípica de Gerooge Lakoff*. Letras de Hoje: Porto Alegre, v 27, nº3, 1992.

FERREIRA, Maria Salonilde, GUEDES, Neide Cavalcante. *História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas*. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais II Congresso Brasileiro de História da educação, Natal, 2002, v1.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A *DITADURA MILITAR E A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES* Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf> acessado em: 07 de dezembro de 2017.

FILLMORE, C. *Semântica de frames*. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009.

_____. *Frames and the semantics of understanding*. In.: Quaderni di Semantica. Vol. VI, nº 2, Dezembro de 1985.

FLICK, Uwe. *Desenho de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, C. A.; SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. *A análise linguística na teoria e na prática da formação do professo de Português: antigas demandas, novos caminhos*. In: CONEDU (Congresso Nacional de Educação), 2016, Natal. Anais III CONEDU. Natal: Realize, 2016. v. 1.

GARCIA, Carlos M. *El pensamiento del professor*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A, 1987.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 486-489.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, março. 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

- JACKENDOFF, R. *Foundations of language*. New York: Oxford University Press, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. B. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa*. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LYONS, J.. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- LIMA, F. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- MANOVICH, Lev. *Software Takes Command*, New York: Bloomsbury Academic, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-36.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 3a. versão. 2005.
- MOITA LOPES, L.P.(1994a) *Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo*. Boletim Informativo da ANPOLL, 21: 67-77.
- _____. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORGAN, David L. *Focus group as a qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1987.
- PUCHTA, Claudia; POTTER, Jonathan. *Focus Group Practice*. London: Sage, 2004.
- NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. In: *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António. Professores e as Histórias da sua Vida. In: *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F, BRITO, A. E. *Reverendo a formação docente: o saber, o saber-ser. no exercício profissional*. Disponível in: Uevento2002/GT.1/GT1_25_2002 http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_25_2002.pdf acessado in: novembro de 2017.

PENNYCOOK. A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENICOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Edição, 2006. pp. 67-83.

PIETRI, E. *Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PROCHOWN, A. L. C. BORTOLINI, A. S. B., NASCIMENTO, S. S. *O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, jul./set. 2013.

RAJAGOPOLLAN, Kanavillil. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 247p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

REIS, Andreia Rezende Garcia. *Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras*. Veredas: revista de estudos lingüísticos. Juiz de Fora, v 3 - n 1 - 246 – 260 - PPG, 2017.

SÁ, P. T. *A socialização profissional de professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). PUC-Rio, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

- SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SALOMÃO, M.M.M.. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. Juiz de Fora, v 3 - n 1 - p. 61 a 79, 2009.
- SALOMÃO, M.M.M. TORRENT, T. T. SAMPAIO, T.S.. *A lingüística Cognitiva encontra a lingüística computacional: notícias do projeto framenet Brasil*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, 2013.
- SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. ; FONSECA, C. A. . *A análise lingüística na teoria e na prática da formação do professor de português: antigas demandas, novos caminhos*. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. *Anais III CONEDU*. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1.
- SMITHSON, J. *Using and analysing focus groups: limitations and possibilities*. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 3(2): 103-119, 2007.
- OLIVEIRA, M. B. F. de. *Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades*. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2010.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade*, vol.21, nº 73, Dezembro/00. Disponível em Acesso em novembro de 2017.
- TARDIF, Maurice. *Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério*. Texto Digitado, 2000.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. *Concepções de linguagem*. In:_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRAVAGLIA, Carlos Luiz. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- UFJF. *Universidade Federal de Juiz de Fora. Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura*. Juiz de Fora, 2015.
- VOLOSHINOV, V. *La palabra em la vida y la palabra en la poesia*. In *Hacia una filosofia del acto ético*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1997 [1926].
- WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: TADEU DA SIVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXOS

Esta seção foi criada com o intuito de registrar os documentos utilizados neste trabalho, de forma a facilitar o processo de leitura desta dissertação. Serão apresentados 3 (três) anexos: A, B e C.

ANEXO A – Modelo de Questionário Socioeconômico disponibilizado na plataforma *Google docs*

ANEXO B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANEXO C- Roteiro de Entrevista em Grupo

ANEXO D – Transcrição dos registros em áudio das discussões dos grupos focais (SANTOS, 2018).

ANEXO A –

Modelo de Questionário Socioeconômico disponibilizado na plataforma *Google docs*

19/01/2018

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) aluno(a),

As questões propostas a seguir constituirão importante material de contribuição para o desenvolvimento da segunda etapa do projeto "O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE", realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Este projeto objetiva realizar investigações acerca do fazer docente do professor de Português na contemporaneidade, incluindo, especialmente, aspectos relativos à sua formação inicial e continuada.

Você responderá a seguir um questionário para que possamos conhecer um pouco mais sobre você,

1. **Endereço de e-mail ***

2. **1. Invente um nome para que possamos identificá-lo(a):**

3. **2. Idade:**

4. **3. Identidade de gênero que se identifica**

Marcar apenas uma oval.

- Homem
 Mulher
 Outro

5. **4. Você mora em qual cidade?**

6. **5. Em que bairro?**

7. 6. Em que período você estava durante a entrevista em grupo?

Marcar apenas uma oval.

- 1°
 2°
 7°
 10°

8. 7. Onde cursou a maior parte do Ensino Básico?

Marcar apenas uma oval.

- Escola Pública
 Escola Privada

9. 8. Na licenciatura em Português, qual ênfase pretende escolher/ ou escolheu?

Marcar apenas uma oval.

- Linguística
 Literatura

10. 9. Você participa/participou de atividades de pesquisa, extensão e/ou monitoria durante a graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. 10. Se a resposta for sim, explicita quais foram as atividades e em que área foi?

12. 11. Você já teve contato com a sala de aula como professor (a)?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 Não

13. 12. Se sim, descreva como e onde foi esse contato.

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

ANEXO B –

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O profissional Professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar diferentes aspectos do processo de formação (inicial e continuada) do professor de Português, de modo a tentar compreender como se dá a construção de sua identidade profissional. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a constatação de um discurso recorrente acerca da distância entre teoria e prática na formação do professor, de tal forma que essa lacuna parece afetar não somente a prática docente como também a construção de uma identidade profissional.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Você participará de uma entrevista em grupo (grupo focal), em que serão debatidas algumas questões referentes ao tema da pesquisa, tais como **o que é ser um bom professor de português, quais saberes constroem um bom profissional em português e quais experiências contribuem para a construção desse bom profissional**. Cada grupo será composto por no máximo oito participantes, os quais, durante os debates, terão suas falas gravadas para análise posterior. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O risco envolvido na pesquisa consiste em risco mínimo, relacionado à possibilidade de que você sinta algum desconforto no compartilhamento de informações ou opiniões pessoais diante de um grupo. Deixamos claro, entretanto, que você terá total liberdade de se recusar a responder a qualquer pergunta ou a oferecer qualquer informação, se sentir que ela é muito pessoal ou se sentir desconforto em falar. Além disso, o risco de exposição indevida é mínimo, já que serão tomadas todas as providências necessárias para garantir o seu anonimato.

Em relação aos possíveis benefícios advindos de sua participação na pesquisa, entendemos que o principal deles será a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo formativo e de trocar experiências com colegas também em formação, contribuindo para a discussão mais ampla acerca dos cursos de licenciatura e da representação social do professor de português.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como você é atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Letras, localizada no Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, e a outra será entregue a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **O profissional Professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2017

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Thais Fernandes Sampaio

Endereço: Campus Universitário da UFJF/ Faculdade de Letras/Departamento de Letras/Sala 1118

CEP: 36036-900 /Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 98434-4866

E-mail: thais.fernandes@ufjf.edu.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UFJF (Campus Universitário da UFJF)
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO C-

Roteiro de Entrevista em Grupo

ROTEIRO DA ENTREVISTA (GRUPO FOCAL)

Participantes:

5 graduandos em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1 observador e 1 mediador

Material:

Gravador digital de voz

Funções atribuídas:

Graduandos discutirão sobre os temas propostos

Observador fará anotações acerca de como as discussões ocorrerão

Mediador conduzirá os tópicos que serão debatidos

Objetivo:

Mapear o desvelamento da relação entre teoria e prática na formação do profissional professor de português através de discursos dos discentes em Letras.

Quantidade de seções:

Pretende-se realizar apenas uma seção, na qual serão discutidos temas em relação a formação do professor de português a partir das seguintes perguntas:

- i) O que é ser um bom professor de português?
- ii) Quais saberes são importantes para a construção desse profissional?
- iii) Quais práticas são vivenciadas na formação que contribuíram na construção do professor de português?
- iv) Na sua opinião, há relação entre teoria e prática no curso de português? De que forma isso ocorre? Em que momentos da graduação?

As perguntas serão realizadas na ordem acima apresentada. Como demonstrado na seção de metodologia do projeto em questão, as discussões serão mediadas pelo

pesquisador a fim de explorar cada item perguntado. Desta maneira, os indivíduos pesquisados terão acesso a cada questão após explorada a questão anterior.

ANEXO C –

Transcrição dos registros em áudio das discussões dos grupos focais (SANTOS, 2018).

Entrevista – 1º Período – Grupo 1:

1.	Pe:	é o seguinte. Como avisei a vocês, é um bate-papo, então
2.		não tem certo, nem errado. Eu só vou pedir pra vocês
3.		falarem um pouco alto pra gente captar bem o:: áudio
4.		porque depois eu vou transcrever tudo, daí se tiver
5.		muito baixo, eu não consigo ouvir. Mas a gente vai bater
6.		um papo, então assim, não se preocupem, assim, ah eu
7.		preciso responder isso certo porque não tem certo ou
8.		errado, ok? E aí pra começar, só pra gente se conhecer
9.		um pouco melhor e ficar registrado também, apesar de já
10.		conhecer vocês, mas vocês se apresentarem, falar o nome,
11.		idade, ah falar porque escolheram o curso de Letras,
12.		né, porque escolheram a Licenciatura em Português, há::
13.		mesmo que seja ruim ou seja bom, assim, escolhi por
14.		isso. Então, sabe, não se preocupe, é só uma
15.		apresentação pra gente ter registrado mesmo
16.	?	quem começa?
17.	Pe:	tanto faz, cês que escolhem.
18.	AMARA :	meu nome é AMARA, tenho 17 anos, é:: na verdade,
19.		letras era minha segunda opção, eu queria fazer
20.		comunicação, ma::s mas assim chegou no terceiro ano, eu
21.		falei assim ah quer saber não vou fazer mais comunicação
22.		não, todo mundo fala , a::h porque o mercado não é muito
23.		grande, aí falei assim, ah, eu sempre tive afinidade com
24.		o português, sempre gostei muito dos idiomas, falei
25.		assim, então vamos fazer Letras. aí comecei estudar pro
26.		vestibular e passei. esse foi o::
27.	Pe:	motivo?

28.	AMARA :	sim.
29.	VERÔN ICA:	meu nome é VERÔNICA, eu tenho 17 anos também e::: no
30.		caso Letras foi:: eu caí de paraquedas já esse ano,
31.		assim, na semana do SISU que, caí de paraquedas porque,
32.		tipo, eu também tava pensando em fazer comunicação
33.		justamente por trabalhar na área de escrita, trabalhar
34.		na área de escrita, mexer com palavras e tudo, mas eu
35.		percebi que:: não só era segunda opção, Letras, mas eu
36.		mudei um pouco também de visão pra ser primeira opção
37.		por querer também não só trabalhar com a área escrita,
38.		mas conhecer a língua de uma forma mais profunda e
39.		ensinar também porque eu acho que a gente peca muito na
40.		nossa própria língua , então, poder fazer isso, aprender
41.		pra poder passar pra outras pessoas pra elas também
42.		terem conhecimento, se apaixonarem, foi o que me
43.		fascinou, assim, foi trabalhar como educadora e também
44.		na área da escrita, assim, edição, revisão, quem sabe.
45.	Pe:	legal.
46.	FERNA NDA:	eu sou FERNANDA, tenho 17 também e eu sempre quis ser
47.		professora só que eu já tinha pensado em outras matérias
48.		já: Geografia, Filosofia. Aí com o passar do tempo do
49.		ensino médio, eu fui percebendo que eu gostava mais das
50.		aulas de português, literatura e aí fui me interessando
51.		mais por essa área. Aí eu juntei o útil ao agradável e
52.		eu fui e fiz Letras.
53.	MARIA :	bom, eu me chamo MARIA, tenho 18 anos e Letras era
54.		também, como as meninas falaram, minha segunda opção. Eu
55.		queria direito, na verdade, e eu percebi que, no meu
56.		último ano, eu vi que era uma coisa que eu não saberia
57.		lidar muito bem e tal, fazer direito, tem que, tem que,
58.		sabe, tem que ter porte, ter nascido pra fazer isso, eu
59.		vi que não era, não era pra mim, entendeu? E eu sempre
60.		gostei muito de ensinar também, de aprender, sempre

61.		gostei muito de Português, de ensinar e aprender, de
62.		comunicar, como eu tava falando antes, de como eu vou
63.		explicar a matéria pra alguém pra facilitar e fazer com
64.		que, por exemplo, na escola era assim com, fazer com que
65.		seus amigos entendessem a matéria mais, o motivo, pelo
66.		fato do Português, fazer com que eles também gostassem
67.		porque sem o Português cê não consegue entender,
68.		aprender nada porque toda matéria, tudo, qualquer
69.		coisa, como a gente mora no Brasil, usa o
70.		Português, por isso.
71.	Pe:	legal. (+); a:: a gente vai começar por alguns
72.		tópicos, então pode ser que a gente volte aos mesmos
73.		tópicos sempre, tá? Eu vou pedir pra vocês fazerem uma
74.		coisa pra mim, que é caracterizar um bom professor de
75.		português. Então, assim, quando vem a mente de vocês,
76.		assim, o que que é um bom professor de Português, que
77.		características um bom professor de Português tem? O que
78.		vem na cabeça de vocês? Eu vou anotando só pra gente não
79.		perder assim, mas não se preocupem que a gente vai
80.		formulando e etc ok?(+); cês podem ir falando, se vocês
81.		quiserem.
82.	FERNANDA:	interatividade com os alunos
83.	Pe:	interagir
84.	AMARA:	aquele que tem um boa didática em ensinar, ensinar a
85.		norma culta porque a maioria não se preocupa com isso, e
86.		é o que a gente precisa mais. Ainda mais a gente que
87.		entra no curso de Letras, muitos professores já acham
88.		que a gente já [sabe porque não tivemos no ensino médio
89.	FERNANDA:	[e:: desconta pontos
90.	AMARA:	acho que o ensino didático da norma culta
91.	Pe:	didática pra ensinar a norma culta
92.	AMARA:	sim
93.	Pe:	ok, mais o que o professor de Português tem como

94.		características?
95.	MARIA :	eu acho que ele deve ter, com base nisso que ela falou,
96.		é um anexo, com base no que ela falou, um espírito
97.		crítico de mostrar pra gente porque que é:: determinado,
98.		determinado contexto, frase, enfim, que for escrever tá
99.		errado e tal e é por isso
100.	Pe:	urrrum
101.	VERÔN ICA:	acho que além dele ter a característica didática e
102.		dominar a língua não só na área da Gramática, mas da
103.		redação e da Literatura. ele tem que::, como vou usar
104.		uma palavra pra definir isso, ele tem que passar uma
105.		paixão pra aluno sobre aquilo que ele tá fazendo porque
106.		eu na escola não tive nenhum professor que me inspirasse
107.		a gostar de português. Eu vou ser sincera, no meu caso,
108.		nunca tive um professor que falasse [
109.	MARIA :	[eu também
110.	VERÔN ICA:	e eu achava as aulas chatas
111.	FERNA NDA:	eu não sei, assim, como sintetiza isso, mas eu tive uma
112.		professora que ela sempre quando explicava, tipo, as
113.		coisas do passado, ela trazia aquilo pra nossa
114.		realidade. Ela mostrava exemplos presentes pra gente ver
115.		como aquelas questões se perpetuavam, sabe? Até na
116.		questão do Modernismo, quando ele explicou, foi a minha
117.		do terceiro ano, inclusive, ela sempre tava trazendo pro
118.		nosso contexto e a gente assimilava melhor
119.	Pe:	urrrum. Mais o que cês acham que, quando vocês pensam
120.		nesse bom professor de Português assim mas que
121.		características ele tem, assim, quando cês imaginam um
122.		bom professor de Português..
123.	AMARA :	aquele que já leu milhares de livros
124.		((risos))
125.	AMARA :	bom leitor
126.	MARIA :	além disso, ele tem que ter uma certa paciência para

127.		poder explicar português. Muitos acham que você já sabe,
128.		"ah não entendi", mas é isso aí, mas
129.	AMARA :	mas não entendi
130.	MARIA :	é::
131.	Pe:	vão lá, vamos pensar mais coisas, ou não, assim, cês que
132.		esse aqui, se um professor de Português, se tiver isso
133.		bom ele é bom ou cês acham que precisa de mais coisas?
134.	VERÔN ICA:	tem que ter um pouco de tolerância co:: com a norma não
135.		padrão
136.	Pe:	tolerância com a norma não padrão
137.	AMARA :	isso é ótimo, tem que ser tolerante
138.	MARIA :	eu tive uma professora na sétima série e você tinha que
139.		falar com ela, assim, tudo certinho. Eu tremia quando
140.		estava com ela
141.	AMARA :	((risos))
142.	MARIA :	nossa era muito assim
143.	AMARA :	tolerância, é verdade(+)
144.	Pe:	alguma coisa mais que cês acham que ele deve ter?
145.	AMARA :	vamos pensar nos professores que
146.	VERÔN ICA:	eu acho que a gente vai falar do que ele não deve ser
147.	FERNA NDA:	eu acho que, tipo, se dar bem com os alunos também,
148.		sabe? Uma questão humanitária, não só chegar e tacar a
149.		matéria no quadro
150.	VERÔN ICA:	eu podia ficar falando horas e horas do professor do
151.		sonhos porque eu nunca tive
152.		((risos))
153.	Pe:	então, pode pensar nesse seu professor dos sonhos,
154.		assim, porque aqui, na verdade, a gente não tá falando
155.		de um professor específico, mas a gente tá criando
156.	AMARA :	[professor imaginário
157.	Pe:	[idealizando
158.	AMARA :	aquele que coloca muitas coisas em práticas, por exemplo

159.	VERÔN ICA:	isso
------	---------------	------

160.	AMARA :	é::: quando o professor ensina uma redação na escola,
161.		ele te dá uma redação, mas ele não faz aquilo sempre,
162.		ele fala "escreve a redação, cabô". Então, acho que a
163.		prática, você fazer o aluno fazer e refazer, que o que a
164.		gente tava conversando antes você o professor estimular
165.		o aluno a fazer, reescrever, pra ele, no ensino médio,
166.		se ele já tiver isso, quando ele chegar na faculdade,
167.		ele vai ter muita facilidade de compreender outras
168.		coisas porque ele já vai tá acostumado a escrever e
169.		reescrever e analisar todas essas coisas
170.	Pe:	urrrum
171.	VERÔN ICA:	tem que incentivar a leitura também
172.	Pe:	uma pessoa que incentiva a leitura
173.	VERÔN ICA:	que leva os alunos na biblioteca pra ler os livros que
174.		tem, indica, assim, tem professor que mal entra na
175.		biblioteca da escola, nem luta por aquilo, sabe?
176.	Pe:	urrrum
177.	VERÔN ICA:	eu acho isso importante
178.	MARIA :	eu acho que professor, ele tem que ter foco quando ele
179.		tá lecionando, sabe? Entendeu? Fica devaneando, assim,
180.		cê pode conversar sobre outras coisas que envolvam
181.		também a matéria, mas cê fica conversando sobre sua vida
182.		pessoal, como a gente tava falando, isso não importa, o
183.		aluno não quer saber disso
184.		((risos))
185.	Pe:	pode falar que não tem problema, os nomes
186.		((risos))
187.	FERNA NDA:	mas assim
188.	Pe:	os nomes são apagados, a gente não coloca os nomes,
189.		então podem ficar bem tranquilos
190.		((risos))
191.	Pe:	pode fala::ar
192.	FERNA NDA:	mas todo mundo vai saber quem é

193.		((risos))
194.	Pe:	então não é um segredo pra ninguém
195.		((risos))
196.	Pe:	mas, assim, não se preocupem nem com citar nomes e etc.
197.		Porque isso a gente apaga, inclusive o nome de vocês
198.		pra, tipo, existe uma questão de esclarecimento dos
199.		alunos que participaram, claro, cês aparecem nas
200.		respostas e etc., mas não aparece assim: "fulano de tal
201.		disse isso". não, porque existe uma questão ética por
202.		trás. Então podem ficar tranquilas que isso não vai
203.		comprometer ninguém. A ideia é que vocês falem sobre do
204.		nosso processo formativo também, então, assim, essas
205.		experiências e etc. São boas de serem contadas pra gente
206.		entender a questão. Então, não se preocupem
207.		((risos))
208.	FERNA NDA:	sim
209.	Pe:	mais alguma coisa que cês, mais alguma característica
210.		que um bom professor de Português tem?
211.		(+) quando cês pensam, assim, um bom professor de
212.		Português é aquele que, sa[?
213.	FERNA NDA:	[tem que fazer também como as áreas da Letras dialoga
214.		com as outras
215.	AMARA :	isso
216.	FERNA NDA:	tipo Artes, História, Matemática inclusive, né?
217.		((risos))
218.	VERÔN ICA:	depois que eu li aquilo, gente, eu fiquei bem
219.	AMARA :	mediação na leitura, né?
220.	Pe:	tá, então aquele que faz a ponte pra você
221.	VERÔN ICA:	muitas pessoas de outras áreas não veem a importância
222.		que tem o Português de um modo geral, assim, então o
223.		professor tem que levantar essa bandeira da importância
224.		de como é fundamental(+)
225.	Pe:	algo mais? podem pensar, assim, não tem nenhuma pressa,

226.		a gente tá tranquilo, só tem aula às 15h (+)
227.	FERNANDA:	acho que promover eventos dentro da escola também na
228.		área das Letras, tipo de leitura, palestras, oficinas,
229.		essas coisas (+)
230.	Pe:	tá, cês pensam também, por exemplo, só pra ajudar assim,
231.		cês tiveram experiências positivas com professores de
232.		português ou como você falou "não sei", mas ã::, no
233.		geral, assim, quando a gente pensa num bom professor de
234.		português, ele tem mais alguma coisa além do que vocês
235.		colocaram, tipo paciência, é aquele que promove eventos
236.		é aquele que media é aquele que incentiva a leitura
237.		ele tem mais alguma outra característica assim que vocês
238.		acham que torna ele um bom professor de Português?
239.	VERÔNICA:	exigente
240.	Pe:	urrrum
241.	VERÔNICA:	a minha melhor professora de Português era muito
242.		exigente
243.	AMARA:	mas a gente já colocou boa transmissão de conhecimento
244.		né?
245.	Pe:	urrrum. O que seria isso pra vc, assim, hu::m alguém que
246.		transmite um bom conhecimento? O que é isso pra você?
247.	VERÔNICA:	((comentário baixo))pode falar, pode falar
248.	FERNANDA:	não, quem a gente vê que realmente sabe o que ele tá
249.		falando, sabe? Que ele tem propre, propr
250.	AMARA:	Propriedade
251.	FERNANDA:	propriedade do assunto, o cara tende a assimilar melhor
252.		que como se fosse alguém que falasse sem entender
253.	Pe:	urrrum (+); eu vou mudar o tópico e se a gente for
254.		lembrando de outras questões durante a nossa conversa, a
255.		gente vai acrescentado aqui nesse quadro, só pra gente
256.		poder situar, mais ou menos assim, hã:: esse bom
257.		professor de Português que a gente tá criando aqui
258.		agora, ok? ... Quando a gente pensa num bom professor de

259.		Português, ele tem essas características que a gente
260.		levantou, certo? ... pra gente pelo menos. ã:: aí a
261.		gente pensa que pra ele chegar a esse bom professor, ele
262.		precisa saber determinadas coisas, então ele precisa de
263.		determinados saberes, determinados conhecimentos. Então,
264.		quando a gente pensa nesse bom professor de Português,
265.		pra construir esse bom professor de Português, quais são
266.		os saberes e conhecimentos que ele deveria ter pra
267.		chegar a esse profissional aqui que a gente montou?
268.	AMARA :	gosto pelo estudo (+)
269.	Pe:	pode ir falando
270.	AMARA :	ele ter gosto pelo estudo porque você tem que gostar de
271.		pesquisar porque, igual se a gente for olhar (inaudível)
272.		igual a norma culta já foi atualizada assim várias vezes
273.		e a gente, assim, tem que sempre pesquisando porque,
274.		assim, aluno adora perguntar "como é que escreve isso,
275.		como é que escreve aquilo?" e você tem que tá por dentro
276.		do assunto. E você tem que ser um bom pesquisador
277.	Pe:	urrum
278.	FERNA NDA:	e ter bom conhecimento na área didática, como que vai
279.		passar o conhecimento que ele teve?
280.	Pe:	urrum
281.	VERÔN ICA:	e os conhecimentos adquiridos também na academia, né?
282.		os conhecimentos linguísticos, Linguística, os
283.		conhecimentos de Literatura. Tem que dominar isso da
284.		melhor forma possível, né?
285.	FERNA NDA:	eu acho que ele também que ter um conhecimento de mundo
286.		pra poder dialogar com aquilo que ele tá passando em
287.		sala com aquilo que é cobrado na sala
288.	Pe:	quando cê fala conhecimento de mundo em que sentido?
289.	FERNA NDA:	das atualidades, também do que houve no passado, o que
290.		repercute na Literatura, tipo Filosofia, Artes, se você
291.		parar pra pensar tudo anda junto na história, então tem

292.		motivo pra em tal época estarem escrevendo de tal jeito
293.		sobre tal assunto, isso reflete em outras áreas. E eu
294.		acho que é bom ele ter esse conhecimento pra até poder
295.		explicar determinado movimento literário
296.	Pe:	entendi
297.	MARIA:	pra ele transmitir, ele tem que planejar a aula. Eu acho
298.		que assim, tem que ter um bom plano de aula. Antes de::
299.		chegar na sala de aula e falar ali um monte de coisa
300.		acho que ele tem que ter feito um prepa::ro
301.	Pe:	urrrum... que mais assim, quando você pensa em saberes e
302.		conhecimentos que um bom professor de Português, esse
303.		inclusive que a gente montou aqui, porque ele tem várias
304.		características certo
305.	VERÔNICA:	é perfeito
306.		((risos))
307.	FERNANDA:	ele tem que conhecer os alunos que ele tem
308.	Pe:	então quais conhecimentos que ele tem que ter
309.	AMARA:	que cada escola vai ter um tipo de aluno, não adianta a
310.		gente falar que não porque sim, se a gente for em
311.		determinado colégio a gente vai ter determinado tipo de
312.		gente. Outra escola, outro tipo de pessoas. Então a
313.		gente tem que saber lidar com diversas
314.	FERNANDA:	cê ta falando no sentido de tentar se aproximar da
315.		realidade [de cada escola
316.	AMARA:	[sim
317.	FERNANDA:	uma escola pública é de um jeito, um cursinho pré
318.		vestibular é de um jeito e escola privada já tem outros
319.		alunos, então é, tá certo
320.	Pe:	sim , sem dúvida. Que mais, assim?
321.	VERÔNICA:	e o aluno como indivíduo também porque tem um aluno que
322.		tem mais dificuldade em determinado assunto e você vai
323.		ter que ter uma dedicação maior e::m cativar aquele
324.		aluno, na disciplina sua, porque que ele não tá indo

325.		bem, porque o professor muitas vezes peca porque ele não
326.		quer saber, o aluno tá com nota baixa, ele vai na aula
327.		sempre, ele faz todos os exercícios, tira nota baixa e o
328.		professor nem liga. Isso acontece muito... não é um caso
329.		o problema de quem não vai na aula, aí o professor sabe
330.		porque ele tá tirando nota baixa. Mas o aluno que tá ali
331.		que participa das atividades e não tem facilidade, aí o
332.		professor tem que ter um pouco mais de:: saber lidar
333.	FERNA NDA:	até que tem facilidade em alguns aspectos mas em outros
334.		ele:: como todos nós falhamos, então, é como se fosse::
335.		como se chama gente, quando a gente quer buscar e não
336.		consegue tal coisa. a:: VERÔNICA não consegue tal
337.		coisa, um exemplo. Como chama buscar esse conhecimento?
338.	AMARA :	tipo tentando suprir
339.	FERNA NDA:	não, não é suprir, É como se fosse querer questionar,
340.		entender sua realidade e:: porque que ela não consegue,
341.		onde que:: né, tem esse interesse
342.	Pe:	ótimo. Que mais vocês acham? (+) por exemplo, quando
343.		vocês olham pra formação de vocês, vocês tão no início
344.		ainda, então vocês só conseguem criar uma projeção né,
345.		assim, do que vocês acreditam. Quais são os saberes e
346.		conhecimentos que vocês acham que vocês tem que adquirir
347.		nesse curso pra que vocês se tornem esse bom professor
348.		de Português?
349.	VERÔN ICA:	eu acho que saber se comunicar bem, falar bem e
350.		transmitir... seu pensamento e também escrever bem sabe,
351.		os enunciados, os textos que você vai trabalhar em sala
352.	AMARA :	é, saber expor tudo com clareza, porque a gente aprende
353.		muito quando a gente tá escrevendo a ser claro, então
354.		isso é uma coisa que a gente tem que praticar durante o
355.		curso acadêmico pra quando a gente chegar em sala de
356.		aula a gente saber ser claro. Porque, igual a gente
357.		comentou, tem uns que vão conseguir entender, outros

358.		não, então a gente tem que buscar maior clareza, eu acho
359.		que isso a gente só consegue com a prática aqui dentro
360.		da universidade... que se não for né
361.	FERNA NDA:	saber adequar o que a gente tá escrevendo pro contexto
362.		da escola que a gente vai ensinar futuramente
363.	Pe:	you poderia falar só um pouco mais alto?
364.	FERNA NDA:	saber adequar o que a gente tá escrevendo, um enunciado
365.		por exemplo, a realidade da escola que a gente vai
366.		lecionar futuramente...
367.	Pe:	que mais? (+) Olha pra vocês mesmo assim o que que eu
368.		acho que eu deveria saber ou conhecer, que
369.		conhecimento eu deveria ter que que eu deveria saber
370.		pra me tornar esse profissional porque, assim, a gente
371.		entrou num acordo que esse é um bom profissional certo? A
372.		gente tem um acordo nisso. Então quais são os
373.		conhecimentos e saberes
374.	FERNA NDA:	é muita coisa
375.	Pe:	pode falar, se é muita coisa a gente jo::ga pra fora
376.		((risos))
377.	FERNA NDA:	esses saberes tá:: envolvido com a educação, a gente vai
378.		ter que fazer umas matérias na educação?
379.	Pe:	urrrum
380.	MARIA :	então, eu tenho interesse, eu queria aprender um pouco
381.		como eu poderia dar aula pra crianças, tipo:: ensino
382.		fundamental, entrando pro ensino médio, eu queria pra
383.		essas fases, entendeu? Porque as vezes o professor se
384.		prepara SÓ pra determinado::
385.	?:	público
386.	MARIA :	isso, público, você não consegue entender, você não
387.		consegue abranger todos os seus públicos entendeu. você
388.		tem que entender as diferentes fases porque no ensino
389.		fundamental eles entendem de uma forma, quando chega no
390.		ensino médio a:: mentalidade é outra, entendeu?

391.	Pe:	urum. então você acha que a gente deveria ser o
392.		conhecimento que a gente deveria ter
393.	MARIA :	um pouco mais amplo, assim
394.	Pe:	tá, você pode tentar explicar isso de uma outra maneira
395.		assim? Esse conhecimento mais amplo em que sentido?
396.	MARIA :	nesse sentido assim, por exemplo, eu quero fazer
397.		estágio, todos nós queremos, mas eu não queria fazer
398.		estágio SÓ no ensino médio, SÓ no espaço da faculdade
399.		aqui acadêmico entendeu, eu queria entender como (?) das
400.		crianças, como o conhecimento, como essa área de
401.		aprendizado se dá, entendeu
402.	Pe:	entendi
403.	VERÔN ICA:	eu acho que a gente quando entra na faculdade, não só de
404.		Letras mas qualquer área de educação, nem todo mundo tem
405.		aquela essência de professor já formada. Por exemplo, eu
406.		sei, eu sinto que eu tenho um pouco de receio assim,
407.		quando eu tiver que pegar pra tentar passar alguma coisa
408.		eu vou ter dificuldade. Então eu acho que deveria
409.		existir um método de ensino pra gente, pra fluir nosso
410.		ensino sabe, não só como:: detentores de conhecimento
411.		mas também como::, como ela falou, transmissores, né.
412.		Então eu acho que:: tem que começar quase do zero com a
413.		gente, porque:: muita gente, senão não vai ser um bom
414.		profissional se ficar achando que a gente já sabe, como
415.		que a gente vai adaptar as situações, porque a gente
416.		ainda não faz ideia
417.	AMARA :	eu acho que a gente tem que procurar aqui no meio
418.		acadêmico se especializar em alguma coisa, porque por
419.		exemplo, se você quer se um professor de Português mas
420.		você acaba que se forma em inglês e na Literatura, vem
421.		junto, é um pacote, eu acho assim, tem exceções, mas eu
422.		acho que você não consegue ser um um ótimo professor de
423.		Português e um perfeito professor de Literatura, você

424.		tem que buscar se especializar. Ou você vai ser muito
425.		bom em Português e você vai ser assim contratado como um
426.		professor de Português, você traz um bom conhecimento de
427.		Português, ou você vai ser apaixonado por Literatura,
428.		que consegue trazer pros seus alunos os conhecimentos de
429.		Literatura, então eu acho assim, que a gente tem que ter
430.		um foco, que a gente até citou. Mas durante o nosso
431.		processo aqui a gente tem que ter um foco olha eu gosto
432.		do Português então eu vou buscar tudo o que eu preciso
433.		transmitir nas aulas de Português, não ficar um
434.		pouquinho no Inglês, um pouquinho no Espanhol, um
435.		pouquinho na literatura. ah, eu sei tudo, chega na sala
436.		de aula: ah gente, eu sei de tudo. Isso não existe, é
437.		muito difícil a pessoa saber de tudo né. Eu acho assim,
438.		então é isso...
439.	Pe:	algo mais? Eu vou só retornar a pergunta pra gente ir
440.		rememorando ela. Quando a gente tá falando de saberes e
441.		conhecimentos , o que eu acho que um bom professor de
442.		português deve saber e quais são os conhecimentos que
443.		ele precisa ter?
444.	VERÔNICA:	eu acho que eles precisam saber avaliar seus alunos, de
445.		cobrar esses conhecimentos ministrados e entender,
446.		identificar as falhas que tá tendo de acordo com essas
447.		avaliações, ver onde que ele tá errando, porque pode não
448.		ter sido claro...
449.	Pe:	algo mais?
450.	MARIA:	e eu queria acrescentar em relação às formas de
451.		avaliação, porque tem muitos professores que dão, tipo,
452.		só teste e avaliação, e não faz seminários, esses
453.		trabalhos assim que você tem que, das seis matérias que
454.		nós temos aqui só uma professora que introduziu esse::,
455.		aquele trabalho que eu ainda vou apresentar mas que
456.		vocês já apresentaram, só uma e as outras não. A maioria

457.		tá se formando pra professor ou bacharel em tradução e
458.		tal pra ser mais fácil isso de falar em público, eu
459.		tenho muita dificuldade apesar de que eu gosto muito de
460.		falar. Eu acho que isso deveria ser uma coisa que os
461.		professores deviam fazer mais porque as vezes uma prova,
462.		uma avaliação não vai provar o quanto o aluno sabe, a
463.		inteligência dele, mas um trabalho, diferente que o
464.		professor mesmo pode pesquisar no caso pra proporcionar
465.		pra esses alunos seria melhor
466.	VERÔNICA:	porque as vezes na prova você:: decora, escreve e uma
467.		semana depois cê esquece. E já no seminário você
468.		pesquisa, você lê dez páginas pra escrever o slide e
469.		realmente você sabe aquele conteúdo e até passa ele de
470.		forma mais rica do que se fosse só lendo
471.	MARIA:	quando você explica alguma coisa pra outra pessoa você
472.		acaba aprendendo e:: é muito melhor que as vezes uma
473.		prova eu acho
474.	VERÔNICA:	uma coisa que não entra na minha cabeça, um professor
475.		que passa o ano inteiro dando aula e nunca pede um aluno
476.		pra fazer UMA redação. Isso não existe gente. Eu acho
477.		que:: tem que treinar. Já tive casos, assim, de
478.		professores que só ... na prova eram aquelas coisinhas de
479.		complete com o complemento não sei o que, ah identifique
480.		o sujeito, o predicado, essas atividades que depois de
481.		um tempo começam a ser bobas, entre aspas. Às vezes são
482.		difíceis né
483.	MARIA:	em uma determinada série
484.	VERÔNICA:	é, pra determinada série, mas pra outras já podia tá
485.		abordando outro tipo de didática pra:: incentivar, ah
486.		identifique aqui no texto [a ocorrência
487.	MARIA:	[porque se a gente for olhar o
488.		próprio Português que tem caído no PISM e no ENEM não é
489.		uma coisa decorada. Caiu uma ou duas questões de

490.		gramática, ele tá abrangendo uma coisa assim. Se a gente
491.		for olhar o pism, todo mundo aqui fez pism, cê não vê/ a
492.		gente vê uma ou duas questões de gramática, tipo assim,
493.		a e b, e o resto era tudo tipo interpretaçã::o, eles
494.		querem ver o que você entende e isso não é treinado no
495.		Ensino Médio. A gente não treina muito interpretação.
496.		Nem muita gramática.
497.	VERÔN ICA:	eu acho que tem que treinar o aluno pra ele interpretar
498.		o que ele tá lendo, escrever sobre, tipo, realmente
499.		compreender aquilo, em vários gêneros textuais, tanto em
500.		textos literá::rios quanto científicos até... formar
501.		bons leitores e escritores, em certa medida
502.	?	isso tem a ver um pouco com a interdisciplinaridade né,
503.		porque você não vai tocar só no Português, voltando
504.		aquele assunto (?), História, Geografia, todos esses c
505.		conhecimentos. Igual no PISM, tinha questões que não
506.		abordava SÓ aquela matéria, era conhecimento só que você
507.		tinha que ter de mundo, por exemplo, eu não estudei mas
508.		consegui dissertar porque, pelo conhecimento prévio
509.	?	tipo, eu acho importante ter essa interdisciplin/
510.		interdisciplinaridade não só pra chegar a fazer o ENEM e
511.		o PISM, mas também pra gente se formar enquanto cidadão.
512.		e esse é o objetivo da escola em certa medida, e também
513.		é importante o professor trazer isso pra dentro de sala,
514.		pros alunos não ficarem tipo, porque eu tô aprendendo
515.		isso, eu não quero fazer isso da minha vida
516.	MARIA :	eu sou da exatas, pra que que eu preciso aprender isso
517.		né, a gente tem muito essas frases, mas eu não gosto
518.		disso
519.	VERÔN ICA:	ou a pessoa fala assim, ah, mas eu já sei Português, eu
520.		já nasci falando Português pra que eu tenho que estudar
521.		isso. Tá tudo bem você sabe Português, mas você sabe
522.		porque que o Português é Português? Sabe a gente depois

523.		que entra pra cá que começa a ver com outros olhos
524.		certas coisas
525.	AMARA :	não é fácil gente (?) tem gente que acha fácil ser
526.		professor não é não
527.	VERÔN ICA:	não, o aluno aprende da forma simples o professor ele
528.		aprende da raiz entendeu lá do Saussure lá do
529.		((risos))
530.	VERÔN ICA:	uma vantagem que eles tiveram (?) quem é Saussure
531.	MARIA :	ela tá no primeiro período falando mal do pai da
532.		Linguística
533.		((risos))
534.	MARIA :	vai (inaudível)
535.		((risos))
536.	Pe:	o Saussure não vai fazer na::da com vocês a não ser
537.		talvez puxar o pé de noite
538.		((risos))
539.	Pe:	assim, vou puxar um pouco do que vocês tão trazendo. De
540.		várias experiências que vocês julgam como positivas
541.		interdisciplinaridade nanana avaliações diferentes assim
542.		então que conhecimentos que saberes esse profissional
543.		tem que ter ao final das contas pra ele chegar ai oh
544.	AMARA :	Linguística (risos) saber? eu acho, deixa eu ver, deixa
545.		eu pensar (+) saberes
546.	VERÔN ICA:	pra mim é o conteúdo, a didática e a interação (+)
547.	MARIA :	you diz conhecimentos adquiridos no meio acadêmico?
548.	Pe:	é, no processo de formação de vocês, porque a gente tá
549.		pensando nesse profissional. Então a gente não tá
550.		pensando, ã:: digamos assim ã:: o que que o aluno do
551.		ensino básico tem que saber. A gente tá pensando assim
552.		oh: esse bom professor de Português , o que que ele tem
553.		que saber? Quais são os saberes, quais são os
554.		conhecimentos que ele precisa ter ou adquirir nesse
555.		processo de formação, pra ele se tornar esse

556.		profissional aqui que vocês apontaram como um bom
557.		professor de Português . Então a gente tá pensando nesse
558.		processo formativo mesmo. Então assim, quais saberes,
559.		quais conhecimentos ã:: um bom professor de português
560.		tem que ter pra ele ser um bom professor de português
561.		então a gente tá falando desse nosso processo acadêmico
562.	AMARA :	sim. Se a gente for retomando... é melhor a gente
563.		pontuar. Por exemplo exigência. Pra ele SER exigente, eu
564.		acho que ele tem que ser exigente com ele mesmo estudar
565.		fazer assim porque imagina a gente faz igual a gente fez
566.		um erro ali deixando o inglês pra última hora. Porque a
567.		gente pensa um seguinte eu tenho que cobrar do meu aluno
568.		que ele tenha feito o exercício, mas eu estou fazendo,
569.		no meu processo de formação, eu tô me dedicando como eu
570.		quero que meu aluno se dedique mais pra frente, não?
571.		Então a gente tem que se/ cobrar da gente mesmo. A
572.		interação, é:: na hora de apresentar o trabalho a gente
573.		saber comunicar, expressar...eu vou falar uns três e
574.		vocês continuam por favor, é:: ((risos)) o foco, por
575.		exemplo ele tem que ter foco e ele pra ele transmitir o
576.		foco na sala de aula ele:: aqui dentro do curso a gente
577.		tem momentos de lazer mas na hora da aula, prestar
578.		atenção na aula. O professor tá falando, prestar atenção
579.		no que o professor tá , no que ele tá falando, ele não
580.		tá ali atoa, ele tá ali pra te mostrar , então a gente
581.		tem que saber isso, pra quando a gente tiver ensinando a
582.		gente poder cobrar isso dos alunos. Eu quando tava na
583.		Universidade eu ficava prestando atenção, eu ficava ali
584.		ó com o professor pra ver tudo o que ele queria me
585.		passar, pra eu agora passar pra vocês, então ele tem que
586.		ter foco prática a gente tem que praticar pra poder
587.		cobrar deles que eles pratiquem também, dos alunos.
588.		Então a gente tem que:: praticar bastante. O professor

589.		falou a::h escreve uma resenha, ah vou escrever ,
590.		escreve uma , duas três vezes pra gente praticar, e ser
591.		um bom profissional. Pode continuar vocês
592.	VERÔN ICA:	a didática da norma culta:: não precisa nem falar né,
593.		que a gente tem que dedicar lá, aprende::r com, com a
594.		matéria né, porque:: se a gente não souber é:: a norma
595.		culta como que a gente vai ter didática da norma culta?
596.		Se a gente souber a norma culta e não souber a didática
597.		vai ser uma:: um conteúdo morto
598.	Pe:	então deixa eu fazer uma pergunta ... o que você está
599.		chamando de saber a didática da norma culta?
600.	VERÔN ICA:	então, saber como transmitir... essa:: o conteúdo, as
601.		regras, pro aluno de uma forma produtiva que ele vá
602.		guardar aquilo, porque não adianta você passar uns
603.		exercícios de tipo de a a z a:: identifique tal
604.		elemento... é:: corrija a concordância... verifique a
605.		regência, mas quando na prática o aluno vai escrever ele
606.		não consegue um texto DELE mesmo... entendeu? Às vezes a
607.		gente não consegue a gente tem que aprender isso,
608.		aprender a ter esse senso crítico pra poder transmitir.
609.		Assim, é muita coisa, cê a gente for parar pra pensar em
610.		tudo que a gente tem que carregar na nossa bagagem vai
611.		ter que ficar aqui até amanhã
612.	AMARA :	são quatro anos pra falar em... algumas... horas
613.	VERÔN ICA:	nem isso
614.	AMARA :	nem isso
615.	VERÔN ICA:	E::
616.	Pe:	inclusive a gente pode encontrar outras vezes pra
617.		conversar a mesma coisa, então vocês podem ficar
618.		tranquilas
619.	VERÔN ICA:	a tolerância com a norma padrão eu achei que isso, pra
620.		mim, é uma coisa muito importante que depois que eu
621.		entrei na Universidade, uma coisa que eu aprendi mais do

622.		que eu ouvi falar em toda a minha vida, é que não existe
623.		certo e errado... porque o professor em sala de aula ele
624.		chega pro aluno querendo JULGAR o jeito que a sociedade
625.		fala, sendo que não é assim
626.	AMARA :	you ensina a forma correta, mas you também tem que
627.		aceitar o [que ele::
628.	VERÔN ICA:	[é:: porque/
629.	AMARA :	considera como correto
630.	VERÔN ICA:	é:: e tem momentos e momentos como até na aula hoje a
631.		gente ouviu né
632.	AMARA :	isso próprio tiago falou
633.	VERÔN ICA:	pois é
634.	FERNA NDA:	(ináudível) linguagem o objetivo não é a comunicação? Se
635.		you tá conseguindo se comunicar
636.	AMARA :	se you tá conseguindo identificar o que o outro tá
637.		dizendo, não precisa dele falar corretamente assim
638.	VERÔN ICA:	you tem que saber dominar pra poder escrever, pra poder
639.		encarar situações sérias e momentos. Mas you fala pro
640.		seu aluno que não pode falar de uma certa maneira, o
641.		aluno vai sair da sua aula assim, vai sair da sua aula...
642.	AMARA :	com medo de falar
643.	VERÔN ICA:	com medo de falar com qualquer pessoa
644.	MARIA :	era um modo de censura you
645.	VERÔN ICA:	um preconceito isso, you tá sendo preconceituoso e o
646.		professor não pode ser uma pessoa preconceituosa em
647.		nenhum aspecto da VIDA
648.	MARIA :	porque ele vai lidar com todo tipo de pessoa
649.	VERÔN ICA:	é::, é a nossa sociedade, principalmente no Brasil é uma
650.		coisa... ele é muito diversificado então tem que ter uma
651.		mente aberta... eu acho que é uma coisa que a gente tem
652.		que adquirir AGORA, porque depois que a gente sair daqui
653.		a gente vai encara::r, vamos ver, não vai ser assim mas,

654.

a gente tem que:: voltar o olhar pra isso assim... as

655.		adequações
656.	MARIA :	esses aspectos eu adquiri esses poucos meses que eu
657.		entrei na faculdade porque eu tinha uma mania HORRÍVEL,
658.		péssima de corrigir, eu corrigia, tipo, até minha mãe
659.		gente, eu corrigia sério. Isso era horrível. A:: não
660.		você não pode falar assim, MARIA, eu falo assim. Depois
661.		que eu entrei aqui eu vi que não existe certo ou errado,
662.		porque... era horrível isso
663.	FERNA NDA:	e as pessoas esperam justamente o contrário
664.	MARIA :	o que?
665.	FERNA NDA:	que quando você entrar aqui você vai começar a corrigir
666.		as pessoas
667.	VERÔN ICA:	é::
668.		((risos))
669.	VERÔN ICA:	gente::
670.	MARIA :	realmente (ináudível) foi diferente foi muito melhor
671.	VERÔN ICA:	claro né, que você quando tá no whatsapp e aparece um
672.		mais onde deveria ser mas, isso ainda machuca não sei se
673.		[(ináudível) isso
674.		[(risos))
675.	MARIA :	o meu amigo ele sempre confunde, ele vai fazer ENEM esse
676.		ano
677.	AMARA :	mas com mais
678.	MARIA :	gente, e agente, agente junto
679.	VERÔN ICA:	outra coisa que dói os olhos
680.	AMARA :	agente junto espera aí o 007
681.	VERÔN ICA:	isso mesmo. Uma professora minha escreveu no quadro. Não
682.		sei se foi no cursinho ou se foi na escola, que ela tava
683.		lá explicando as diferenças entre palavras parecidas e
684.		tal ai ela puxou uma setona 007. Aí todo mundo: Que?
685.		Aí todo mundo associou, entendeu?
686.	MARIA :	é uma didática boa

687.	VERÔN ICA:	é::... faz umas associações, tá vendo, uma didática boa
------	---------------	---

688.		pra norma culta
689.	FERNANDA:	o Pesquisador até riu
690.	Pe:	tá, eu vou puxar um outro tópico mas a gente pode ir
691.		voltando, tá? Cês não se preocupem que...isso não é um
692.		problema. A:: a gente falou um pouco de quem é esse
693.		profissional, certo? o que a gente acha que a gente vai
694.		ser quando a gente formar, a gente falou de... de quais
695.		são os saberes e conhecimentos que ele precisa pra ter
696.		esse bom profissional e aí eu vou jogar pra vocês as
697.		experiências. Quais são as experiências que a gente deve
698.		ter nesse processo formativo, pra gente se tornar esse
699.		bom profissional? Então que tipo de experiência é
700.		importante que o bom professor de Português tenha, um
701.		aluno né, que vai fazer português tenha, durante esse
702.		processo formativo, pra ele se tornar um bom professor
703.		de Português
704.	FERNANDA:	eu acho que experiências fora de sala de aula, igual a
705.		gente teve o colóquio, a semana de Letras, esse
706.		conhecimentos assim extraclasse, mas que não deixam de
707.		ser importantes pra formação de um bom profissional. E
708.		também a experiência em sala de aula e em lidar pessoas
709.		diferentes eu acho importante. É isso aí
710.	VERÔNICA:	eu acho que o contato com os alunos é:: fundamental
711.		assim, antes da gente... não só o estágio assim, talvez
712.		acompanhar outros professores em pesquisas e:: na aula
713.		mesmo sabe? No dia a dia pra gente poder ver com outro
714.		olhos. Porque como aluno você só olha o seu lado, quando
715.		você é aluno prestes a ser professor você vai ver os
716.		dois lados da moeda, como você disse né, você observar a
717.		didática do professor que tá sendo usada e também como
718.		os alunos estão recebendo aquilo, então você olhar assim
719.		os dois lados eu acho muito importante
720.	AMARA:	eu acho que você também ter contato com BONS professores

721.		e MAUS professores, porque a gente tem que saber
722.		diferenciar o que é um bom professor de um mau
723.		professor. Então se você tiver aula com um professor que
724.		não é muito bom a pessoa te indica, oh aquele professor
725.		ali não tem didática, você vê como é ruim, que ele não
726.		consegue, a gente tem um professor assim
727.	VERÔNICA:	[é
728.	AMARA:	[não
729.	FERNANDA:	qual deles gente?
730.	AMARA:	a gente tem um professor de literatura grega
731.	MARIA:	é, o professor de literatura, de literatura grega
732.	AMARA:	a gente consegue olhar, pelo jeito dele dar aula a gente
733.		consegue ver mais ou menos como que foi a trajetória
734.		dele, parece que ele era um aluno muito dedicado e que
735.		eu vejo olhando pra ele
736.	VERÔNICA:	(inaudível) introvertido
737.	AMARA:	só que não
738.	VERÔNICA:	sim, INTRO
739.	AMARA:	entendi. Desculpa eu entendi extrovertido
740.	VERÔNICA:	etimologia da palavra
741.		((risos))
742.	AMARA:	aí o que acontece, ele parece que foi um bom aluno e ele
743.		gostava muito de ler. Aqueles meninos que gostavam de
744.		ficar , tipo, lendo 24 horas e ele:: acabou a faculdade,
745.		fez mestrado, fez doutorado, passou no concurso e tá
746.		dando aula na uf e ele NÃO TEM DIDÁTICA NENHUMA. Ele não
747.		tem contato nenhum com a gente, ele dá aula olhando pro
748.		teto, pro chão, pro livro
749.	VERÔNICA:	e ele tem muito [conhecimento é triste
750.	AMARA:	[a gente sempre fala
751.	FERNANDA:	a gente sente falta desse relacionamento, dele olhar pra
752.		gente: Cê entendeu? Olha pra você: então, cê entendeu?

753.

quer que eu explique de novo? Não, ele simplesmente:

754.		agora entrando em outro assunto, ah vocês tem dúvida?
755.		Vou dar um momentinho pra vocês tirarem a dúvida. Ah, eu
756.		tô indo pra outro tópico porque eu acho que vocês não
757.		tem dúvida não, entendeu? Ele sempre faz isso, ele
758.		nunca:: deixa a gente interagir na aula e isso é muito
759.		ruim, eu acho que você ter experiências assim faz você
760.		ser diferente
761.	Pe:	urrrum
762.	MARIA :	mas em relação às experiências, é:: ele disse na aula,
763.		ele disse na aula gente? Acho que ele disse, disse sim,
764.		que ele não teve experiência no Ensino Fundamental, no
765.		Ensino Médio, fora do ambiente acadêmico, acho que é
766.		justamente por isso que ele não tem essa didática porque
767.		acho que ele falou tinha interesse de dar aula pro
768.		Ensino Médio sim, mas ele meio que já foi jogado
769.		diretamente na Universidade
770.	AMARA :	[ele não teve contato com Ensino Médio, com criança
771.		falando, ele não teve
772.	VERÔN ICA:	[ou seja, isso mostra que a gente PRECISA TER
773.	AMARA :	contato com
774.	VERÔN ICA:	com todas as criancinhas
775.	AMARA :	sim
776.		((risos))
777.	VERÔN ICA:	elas podem querer subir em você, entendeu, te jogar um
778.		dicionário na cabeça, mas temos que lidar com elas
779.	Pe:	deixa só eu reformular um pouquinho a pergunta. Cês
780.		acham que, vocês estão no primeiro então eu acho difícil
781.		vocês ã:: falarem assim pelo curso, né, porque vocês
782.		estão iniciando, mas cês tiveram alguma experiência que
783.		vocês falam assim: nossa, essa experiência aqui que eu
784.		tive no primeiro período ou em tal disciplina ou em tal
785.		igual você falou assim, no colóquio etc, que eu acho que
786.		vai me ajudar muito quando eu tiver exercendo minha

787.		profissão. Assim, eu acho que isso vai me ajudar a me
788.		construir como um bom professor de Português. Vocês já
789.		tiveram alguma experiência assim durante a graduação que
790.		vocês acreditam que esteja contribuindo com ser um bom
791.		professor de Português?
792.	VERÔN ICA:	na semana de Letras teve um dia que apresentaram umas
793.		pesquisas que tavam tendo, em relação a redundância, eu
794.		não lembro direito, não sei explicar como que era a
795.		pesquisa mas eu achei muito interessante e me fizeram
796.		perceber, tipo, que eu preciso ter um cuidado quando eu
797.		tiver lidando com os meus alunos de AVALIAR as respostas
798.		deles e:: uma coisa que pra mim foi...tipo...como que eu
799.		posso dizer? Fo::i transformador pra mim ver é como os
800.		professores, existem professores no mundo, isso eu
801.		achava que não tinha, que realmente se IMPORTAM com
802.		aquilo que os alunos escrevem, aquilo que os alunos
803.		falam e:: como eles pensam o mundo como eles interpretam
804.		e::, não sei cê vocês tavam quando estavam passando
805.		aquelas redações sabe, aquela que a professora contava
806.		uma história pros alunos e eles reescreviam, recontavam
807.		a história na versão deles [e desenhava
808.	MARIA :	[ah, eu tava
809.	VERÔN ICA:	desenho sabe a professora nem falava certas
810.		características os alunos já colocavam e eu vendo como a
811.		professora elaborou a pesquisa, os resultados, aquilo
812.		pra mim foi incrível porque eu nunca tinha visto um
813.		professor...de Português... ter esse cuidado, entendeu?
814.		então pra mim foi assim, eu quero ser assim. Foi
815.		marcante. É isso..
816.	Pe:	alguma mais? Alguma outra experiência? Se vocês tivessem
817.		que projetar assim
818.	AMARA :	eu me imagino dando aula de Inglês se eu tiver que dar
819.		aula pra Inglês um, porque eu... tenho... vontade de

820.		lecionar o Português, mas também eu tenho vontade de
821.		ensinar Inglês assim, sei lá, particular, como um extra,
822.		e eu acho a didática como a professora de Inglês I dá aula eu acho muito boa, essa interação dela, cê tá viajando e do nada ela te pergunta, então a gente
823.		já cria, assim, eu tenho que tá prestando atenção porque
824.		se ela me perguntar
825.	VERÔNICA:	(inaudível)
826.	Pe:	faz o que?
827.	VERÔNICA:	Britney Spears pra gente
828.	MARIA:	e:: tem muita gente que:: acha que a aula dela é muito::
829.		básica, igual o nosso colega
830.	FERNANDA:	ELE NÃO PODE RECLAMAR DE NINGUÉM, que ela trata a gente
831.		igua::l
832.	MARIA:	Fundamental, mas eu acho muito importante, igual, se
833.		you tá no Inglês I
834.	AMARA:	é porque é básico you tem que saber pra quem you tá
835.		dando aula
836.	VERÔNICA:	e uma coisa (?) a professora porque tem determinados alunos
837.		que eles já são mais velhos eles só tão tentando
838.		aprender agora, mas todo mundo já sabe que quanto mais
839.		adulto a pessoa é mais dificuldade pra ela adquirir
840.		conhecimento de outra língua, que é uma coisa
841.		completamente diferente é, e a professora ela tenta
842.		equilibrar os alunos, a gente assim né, que tem um pouco
843.		mais de facilidade, com os outros alunos que não tem
844.		tanta facilidade, então a gente tem que ter essa
845.		compreensão assim como a professora tem o
846.		cuidado. Outra coisa importante
847.	AMARA:	ela é muito:: interativa com a gente, todo momento ela
848.		tipo assim pergunta, a gente não dorme na aula, a gente
849.		não... conversa, a gente nem pensa outra coisa porque a
850.		gente fica ali, ela vai perguntar, ela vai perguntar,
851.		tem que ficar com a resposta na ponta da língua

852.	FERNA NDA:	por mais que seja cansativo você chegar igual a gente e
853.		sair às cinco e ter uma janela grande assim, a aula dela
854.		não é aquela coisa pesada, é uma aula, tipo, eu sinto,
855.		que ela flui, por mais que seja o verbo <i>to be</i> , é uma
856.		coisa que tipo assim, que não cansa sabe? ... Ah eu gosto
857.		dela
858.	AMARA :	também gosto
859.	MARIA :	também gosto
860.	AMARA :	pra quem não sabe nada de Inglês é PERFEITO
861.	VERÔN ICA:	[é um exemplo
862.	AMARA :	[se tá no Inglês I é porque deduz que você não sabe né
863.	Pe:	é um exemplo de que?
864.	VERÔN ICA:	é um exemplo de como assi::m né a gente pode
865.		trabalhar...
866.	AMARA :	não [só no Inglês, no Português também
867.	VERÔN ICA:	[é:: então
868.	AMARA :	cê entendeu? Me dá um exemplo que começa com o prefixo::
869.	FERNA NDA:	(inaudível) isso é muito bom, ele participa de verdade
870.		da aula e isso ne
871.	MARIA :	contribu::i
872.	AMARA :	isso motiva mu::ito, e faz a gente pensar. No momento
873.		que o professor tá ali perguntando e você não sabe o que
874.		ele pode te perguntar cê começa a prestar atenção no que
875.		o outro tá respondendo, já formular a sua resposta, e
876.		isso é um estímulo a gente a pensar, em vez da gente
877.		ficar só ouvindo o professor falando a gente fica, passa
878.		dez minutos cê já esqueceu boa parte do que ele disse.
879.		agora se ele te fez pensar, cê teve que/ é pra poder
880.		falar pra ele isso ajuda muito (+)
881.	Pe:	algo mais que vocês queiram compartilhar sobre essas
882.		experiências que ã::
883.	MARIA :	eu gosto muito da aula do professor de Linguística I também, porque ele consegue... chegar, dar a matéria,

884.		e não ser aquela [coisa:: mecânica
------	--	------------------------------------

885.	AMARA :	[chata, cansativa
886.	MARIA :	por mais que (inaudível) chato... a Linguística
887.		((risos))
888.	FERNA NDA:	ele vai, ele conversa um pouco sobre outros assunto e
889.		volta na matéria sabe, e deixa fluída a aula, eu acho
890.		muito interessante
891.	AMARA :	ele faz muita comparação né ele é muito inteligente,
892.		acho que isso deixa a gente muito admirado, quando a
893.		gente tem um professor muito inteligente a gente (?) eu
894.		quero ser assim
895.	VERÔN ICA:	cê sabe que aquela pessoa estudou, deve ter um cérebro
896.		do tamanho do universo entendeu. Cê pode perguntar pra
897.		pessoa sobre qualquer coisa porque ele sabe responder
898.	AMARA :	ele sabe mesmo sobre tudo, ele é muito inteligente
899.	VERÔN ICA:	tem um professor nosso que adora falar essas coisas
900.		assim supe::r viajada
901.		((risos))
902.	FERNA NDA:	eu gosto dele mas eu sinto falta de foco
903.		((risos))
904.	AMARA :	às vezes eu acho assim, repetitivo. eu posso ir uma aula
905.		sim e uma não porque ele vai retomar o que ele disse na
906.		aula passada então eu posso tipo:: ir uma vez [sim e
907.		outra não
908.	MARIA :	[? todas
909.		as aulas
910.	AMARA :	eu não, eu ((risos))
911.	MARIA :	teve uma que eu matei, aí tava na Grécia, ai quando eu
912.		vi já tava lá na Europa
913.		((risos))
914.	MARIA :	sério, falando do:: Cartesianismo... deu um pulo
915.	AMARA :	nossa cê deu um pulo de várias aulas então
916.	MARIA :	não, foi só uma aula que eu não fui

917.	VERÔN ICA:	mas ele viaja mas a gente entende a matéria dele, o
------	---------------	---

918.		outro professor não viaja e a gente não entende a
919.		matéria dele, num tô falando que é o de Literatura Grega, mas é o de Literatura Grega
920.		((risos))
921.	FERNANDA:	o pior é que o que a gente sente falta no de Literatura Grega é esse olhar pro aluno
922.	AMARA:	olhar nos seus olhos e falar
923.		((sobreposição inaudível de vozes))
924.		((risos))
925.	VERÔNICA:	eu sei que ele tem um conhecimento muito grande, mas
926.		quando o professo::r presta concurso ele tem aula prova,
927.		num tem? E a aula dele?
928.	AMARA:	tem que ir num fonoaudiólogo também
929.	VERÔNICA:	isso é peixada
930.		((risos))
931.	VERÔNICA:	vou fazer nota de repúdio à UFJF
932.	AMARA:	dá aula
933.	MARIA:	? gostei da Literatura mas, eu fico triste que ? olha
934.		pro lado, tem várias pessoas ao redor dele, olha pra
935.		frente, ele tem um pouco de vergonha, ele olha assim pra
936.		você
937.	AMARA:	eu fui perguntar um dia uma coisa pra ele: professor,
938.		falei: ele não vai olhar pra mim. Então, é porque você
939.		faz assim e ele não olha nos olhos da gente, eu não sei,
940.		é timidez eu acho
941.	MARIA:	eu fiquei sabendo disso, uma aluna criticou ele mas ele
942.		num mudou
943.	AMARA:	ele não tá nem aí
944.	MARIA:	ele ah é, tipo, brigada e continuou
945.		((risos))
946.	MARIA:	a pessoa tem que::, e isso também é importante, de:: a
947.		pessoa saber a opinião dos alunos o que eles tão
948.		achando, sei lá

949.	AMARA :	aberto a crítica
------	------------	------------------

950.	MARIA :	si::m aberto a crítica
951.	AMARA :	e mudar né gente, não é aberto a crítica e tá bom, tô
952.		nem aí pra vc. É o meu jeito ?
953.	?	uma coisa importante prum professor, ser tolerante à
954.		crítica porque a gente tem que passar pro aluno, oh você
955.		tem o direito, porque tem aluno que acha que não tem
956.		direito de reclamar com o professor, que não tem direito
957.		de cobrar do professor uma boa aula (inaudível)
958.	?	pois é. Então eu acho que:: a gente tem que ter
959.		consciência disso, olha, se:: eu chegar no primeiro dia
960.		de aula, porque todo tem aquele primeiro dia de aula que
961.		o professor fala, fala, fala
962.	AMARA :	eu não vou falar não. Ai, aquilo é muito chato né
963.		((risos))
964.	AMARA :	ai tipo assim, então vamos falar um pouco do nosso curso
965.		em geral, do que a gente vai estudar o ano inteiro, já
966.		dormi ali, já tô dormindo, quando o professor começou
967.	VERÔN ICA:	é, tem hora que é importante você deixar claro pro seu
968.		aluno como você vai trabalhar
969.	MARIA :	gente, eu não ligo de falar da minha vida um pouquinho
970.		pros alunos não. Porque eles vão pesquisar gente, isso
971.		é:: fato
972.		((risos))
973.	MARIA :	cê já chega e já fala, gente meu nome é esse, eu tenho
974.		tantos anos, eu sou casado e tenho tantos filhos, eu
975.		moro ali. Claro, porque senão eles vão descobrir, meu
976.		nome vai virar fofquinha assim. A gente faz isso, a
977.		gente quando é aluno. Você viu a mulher daquele
978.		professor é feia né, nossa, a filha daquele tal, cê viu.
979.		A gente tem isso gente
980.	VERÔN ICA:	ninguém precisa saber que a gente tem isso
981.	AMARA :	mas ele também fala, [já foi aluno, ele sabe isso
982.	Pe:	[eu sou aluno

983.	AMARA :	é, com certeza teve uma curiosidade
984.	MARIA :	mas eles sempre dão exemplo de vida pessoal, só não pode
985.		fugir muito
986.	AMARA :	com certeza
987.	VERÔN ICA:	GENTE nossa a minha professora de matemática do nono ano
988.		ela falava toda aula sobre o marido dela, sobre as duas
989.		filhas dela e que ela tinha aberto uma poupança pras
990.		filha dela quando ela nasce::u ai que a filha dela/
991.		nossa, ela ficou uma aula inteira. Eu tô contando isso,
992.		não é bobeira não. Ela tinha duas aulas no dia, uma aula
993.		ela passou equação do segundo grau pela MILÉSIMA vez,
994.		que no nono ano eu só aprendi equação do segundo grau,
995.		ai na segunda aula ela contando né, que as filhas dela
996.		tavam fazendo aniversário, uma dezesseis e a outra
997.		quinze, tinha feito poupança, ai uma ia fazer um book de
998.		modelo, a outra ia no show do <i>One Direction</i> , uma aula)
999.		falando aquilo (inaudível)
1000.	AMARA :	me conte um pouquinho da sua vida
1001.	VERÔN ICA:	[mas não que nem essa professora de Matemática
1002.	AMARA :	[mas não conte com detalhes
1003.	MARIA :	meu professor de Matemática do terceiro ano contava das
1004.		festas que ele ia, da vez que ele e o amigo dele foram
1005.		no mirante fumar maconha
1006.	AMARA :	eu tinha uma professora de História que era assim também
1007.	MARIA :	(?) gente , mas eu não fumo não é meu amigo ta
1008.	AMARA :	minha professora de História já falou isso, eu lembro
1009.		que ela chegava assim. Nossa gente, ontem eu tava numa
1010.		festa, eu peguei uns alunos, que num sei que lá, e eu
1011.		tava com uma bota vermelha, que num sei que lá, eu e
1012.		minha amiga, acho que ela inventava, num é possível
1013.	VERÔN ICA:	é carência, é carência
1014.	MARIA :	mas ele tem que ter senso de profissionalismo

1015.		profissionalidade profissionalismo
-------	--	------------------------------------

1016.	FERNANDA:	ser próximo dos alunos em certa medida mas também
1017.	AMARA:	não dar tanta liberdade
1018.	MARIA:	com certeza. Eu tinha um professor que ele chegava com
1019.		cheiro de:: cachaça, tipo assim
1020.	Pe:	tem mesmo
1021.	AMARA:	SIM, isso foi no segundo ano e cheirava a cigarro. Tem
1022.		que ter, não, aqui eu trabalho, não, tem que separar o
1023.		peçoal do profissional
1024.	VERÔNICA:	nessa questão do profissional, eu tinha um professor que
1025.		ele morava em frente a escola e não ia dar aula
1026.		((risos))
1027.	AMARA:	que que isso, VERÔNICA
1028.	VERÔNICA:	ai chegou no último bimestre ele falou, vocês fazem uma
1029.		pesquisa valendo trinta pontos pra mim...
1030.	AMARA:	legal passou todo mundo de ano
1031.	VERÔNICA:	é:: passou todo mundo
1032.	AMARA:	isso é uma coisa também que a gente tem que ter em
1033.		mente, não QUERER só passar o aluno, mas ver se ele
1034.		realmente tá sabendo. Ele pode, sei lá
1035.	VERÔNICA:	you pode não querer ver a cara dela no que vem de novo,
1036.		mas you pode deixar passa só se ele souber
1037.	Pe:	urrrum
1038.	VERÔNICA:	senão you não tá sendo um cidadão bom, nem um ...
1039.		profissional bom e::
1040.	Pe:	uma pergunta assim, vocês citaram vários exemplos aqui
1041.		na formação de vocês, tanto de coisas boas quanto de
1042.		coisas ruins, e vocês apontaram alguns professores que
1043.		vocês acreditam que são bons profissionais, certo? Foi o
1044.		que vocês apontaram assim. Fulano de tal, bom
1045.		profissional, fulano de tal não é. Vão pensar um pouco
1046.		nesse bom profissional o que que esses bons
1047.		profissionais que vocês apontaram aqui, o que que eles
1048.		tem, o que que torna eles bons assim

1049.	AMARA :	inteligência, muita. Mentira, isso não
1050.	Pe:	o que você falou?
1051.	AMARA :	muita inteligência, conhecimento. Não, mas inteligente
1052.		todo mundo [é né
1053.	FERNA NDA:	[é
1054.	VERÔN ICA:	o uso do método, gente, saber usar o método, tinha
1055.		métodos bons e::
1056.	Pe:	o que você tá chamando de métodos
1057.	VERÔN ICA:	método é o jeito. A didática, a forma como você vai usar
1058.		o seu conhecimento e buscar outros conhecimentos de fora
1059.		pra passar os alunos entendeu
1060.	AMARA :	e eu tô pensando no professor bom, e o que ele tem ele::
1061.		interage com a gente, ele faz a gente rir, falando da
1062.		matéria, ele não usa assuntos nada a ver pra falar, ele
1063.		fala da matéria, faz a gente rir daquilo ali faz a gente
1064.		refletir
1065.	FERNA NDA:	ou então é algo sei lá da vida dele, mas conversa com a
1066.		matéria. Igual o professor de Linguística I falando do:: que chamaram ele de outro nomes lá nos Estados Unidos sabe, que ele foi no Starbucks e ele falava o nome dele
1067.		e cada um escrevia de um jeito. Ele falou da vida dele,
1068.		mas que fez a gente assimilar naquele contexto
1069.	AMARA :	era pertinente a matéria né::, porque tem gente que::
1070.		(?) muito
1071.	Pe:	você tá falando do método. Dá um exemplo, só pra ficar
1072.		um pouco mais claro pra mim porque ...
1073.	AMARA :	é porque cê vai escrever né o que a gente tá falando
1074.	VERÔN ICA:	então, um método no caso, vou exemplificar um. Eu tinha
1075.		uma professora que ela:: vou usar um exemplo de um caso
1076.		de incentivo à leitura. é uma coisa que faz muito tempo
1077.		que aconteceu mas eu lembro, é muito forte. Eu tinha uma
1078.		professora de Português que ela:: levava a gente na
1079.		biblioteca, ela ia com a gente pra biblioteca, a gente
1080.		pegava um livro e lia, e:: a gente tinha que escrever

1081.		sobre... a gente tinha que escrever sobre. Uma vez a
1082.		gente fez até uma resenha crítica. no nono ano ela botou
1083.		a gente pra fazer uma resenha crítica, e:: não foi
1084.		pesado porque o método que ela usava era o seguinte,
1085.		você lia, discutia-se em sala, você... podia não tá todo
1086.		mundo com o mesmo livro. Mas, ai todo mundo, ah o meu
1087.		livro eu não entendi isso, ela pegava o livro, olhava,
1088.		relia o conceito, as vezes ela ja tinha lido o livro
1089.		todo ai ela podia te passar algo, assim. Às vezes todo
1090.		mundo pegava um livro do mesmo autor, então o método é o
1091.		jeito, sabe, de trabalhar assim. Quando o professor faz
1092.		uma dinâmica em sala. Vamo fazer um jogo, hoje nós vamos
1093.		fazer um jogo pra aprender determinada norma. Vamos
1094.		aprender a gramática de algumas palavras a partir de um
1095.		determinado contexto. Fazer charada, sabe. Método é você
1096.		buscar maneiras assim diferentes que não sejam só
1097.		atividades xerocadas assim ou no quadro, pra você ficar
1098.		com a mão doendo sabe...não sei se eu consegui passar
1099.	Pe:	não, eu só precisava saber assim, o que você tá
1100.		entendendo por método. Porque talvez o que eu entendo de
1101.		método seja diferente do que você entende, então eu
1102.		precisava de um exemplo só pra saber assim, então, ok
1103.		[a gente entende método da mesma maneira
1104.	FERNA NDA:	[eu tinha uma professora que todo bimestre ela passava
1105.		seminários e:: dentro do seminário tinha os critérios,
1106.		tinha um dos mais importantes que era a parte
1107.		interativa, que:: eram formas de no final da
1108.		apresentação a gente verificar se os alunos tinha::m
1109.		aprendido o que a gente tinha passado. Aí tinham uns que
1110.		só projetavam a questão de vestibular, tinham outros que
1111.		faziam coisas mais dinâmicas tipo:: teve um uma vez que
1112.		era sobre::, até do meu grupo, o Leminski
1113.	Pe:	Paulo Leminski

1114.	FERNA NDA:	sim. Ai era a poesia datilografada que fala. Ai a gente
1115.		fez um concurso de poesia, a gente levou o datilógrafo
1116.		lá na sala, ai a gente rodo::u os poemas, foi muito
1117.		legal. E todo mundo:: adorou, conseguiu assimilar bem
1118.		assim
1119.	Pe:	alguma coisa a mais que vocês veem nesse profissional
1120.		que vocês tão chamando de bom, que fala assim olha isso
1121.		eu acho que isso seria bom eu fazer, eu ser e etc pra
1122.		poder ser um bom profissional(+) vocês querem deixar
1123.		algum reca::do brincadeira
1124.		((risos))
1125.	Pe:	olha, a gente vai conversar mais algumas vezes, a gente
1126.		vai encontrar algumas outras vezes etc, igual eu falei
1127.		com vocês. A gente vai fazer esse bate- papo algumas
1128.		vezes, até porque talvez algumas coisas não fiquem tão
1129.		claras, ou aparecem outras coisas que a gente pensa
1130.		vamos pensar sobre isso agora. Entã::o a gente vai
1131.		continuar encontrando e tal, pra gente acompanhar esse
1132.		processo. Enfim, pretendo acompanhar bastante o processo
1133.		de vocês, inclusive. Ma::s, eu queria agradecer
1134.		primeiramente por vocês terem tirado esse horário pra
1135.		gente poder conversar um pouco, espero que não tenha
1136.		sido doloroso pra ninguém estar aqui
1137.	VERÔN ICA:	(inaudível) a saúde
1138.		((risos))
1139.	Pe:	isso é bom. E aí a gente vai conversando, eu vou passar
1140.		daqui a pouco o termo pra vocês assinarem e aí a gente
1141.		vai trocando assim, o Whatsapp é bom que é mais rápido
1142.		pra conversar, e se vocês tiverem esse horário também é
1143.		bom, que se precisar encontrar outra vez, etc a gente
1144.		tem esse horário mais ou menos contraindicado, ok, muito
1145.		obrigado mesmo. Fiquei muito feliz de vocês terem vindo,
1146.		espero que vocês façam um bom curso, assim, eu

1 1 4 7 .		particularmente amo o curso de Letras, AMO ser
1 1 4 8 .		professor, TENTO ser um bom professor
1 1 4 9 .	AMARA :	(inaudível) ele é um ótimo professor
1 1 5 0 .	VERÔN ICA:	cê deu aula no PISM II no CPC
1 1 5 1 .	Pe:	dei uma aula só

ENTREVISTA GRUPO FOCAL 2

1.	Pe:	foi aqui, foi. A gente vai introduzir novamente, fiquem
2.		tranquilos, é só falar sabe, então, tipo é bem tranquilo.
3.		Eu só vou pedir que vocês falem um pouco mais alto pra.
4.		gente captar bem o áudio, ok? E aí eu queria saber antes
5.		de começar a:: entrevista, assim, na verdade a discussão,
6.		o que motivou vocês a fazerem Letras, especificamente o
7.		Português, a licenciatura no caso
8.	RAFAEL L :	ok, meu nome é RAFAEL, eu tenho 24 anos, eu escolhi fazer
9.		Letras na parte da licenciatura do Português porque:: a::n
10.		é uma forma de eu poder passar conhecimento para as
11.		futuras gerações e eu ser capaz de tocar elas de alguma
12.		maneira, passar o conhecimento de uma forma que não seja,
13.		tipo, que normalmente é apresentado de uma forma que as
14.		crianças sejam capazes de realmente poder aprender, de uma

15.		de uma forma que eu ache clara
16.	Pe:	ok, cê só não se apresentou. Quem é você?
17.	RAFAE L :	falei RAFAEL.
18.	Pe:	falou? Ok!
19.	FÁTIM A :	meu nome é FÁTIMA, eu tenho 18 anos, tô no segundo período,
20.		né? De Letras. Eu escolhi a licenciatura em Português
21.		porque eu penso que o ensino, né? é:: um meio de moldar

		o
22.		ser humano como pessoa e eu acho que:: a literatura e a
23.		língua em si são fatores fundamentais né? Que podem ser
24.		usados para fazerem isso
25.	RENTA TO :	meu nome é RENTATO, eu tenho 19 anos. Eu acho que:: de
26.		uma maneira geral eu sempre quis ser professor e eu sempre
27.		tive um interesse muito grande e::m Português e na
28.		Literatura Brasileira, no caso, e eu acho que eu tive
29.		CERTEZA depois que assisti uma aula no Ensino Médio e eu
30.		vi que eu queria aquilo
31.	Pe:	uma aula de Português?
32.	RENTA TO :	aula de/ é
33.	RUTE :	é... Meu nome é RUTE e eu tenho 20 anos e eu escolhi
34.		Letra::s pela Literatura e eu espero passar esse meu
35.		conhecimento que eu adquiri até então e vou adquirir ainda
36.		é... pras pessoas, já que:: eu acredito que:: Literatura e
37.		Português é, pode ser uma das disciplina ma::is (deixa eu
38.		ver como eu posso falar)... mais ou menos, tipo, gostada
39.		da, na escola porque é menos preferida assim dos alunos e
40.		é isso
41.	Pe:	ok, então a gente vai começar um pouco a pensar algumas
42.		questões e a primeira delas é, a gente vai começar a fazer
43.		uma caracterização do que a gente acredita ser o, um bom
44.		professor de Português ou uma boa professora de Português.
45.		Então eu vou começar a anotar algumas coisas que vocês
46.		forem trazendo para mim, ok? A questão é, que que
47.		cês consideram como característica de um bom professor

48.		de português? Que que esse profissional tem que ter pra
49.		ser um bom professor de Português?
50.	RENTA TO :	boa didática
51.	RAFAE L :	trazer, acho que trazer a Língua Portuguesa para a
52.		realidade de:: onde ele, onde as crianças estão
53.		incluídas,
54.	Pe:	acho que esse é um primeiro fator.
55.	Pe:	inclusão?
56.	RAFAE L :	isso...
57.	Pe:	mais o que cês acreditam que seja uma característica que
58.		um BOM professor de Português tem que ter?
59.	FÁTIM A :	é, eu acho que um bom professor mostra que aquilo não é
60.		uma coisa necessariamente que tem ser imposta sobre
61.		você, você pode gostar daquilo, sabe? Eu acho que ele tem que
62.		mostrar um outro lado. Ah, você só tem que aprender pra
63.		poder fazer isso, não, você pode aprender porque cê pode
64.		gostar disso, né? Como uma disciplina
65.	RUTE :	eu acho que ele tem que cativar o aluno porque ele não
66.		pode chega::r, ele não pode chegar, por exemplo, com o
67.		livro e falar quero esse livro lido pra semana que vem,
68.		sendo que nós brasileiros não temos muito o:: costume de
69.		leitura. Então eu acho que ele tem que cativar primeiro,
70.		fazer toda uma...
71.	RENTA TO :	eu acho que ele tem que ir um pouco além do método
72.		convencional
73.	Pe:	que cê tá chamando de ir além do método convencional?
74.	RENTA TO :	só a decoreba. Decorar a regra e aplicar ela na prova. Se
75.		você só decora, você não vai entender de fato
76.	RAFAE L :	demonstrar também ao aluno que a língua é uma parte dele,

76.		que não é algo tipo novo e tal, a língua dele é tipo, já
77.		existe nele tanto que você já começa, já tá falando
78.		Português, então, tipo, essa demonstração que você já
79.		fala é:: ao nascer e pela convivência e demonstrar que não
80.		é algo totalmente novo assim louco, totalmente diferente,
81.		que não existe
82.	Pe:	como se fosse identid...
83.	RAFAE L :	é, uma identidade. Isso
84.	Pe:	mais o que esse profissional precisa ter, assim, pra ser
85.		bom. Assim, quando cês pensam em um bom profissional de
86.		Português, bom, ele tem o que?
87.	RENTA TO :	método de ensino diferente
88.	Pe:	método de ensino diferente. O que cê tá chamando de método
89.		diferente?
90.	RENTA TO :	de novo, ir além do convencional, só que dessa vez da
91.		forma, talvez usar um recurso visual, não sei, mudar a
92.		forma de aula, não ir do quadro, exercício, ir além,
93.		explorar outros âmbitos.
94.	Pe:	ok, mais o que?
95.	RUTE :	[eu acho
96.	RAFAE L :	[acho
97.	RUTE :	pode falar...
98.	RAFAE L :	acho que levar os alunos principalmente as comunidades
99.		diferentes, sabe? Demonstrar que a língua também é algo
100.		que, tipo::, ela não é uma única coisa::, ela é volátil.
101.		eu acho que isso o aluno consegue ganhar mais experiência

102.		ao ver que, tipo, não é algo totalmente, é::... fora da
103.		realidade. Ela existe e ela é mudada por nós mesmos
104.	Pe:	Ok
105.	RUTE :	eu acho que tem que ter mais uma noção da realidade
106.		social, assim, trazer aquilo pras aulas. Acho que isso
107.		entra, pode entrar um pouco na parte da inclusão, mas ele
108.		tem que ter essa noção da realidade social e aonde, onde
109.		ele:: tá dando essa aula, porque é diferente, né? Cê da
110.		aula, por exemplo, na favela e numa escola particular.
111.	Pe:	Entendi
112.	FÁTIM A :	é, eu acho que ele deve mostrar também que a língua não é
113.		uma coisa:: estática, né::, tipo, ela vai mudando e ela
114.		sobre diversas alterações, né? Existe certo preconceito
115.		linguístico, por pessoas que falam de formas diferentes,
116.		eu acho importante mostrar isso que a língua não é só
117.		aquilo que tá na gramática, a língua é muito mais ampla do
118.		que isso, né? É uma coisa:: fluida, né? Que vai se
119.		transformando de acordo, não sei, co::m outros fatores,
120.		né?
121.	Pe:	mais alguma coisa que cês queiram acrescentar, assim,
122.		quando cês projetam bem, bom profissional, esse daqui é um
123.		bom professor de Português, tem mais alguma característica
124.		que ele deveria ter? (+) pode dizer...
125.	RAFAE L :	[ach/
126.	RUTE :	[ach/
127.	RAFAE L :	acho que também habilitar o discurso dele para cada tipo
128.		de:: de:: aluno que por exemplo um aluno da primeira
129.		série:: do ens/ primeiro ano do ensino médio, ele tem

		que
130.		ter um tipo de discurso para com aquele aluno do que para
131.		um aluno da faculdade, um aluno do, da alfabetização
132.		[tanto é que essa é uma
133.	RUTE :	[isso é verdade
134.	Pe:	[uhum
135.	RAFAEL L :	capacidade de ser capaz de hum é:: tornar o discurso é,
136.		fácil para o aluno
137.	Pe:	que tem haver um pouco com didática, né?
138.	RAFAEL L :	sim
139.	RUTE :	ele tem que ser mais, tipo, acessível, se tornar assim
140.		porque tem, existem professores que parecem que ele
141.		constrói um muro e aí o aluno não consegue se aproximar
142.		dele, então, ele tem que criar essa:: acessibilidade para
143.		que o aluno tenha, possa se aproximar dele:: e acho que
144.		isso é muito importante
145.	Pe:	ok, mais alguma coisa que cês queiram apresentar sobre
146.		esse profissional que a gente tá criando aqui? Certeza?
147.	RUTE :	eu acho que:: tá bom
148.	Pe:	ok, então vamos lá, (inaudível) eu anotei algumas
149.		características no quadro, algumas são mais difíceis de
150.		anotar por conta da extensão, ah, mas a gente já projetou
151.		um profissional na nossa cabeça, que é o bom, certo? E aí,
152.		pra gente formar esse bom profissional, quais são os
153.		SABERES que esse profissional deveria ter pra chegar esse
154.		lugar aqui que vocês apontaram como bom professor, esse
155.		daqui é um bom professor de Português, então ele tem n

156.		características, quais são os saberes que são importantes
157.		ele TER pra ele chegar a esse profissional aqui? (+)
158.	RAFAEL L :	nossa, eu acho que tipo::... não sei, mas quando eu tive
159.		aula lá na educação, na época em que fazia:: outro curso,
160.		eles trabalhavam principalmente com a parte da psicologia
161.		do, na matéria da educação para saber como o aluno precisa
162.		tipo::, reagir, como ele vai CAPTAR aquela informação.
163.		Acho que talvez, não sei, entraria nisso?
164.	Pe:	não, assim, o que vocês acham, [sabe::r
165.	RENTA TO :	[métodos de ensino
166.	Pe:	então ele precisa conhecer método?
167.	RENTA TO :	mas também tem que praticar
168.	Pe:	como assim?
169.	RENTA TO :	tem que ter algum/ não sei, porque quando cê já começa
170.		exercer sua função, cê não, tipo, realmente, com ela
171.		antes, cê vai começar a praticar a partir daquilo
172.	Pe:	urrrum
173.	RENTA TO :	então, talvez, algum tipo de programa, não sei, antes,
174.		tipo, alguma coisa que faça você exercer sua prática
175.		acadêmica de, como professor antes
176.	Pe:	entendi. Mas aí a gente tá falando de conhecimentos,
177.		saberes e etc. Quais/ porque assim, a gente levantou
178.		aqui, [por exempl/
179.	RENTA TO :	[DIDÁTICA
180.	Pe:	então ele tem que/, tá ok, além disso
181.	FÁTIMA A :	igual, então, de vez em quando, ele tem que noção da::
182.		realidade social que tá em volta dele, então, ele tem

183.		que:: de certa forma saber sobre pra quem ele tá
184.		ensinando, porque as vezes ele não sabe muito a capacidade
185.		que um aluno dentro de sala tem e vai prejudicar aquilo
186.		exatamente por não saber, né? Muitas vezes um professor
187.		acaba barrando o desenvolvimento do aluno po::r não ter
188.		uma noção da situação dele e:: sabe? Não sei explicar
189.	Pe:	então ele teria que ter conhecimento sobre a sociedade e a
190.		realidade que ele faz parte e que os alunos fazem parte
191.		também. Mais o que, a gente tá falando de professores de
192.		Português, então, ele [tem que saber mais o que?
193.	RENTA TO :	[então ele tem que saber Gramática
194.	Pe:	[o que
195.	RUTE :	[saber se comunicar
196.	Pe:	[que cês acham?
197.	RUTE :	[tem que saber se comunicar, isso entra aqui?
198.	Pe:	sim, saberes
199.	RUTE :	é, então, eu acho que ele tem que saber se comunicar
200.		porque eu acho que dar aula é se comunicar com o aluno,
201.		né, então...é
202.	Pe:	tá, cê falou de que?
203.	RENTA TO :	tem que ter um amplo conhecimento na Gramática
204.	Pe:	tá, que Gramática?
205.	RENTA TO :	Gramática Normativa Portuguesa.
206.	Pe:	entendi, ok. Mais quais saberes cês acham que são
207.		importantes para chegar a ser isso aqui, um bom Professor?
208.		A gente falou de métodos, didática, conhecimento da
209.		realidade social, ah gramática normativa, mais o que? (+)

210.		Pensem, quando veem na cabeça de vocês, assim, esse bom
211.		professor, cês tiveram alguns bons professores de
212.		Português... ou não... a::h alguns conhecimentos cês
213.		acham que vão ter que ter porque cês vão ser
214.		profissionais, certo? de português, o que cês acham que
215.		vocês precisam SABER para vocês darem boas aulas?
216.	RENTA TO :	então se relacionar com o aluno
217.	Pe:	então, ok, relação interpessoal
218.	FÁTIM A :	então, acho que:: saber um pouco de História também ajuda
219.		por que, por exemplo, cê tem que saber mostrar pro aluno
220.		que tava acontecendo naquela época pra que ela pessoa
221.		escrever daquela forma...
222.	Pe:	[uhum
223.	FÁTIM A :	[eu acho que, tipo assim, chega até a despertar um pouco,
224.		né::, o interesse do aluno, uma vez que ele se vê inserido
225.		ali naquela realidade em que o texto foi escrito, né? Você
226.		toma o lugar, né? Da pessoa que escreveu e começa a
227.		enxergar as coisas de uma forma diferente, eu acho que
228.		saber [um pouco de História, né, ajuda bastante
229.	RAFAEL L :	[tornar o Português, então, interdisciplinar
230.	FÁTIM A :	é, importante
231.	Pe:	cês podem falar o que você acham, não fiquem preocupados
232.		com vocês [se tá certo ou errado
233.	RUTE :	[se tá certo
234.	Pe:	[porque não tem isso
235.	FÁTIM A :	[e::u eu assisto muito a aula de Português para
236.		estrangeiros

237.	Pe:	urrrum
238.	FÁTIM A :	não deixa de ser uma aula de Português, é claro, e aí você
239.		começa a perceber como que vai/ é porque a língua, ela é
240.		uma coisa cultural, então, saber a sua cultura ajuda
241.		muito, né? Na hora de explicar a língua, então sabe::r ah,
242.		porque esse rio tem esse nome, ah é porque veio lá do
243.		tupi-guarani, então acho que o conhecimento histórico, até
244.		mesmo geográfico, né? Tipo no Sul tem esse sotaque, né? No
245.		Norte tem esse, eu acho que tudo isso é, é um conhecimento
246.		válido para ele poder ensinar
247.	Pe:	entendi. e mais o que vocês acreditam, eu tô falando pouco
248.		porque a ideia é vocês falarem, ok? Então eu só tô aqui
249.		mediando a conversa. a::h e é pra vocês falarem o que
250.		vocês pensam mesmo, assim, quando cês pensam nesse
251.		profissional e nos conhecimento e saberes que ele deve
252.		ter pra ser esse bom profissional, o que vem a cabeça de
253.		vocês? Olha, igual cê falou assim, ah é Gramática
254.		Normativa, olha, é didática, é método, que mais, assim,
255.		esse profissional precisa saber pra ele se constituir como
256.		um bom profissional?
257.	FÁTIM A :	Ele tem que saber ser flexível porque, às vezes, aparecem
258.		assuntos dentro de sala de aula que são completamente
259.		diferentes daquele que ele quer ensinar e aí ele tem que
260.		saber que que ele vai fazer, se ele vai empacar o aluno
261.		ali e voltar pro assunto que ele queria passar ou se ele
262.		vai seguir o/ a linha de raciocínio do aluno, né, e já ir
263.		passando matéria. Assim, saber desenvolver a aula em si,
264.		né? O material didático para não ficar um coisa cha::ta,

265.		estagna::da, repetitiva, acho que é também uma
266.		característica de um bom professor, né?
267.	RAFAEL L :	mas eu tenho até uma pergunta sobre isso, mas aí, vamos
268.		supor, chega na hora das orações subordinadas bla bla bla
269.		aquele monte de coisa que a gente é obrigado a estudar na
270.		oitava série e, tipo, o aluno, bom, pelo menos EU e o
271.		restante da minha classe inteira ficava sem entender porra
272.		nenhuma
273.	Pe:	urrrum
274.	RAFAEL L :	pode falar porra?
275.	Pe:	pode
276.		((risos))
277.	RAFAEL L :	a gente ficava sem entender nada. E era, tipo::, não tinha
278.		como o professor passar uma didática diferente porque
279.		aquilo, era aquilo e acabou
280.	Pe:	então, cê tá falando de uma experiência que você acha
281.		negativa, sim?
282.	RAFAEL L :	sim, eu achei super negativa
283.	RUTE :	mas realmente porque eu fui ter literatura quando eu
284.		entrei no ensino médio e:: até então foi só gramática,
285.		então até então, eu não gostava de jeito nenhum de
286.		Português e:: eu achava muito chato e:: desgastante a
287.		parte, essa parte de oração e tal
288.	Pe:	que é uma parte mais gramatical
289.	RUTE :	é, a parte mais gramatical, eu acho, não sei, se é o
290.		método de ensino que é:: , que é:: desgastante, assim, bem
291.		maçante porque parece, parece regrinha de matemática, ele

292.		joga a fórmula no quadro e é aquilo, existem exceções, mas
293.		hum mas não vai além disso, e:: acho que isso pode travar
294.		o aluno
295.	Pe:	hu::m. Tá, então vamos pensar porque a gente tá projetando
296.		aqui agora experiências negativas que a gente teve com o
297.		ensino de Português, certo? Só que nossa projeção é o
298.		positivo, certo? Pensando nesse profissional...porque...
299.		experiências negativas são normais no final das contas, né?
300.	RUTE :	urrum
301.	Pe:	na nossa vida escolar, pensando numa projeção desse
302.		profissional que a gente caracterizou, assim, olha, ele
303.		tem boa didática, ele tem, ele inclui o outro, ele olha
304.		para realidade social. Ele precisa ter um conjunto de
305.		conhecimentos pra poder fazer isso, certo?
306.	RAFAEL L :	fazer do Português uma disciplina interdisciplinar, tipo,
307.		relacionada com a atualidade, com (inaudível), com
308.		História e Geografia, e isso possibilita que o aluno tenha
309.		um campo de visão maior, não só:: aquele coisa[fechada
310.	RUTE :	[é
311.	Pe:	e em relação à faculdade, aqui, por exemplo, quais são
312.		esses saberes que vocês acham que tão contribuindo, assim,
313.		com a construção desse profissional?
314.	RUTE :	hu::m, o professor que separa pesquisa e aula porque:: tem
315.		professor que tá aqui, mas tá:: voltado só pra pesquisa e
316.		talvez nã::o se dedica tanto as aulas, então, eu acho
317.		que:: cabe a ele é:: saber, é:: que ele tem um compromisso

318.		o compromisso dele é dar aula e aí pesquisa é uma:: coisa
319.		a mais, entendeu? Porque ele não faria pesquisa se ele não
320.		desse aula, então, eu acho que ele deve primeiro é, não
321.		primeiro, mas ele deve saber SEPARAR os dois, mas sem dar
322.		uma maior ênfase na pesquisa, deixando as aulas de lado.
323.		Então ele tem que:: ter esse compromisso em dar aula, sabe
324.		acho que um pouco disso
325.	FÁTIMA	eu acho que é bom quando o professor sabe deixar, quando
326.	A	dar a voz o aluno, pro aluno poder participar da aula
327.	:	também, porque, às vezes, você tá ali, o professor tá
328.		falando, você começa a pensar um monte de coisas, mas aí
329.		fica ali, você pensando sozinho em tudo aquilo, e o
330.		professor lá passando a matéria, quando é uma roda e todo
331.		mundo começa a discutir sobre o tema, eu acho que o aluno
332.		aprende até mais dessa forma do que só que ficar ouvindo
333.		e copiando matéria, né? Quando você coloca ele para
334.		discutir os aspectos, né? Um aluno vai ajudar o outro né?
335.		Porque um vai interligando o conhecimento, eles passam a
336.		ensinar um pro outro, eu acho que isso é uma
337.		característica muito boa de um professor
338.	RENTA	eu acho que a grade não é suficiente
339.	TO	tá, então comente um pouco sobre isso. Que que a grade,
340.	:	o
341.		que na grade não é suficiente?
342.	RENTA	ah, tipo assim, acho que determinadas matéria::s não é bem
343.	TO	desenvolvida durante o curso, talvez...
344.	:	como assim? Fale sobre
344.	RENTA	eu acho que, tipo assim, a quantidade de horas mesmo
	TO	

	:	o::u,
345.		por exemplo, aplicaçã::o, não aplicação delas, mas o
346.		aprendiz, tipo, ou por exemplo, ementas, emen/ várias
347.		ementas poderiam ser desenvolvida::s de uma forma melhor
348.	Pe:	urrum
349.	RENTA TO :	aí a grade não consegue ter o aproveitamento total que ela
350.		teria, tipo::, numa situação ideal
351.	Pe:	tá, então, pensando nisso, na grade do curso, que eu acho
352.		que vocês conhecem um pouco e etc. a::h, vão fazer um
353.		levantamento aqui agora, quais são as disciplinas e quais
354.		são esses saberes que são importantes pra formar esse bom
355.		profissional, levando em consideração o que a gente tem e
356.		o que vocês, sei lá, pensam que poderiam ter?
357.	RAFAE L :	nossa, principalmente a Educação, mas há um descaso enorme
358.		com a parte da Educação
359.	Pe:	explique um pouco mais
360.	RAFAE L :	nossa, porque, tipo, primeiro porque a gente tem poucas
361.		matérias da educação, acho que pra começo de conversa,
362.		nosso curso é muito rápido, acho que eles só foram
363.		diminuindo cada vez mais horas, a::h a nossa professora do
364.		primeiro semestre falando que antes eram 640, é:: horas
365.		que a gente tinha para finalizar e agora são quinhentas e
366.		tanto porque o MEC recém diminuiu porque precisava colocar
367.		mais gente no mercado e aí tipo, você vai só diminuindo,
368.		diminuindo, vai saindo profissional, profissional defasado
369.		e aí você já chega na parte da Educação onde tipo já não

370.		dão uma::, vamos dizer, já não olham direito pra lá e só
371.		ficam focados na parte das pesquisas, das línguas, do
372.		bacharel e acaba que tipo não saem profissionais, assim,
373.		competentes para poderem ser capazes de:: dar aula
374.		normalmente, eles saem defasados porque eles nem chegam
375.		assim na parte da educação/ acho que pra primeiro de
376.		conversa, a educação é lá na puta que pariu, não devia
377.		ser lá, ela deveria tá perto da gente, a Letras é aqui.
378.		Isso é muito estranho porque é lá e aí já cria uma divisão
379.		e aí eu não sei. Tanto que o pessoal fala LÁ na
380.		educação,
381.		cê já vê pelo discurso da pessoa, é LÁ na Educação, não
382.		é
383.	FÁTIMA	aqui e sendo que é um curso de Letras, a gente tem a
384.	A	obrigação de educar
385.	:	eu acho que em aspectos negativos, eu acho que a gente tem
386.		um problema muito grande co::m didática. A didática de
387.		alguns professores são horríveis, tipo assim, até que
388.		ponto você quer que seu aluno aprenda ou até que ponto
389.		você quer que ele passe na prova; porque existe uma
390.		diferença muito grande entre saber alguma coisa né e
391.		passar na prova. Ah eu posso aqui decorar a matéria,
392.		passei e acabou, esqueci tudo porque eu não aprendi
393.		nada.
394.		então, tipo assim, literalmente, a prova não prova nada.
395.		Eu acho que:: a didática daqui tá muito, muito errada
396.		exatamente por causa disso, né, é:: como é que eu vou
397.		dizer, não é que você não saiba, se o professor chegasse
398.		até você e conversasse com você, ele ia saber que você
399.		sabe o conteúdo, mas o sistema avaliativo não quer saber
400.		o
401.		que você sabe, ele quer que você siga um padrão, e que que
402.		é padrão? Quem definiu o padrão?

399.	RAFAE L :	talvez se o professor fosse tão bom assim em passar o
400.		conhecimento, fizesse um outro tipo de abordagem, sei lá,
401.		chegasse em sala de aula e, olha, vamos falar sobre isso,
402.		isso e isso, vamos todo mundo debater juntos, é um outro
403.		tipo de abordagem, mas não, acho que ficou tão, tipo,
404.		padronizado, tem professor chega, dar aula e fala o que
405.		tem que falar sobre o assunto e todo mundo copia e acabou
406.		e faz prova depo::is e tira nota e acabou. Não, só que aí
407.		nós saímos com essa ideia, aí de repente cê chega na
408.		educação e aí você começa ter contato com as fórmulas de
409.		aprendizado, como um profissional deve ser capaz. Aí você
410.		tem lá três matérias e acabou
411.	Pe:	Então, cê tá falando que um dos saberes muito importantes
412.		que a gente deveria ter na licenciatura em Português é
413.		mais contato com as matérias da Educação
414.	RAFAE L :	é da licenciatura
415.	Pe:	Da licenciatura, ok!
416.	FÁTIM A :	é:: igual, se você for parar pra pensar[depois que
417.	RAFAE L :	[é licenciatura,pô
418.	FÁTIM A :	depois que é você forma alguém se você tiver trabalhando
419.		como profissional, você vai ter dúvidas porque ninguém
420.		sabe tudo que precisa saber, sempre tem alguma coisa mais
421.		a ser descoberta. Mas aqui não, você tem que saber tudo
422.		aquilo agora e [tem que mostrar o que você sabe
423.	Pe:	[e isso tudo aquilo é o que?
424.	FÁTIM A :	por exemplo, o professor tem o curso e tem lá a ementa com

425.		toda a matéria que você tem que saber e é lógico que você
426.		vai esquecer com o passar do tempo, que você vai ter
427.		dúvida né? Mas não, eles querem que você faça prova e
428.		saiba toda aquela matéria. Eu acho que o mais importante
429.		não é você ter aquilo, literalmente, na cabeça decorado,
430.		até porque, até mesmo alguns professores, às vezes, fica
431.		na dúvida, vou olhar depois o que que é tal. [Eles têm que
432.		saber isso
433.	RUTE :	[eu fico
434.		pensando até que ponto o sistema de prova é positivo
435.		porque eu acho muito melhor quando um professor dá um
436.		trabalho pra você poder desenvolver o assunto. Um assunto
437.		que ele poderia, que ele daria numa prova, mas ele opta
438.		por dar um trabalho. Eu acho que trabalho, trabalho mesmo,
439.		é um recurso muito mais favorável do que prova. Prova
440.		deixa o aluno nervoso, deixa o aluno
441.	RAFAEL :	sobrecarregado
442.	RUTE :	sobrecarregado. E aqui na faculdade o que que acontece,
443.		quando::, quando vai dar prova todas as matérias, todos os
444.		professores de todas as matérias dão a prova naquele
445.		mesmo, naquela mesma semana
446.	RENTATO :	é o apocalipse
447.	RUTE :	e isso sobrecarrega muito os alunos, mas até mesmo nas
448.		escolas é:: de Ensino Médio, Fundamental isso também
449.		acontece e mais lá porque:: lá é uma prova atrás de outra.
450.		Raro o professor que dá trabalho, é, no lugar de alguma
451.		prova. e:: eu prefiro que, eu acho que se pudesse mudar

452.		esse sistema que eu acho que essas coisas são passadas lá
453.		na Educação, na licenciatura, talvez se mudasse um pouco,
454.		é porque eu ainda não cheguei nas matérias da Educação que
455.		eu preciso fazer, ma::s talvez mudasse o sistema
456.		convencional, sistema tradicional que é prova, prova,
457.		prova e sobrecarregando o aluno sendo que pode:: pode dar
458.		um trabalho, pode optar por alguma outra, algum outro tipo
459.		de atividade que aborde o assunto da mesma forma ou até
460.		melhor
461.	Pe:	urrum
462.	RAFAE L :	mas você tem, tipo, um ou outro professor que eu acho que
463.		tenho até que citar o nome, a de Literatura Grega, porque
464.		realmente, ela fez uma coisa que eu achei mu::ito legal que ela botou em prática uma coisa que tinha aprendido na
465.		Educação quando eu ainda estava estudando na Biologia,
466.		que era pegar uma parte do conhecimento e fazer uma
467.		atividade em sala, em grupo, é:: e colocar aqui em prática,
468.		fazendo tipo... fazendo um debate mesmo com aquilo. Então,
469.		o aluno meio que em um mês ele junta conhecimento durante
470.		tudo aquilo, daquele mês ele estudou, ele coloca em prática
471.		no debate com as pessoas. Ali ele aprende e fixa a matéria
472.		e depois no outro mês ocorre a mesma coisa e vai fazendo
473.		isso. Então, tipo, torna muito mais dinâmico aprendizado.
474.		e não só isso, ele fixa muito mais a matéria. Tenho
475.		certeza que meus amigos aqui podem falar que aprenderam

476.		muito melhor do que realmente tivessem feito uma prova,
477.		tipo, alguém lembra de Linguística 1? Eu não lembro de
478.		porra nenhuma
479.	RENTA TO :	e é muito maravilhoso
480.	RUTE :	não, e:: assim, na prova, em Literatura Grega, teve prova
481.		e foi a última atividade que ela deu. Até lá a gente já
482.		tinha feito outras atividades que:: que fizessem a gente
483.		aprender as matérias e na hora que chegasse na prova,
484.		ninguém ficou tão nervoso, ninguém ficou tão
485.		sobrecarregado, ninguém se matou porque::
486.	RAFAEL L :	a matéria tava ali
487.	RUTE :	tava fixa, cê que cê tinha que fazer, cê tinha que dar um
488.		revisada, cê tinha que ler tais coisas novamente, mas nada
489.		que:: tirasse o aluno do sério, assim
490.	FÁTIMA A :	ela é um exemplo de profissional que cumpre seu papel
491.		porque ela literalmente ensina. Entendeu? E todo mundo
492.		aprende. Não tem como
493.	RENTA TO :	Fato
494.	FÁTIMA A :	e:: a questão da prova também, é uma questão de confiança
495.		entre professor e aluno porque tem professor que prefere
496.		dar prova porque acha que se der um trabalho, o aluno vai
497.		colar da internet, não vai querer fazer, né? E até mesmo
498.		na prova, o professor acha um absurdo o aluno colar e tal
499.		e aí vem essas perguntas, né? O aluno é obrigado a decorar
500.		tudo? Porque se ele cola é porque não sabe, então tem que
501.		se::r visto isso, né?

502.	Pe:	e:: pode...
503.	RUTE :	e a questão nem é nem saber porque [na hora da prova
504.	FÁTIM A :	[o nervoso
505.	RUTE :	na hora da prova dá um branco, ele não teve uma semana
506.		legal por questõ::es [particulares
507.	RENTA TO :	[particulares
508.	RUTE :	pessoais, cê não teve um dia bom, cê não dormiu bem,
509.		coisas que influenciam muito e cê sabe que a matéria, mas
510.		chega ali na prova, a forma de enunciado da prova talvez
511.		pode confundir tudo e:: é isso, a questão não é nem não
512.		saber, tipo zero conhecimento sobre o assunto, é:: como
513.		funciona
514.	Pe;	tá. E qual é o impacto que cês acham, que por exemplo,
515.		essa experiência que cês tiveram com essa professora,
516.		hã::, tem na formação de vocês, em relação a esse
517.		profissional que tá se construindo nesse processo?
518.	RENTA TO :	que ela demonstra que é possível ensinar de uma outra
519.		forma. Ela conseguiu me fazer ver que eu posso fazer uma
520.		aula totalmente diferente
521.	RAFAE L :	Por exemplo, acho que uma outra ideia de profissional,
522.		tirando essa, pegando a de Latim, que também é da
523.		parte dos clássicos. Ela tá fazendo um projeto sobre:: é::
524.		ensinar é histórias e contos da antiguidade pra crianças e
525.		as crianças tinham que recontar aquelas histórias a partir
526.		de desenhos e de escrita mesmo sobre o que elas aprenderam,
527.		então isso acaba fazendo com que a criança seja de capaz

528.		de captar a mensagem e ali ela não tá só ouvindo a
529.		história, mas elas tá reproduzindo, ela tá ENTRANDO na
530.		história, ela tá participando. Essas coisas ficam na mente
531.		da criança. Não é simplesmente chegar porque, sei lá,
532.		Perseu matou Medusa, não. A criança depois vai esquecer
533.		quem é Perseu, quem é Medusa e acabou. Então, tipo, você
534.		dá, faz toda aquela capacidade da criança dela poder
535.		entrar, poder ser capaz de participar, então, é capaz de
536.		você tipo de construir alguma coisa. Então, eu acho muito
537.		fenomenal e acho que isso é muito necessário e falta MUITO
538.		no meio da Educação
539.	Pe:	cê fala em que aspecto, aqui na faculdade?
540.	RAFAEL	sim, princi, é, na faculdade. Nossa, eu nem vou falar do
541.	:	Ensino Médio e Fundamental porque, nossa, eu vou ficar um
542.		tempão falando. Mas acho que na faculdade que onde a gente
543.		mais convive, por exemplo, aulas de literatura, às vezes,
544.		eu acho que tipo é interessante fazer, por exemplo, é:: o
545.		de Estudos Literários I. Ele deu uma aula onde a gente leu
546.		dentro de sala de aula, é::
547.	RENTATO	foram duas peças, McBeth e o Édipo Rei
548.	:	E foi interessante porque ali todo mundo participou
549.	RAFAEL	da peça do Édipo Rei, então, tipo, eu lembro da história
550.	:	de Mcbeth e de Édipo Rei porque houve toda aquela
551.		participação com a gente. Agora, por exemplo, chega, pega
552.		a de Literatura Grega, ela fez um trabalho onde cada um
553.		conta uma parte da Odisseia e todo mundo vai aprendendo

554.		ouvindo o outro colega. Então ela também, há uma
555.		participação do colega. Agora tem outros professores que
556.		chegam aqui e essa é a lista de livros que vocês têm que
557.		ler. Lê aí e acabou e não tem mais o envolvimento, o
558.		debate, o que que a gente tá lendo, simplesmente se vira...
559.	RUTE :	[agora
560.	FÁTIM A :	[olha
561.	RUTE :	pode falar
562.	FÁTIM A :	olha, no Ensino Médio tem um problema ainda maior né que
563.		às vezes o professor tem uma didática boa, ele sabe
564.		diversos métodos de trabalhar, mas é que a escola impõe
565.		sobre ele um método específico e ele não pode sair
566.		daquilo. Eu acho que isso destrói qualquer coisa
567.	RENTA TO :	tipo pra passar no vestibular
568.	FÁTIM A :	não, mas não é só essa questão. É, às vezes, você que::r
569.		dar uma aula diferente e aí escola vira e fala assim ó: cê
570.		tem que pegar esse material didático e seguir esse
571.		material. aí já era porque o professor não pode trabalhar
572.		aquilo que ele quer dentro de sala. Ele pode passar toda a
573.		matéria do vestibular, mas não no método que os alunos vão
574.		aprender, de uma forma mais divertida ou mais fácil. Vai
575.		ser naquele método mecânico ali do:: material didático e
576.		nem todo material didático é o ideal
577.	Pe:	aproveitando assim que a gente acabou pulando um pouco a
578.		questão dos saberes e acabou indo pra questão das
579.		experiências mesmo. Então, pensando hoje na graduação que

580.		vocês têm, quais são experiências que cês já tiveram igual
581.		cês relataram algumas já, algumas pra mim mas quais são as
582.		experiências que cês tiveram, assim, que foram positivas,
583.		que ajudam a construir um profissional bom e quais vocês
584.		gostariam de ter e que vocês acham que poderiam falar
585.		assim, olha, esse tipo de experiência acho que vai me
586.		ajudar muito a ser um bom professor de Português?
587.	RAFAE L :	Acho que:: primeiro é fazer com que o aluno realmente
588.		participe da aula. Não é só chegar assim que cê acha da
589.		matéria fulaninho, que cê acha sobre isso, fala aí a
590.		resposta da a. Não, é realmente fazer o aluno participar
591.		da aula , tornar a aula um debate, é::: eu gosto muito de
592.		debate, adoro debate, eu gosto::, eu acho que o
593.		interessante também é fazer com que o aluno seja capaz
594.		dele tirar as próprias conclusões do que ele acabou de
595.		aprender e poder colocar isso em prática com os outros
596.		alunos. então tipo eu acho isso uma experiência muito
597.		positiva
598.	Pe:	urrum
599.	RENTA TO :	acho que aqui como é uma faculdade que os professores tem
600.		uma liberdade maior que no Ensino Médio e não é muito
601.		aproveitado as vezes, por exemplo, eu só consigo lembrar
602.		mesmo da professora de Literatura Grega que consegue
603.		aproveitar vários recursos, porque ela fez um jogo, ela
604.		desenvolve trabalho em grupo, ela desenvolve o trabalho separado, depois aplica o método convencional que é a
605.		prova no final, então ela
606.	RUTE :	em contar que ela é o tipo de professora que cobra, ela,
607.		ela:: pedia, por exemplo, dois textos pra semana que vem

608.		pra que a gente pudesse trazer eles lidos já, não precisa
609.		fazer nenhuma reflexão, nem nada, mas isso era feito na
610.		aula, cê tinha o texto lido, cê:: podia tirar suas dúvidas
611.		e aquele texto, aquele assunto era desenvolvido a partir
612.		do texto e isso é muito bom porque cê lê o material
613.		pedido, cê, se:: você tem dúvidas anota as dúvidas, você
614.		leva pra aula e você consegue tirar as dúvidas e ainda
615.		discutir aquilo. Isso é muito bom porque se:: se deixa por
616.		alto, como já falaram aqui, essa é a ementa da disciplina
617.		e faça o que você bem entender disso, o aluno não vai ler
618.		e se ele lê e se ele tiver dúvida, quando é que ele vai
619.		poder tirar, sendo que o professor tá lá falando, falando,
620.		falando, dando a aula dele e:: e é isso
621.	RENTA TO :	eu acho que ela me mostrou a coisa essencial que foi
622.		organização
623.	RUTE :	é
624.	RENTA TO :	porque era tudo muito bem planejado, muito bem conectado,
625.		então, o plano de aula dela era MUITO bem feito e isso é
626.		uma coisa que a gente não vê muito bem aqui, uma diretriz
627.		nisso, tipo, olha é assim que sua aula pode ser conduzida
628.		também, pode ser orquestrado e você não precisa mostrar
629.		uma certa organização quanto a isso
630.	RAFAE L :	principalmente, na Literatura pelo menos umas três, quatro
631.		matérias de Literatura...
632.	RENTA TO :	só uma
633.	RAFAE L	eu gostei:: de um professor porque, apesar de ele não

	:	ser
634.		tão organizado, mas ele sabia conduzir a aula bem. Agora::
635.		os outros professores eu senti que eles tavam ali na
636.		presença. sei lá, tava no abismo também
637.		((risos))
638.	FÁTIMA	na faculdade, eu tenho que questionar a única pessoa que
639.	:	chegaria perto de ser um bom professor é a de Literatura
640.		Grega porque os outros sempre deixam alguma coisa a desejar
641.	RENTATO	é:: porque eu considero o de Estudos Literários I um ótimo
642.	:	professor apesar dele fazer uma outra abordagem.[É
643.	FÁTIMA	[eu
644.	:	gosto
645.	RENTATO	da aula dele
646.	:	mas é porque ela é o:: a imagem disso aí
647.	FÁTIMA	é porque, na verdade, ela consegue abordar TUDO isso, né?
648.	:	o de Estudos Literários I, o método dele é também
649.		maravilhoso, só que é aquela história, é literatura, você
650.	RENTATO	lê, você discute sobre aquilo, mas não tem uma::
651.	:	ele só não é tão moderno igual ela
652.	FÁTIMA	é
653.	:	((risos))
654.	RAFAEL	eu acho que ele ainda tá meio preso a ideia de que o
655.	:	professor tem que tá lá explicando tudo e tudo mais, as
656.		vezes eu sentia que a aula não rendia tanto, eu podia
657.		dormir na aula e era isso. Eu realmente dormia
658.	Pe:	eu posso só trocar a:: fita pra gente continuar essa
		conversa, é porque tá acabando o tempo e eu vou só trocar

659.		a fita
660.	RENTA TO :	é ele vai trocar a fita mesmo
661.	Pe:	é quase isso dá um stop aqui
662.	RUTE :	imagina essa pessoa ouvindo
663.	RENTA TO :	oi meu nome é RENTATO, essa é a fita dois
664.	Pe:	eu espero que tenha gravado, inclusive
665.	RUTE :	nossa, não sei falar de novo
666.	RAFAE L :	a minha irmã fazia isso
667.	RENTA TO :	porque dois
668.	RAFAE L :	isso, isso e isso
669.	Pe:	ai gente, eu acho que não tem como eu gravar mais. O total
670.		é 45 minutos porque aí na próxima fita
671.	RUTE :	que negócio estranho
672.	FÁTIM A :	eu gosto da didática do professor de Estudos Literários I
673.	RENTA TO :	eu também gosto porque por isso...
674.	Pe:	vamos continuar
675.	FÁTIM A :	Porque tipo assim a professora de Literatura Grega eu não
676.		tenho que questionar ...
677.	RENTA TO :	porque a ela é tipo
678.	FÁTIM A :	mas o de Estudos Literários I também salva porque tipo, oi
679.	RENTA TO :	porque o outro que dá essa disciplina é péssimo
680.	Pe:	mas o que que eles têm, assim, que a de Literatura Grega e
681.		o de Estudos Literários I, que são bons professores
682.	FÁTIM	o de Estudos acho que todo mundo consegue explicar, eu

	A	
--	---	--

	:	acho
683.		que o sistema de avaliação dele que é o x
684.	RUTE :	é verdade
685.	FÁTIM A :	porque ele dá a prova, e ele, por exemplo, ele::, sei lá
686.		dá lá 5 questões sobre quatr/ cinco textos diferentes que
687.		ele deu e você pode optar pelos textos que você mais
688.		gostou e qual pergunta você quer responder, é:: ele te dar
689.		escolha do que você quer falar e ainda você responde na
690.		forma de um texto e você vai discutindo aquilo sabe [sobre
691.		o texto
692.	RAFAE L :	[debatendo
693.	RUTE :	você desenvolve
694.	FÁTIM A :	é você desenvolve muito
695.	RAFAE L :	eu posso não tirar uma nota muito boa na prova, mas eu
696.		saio aprendendo mais do[que se
697.	RUTE :	[é::
698.	RAFAE L :	mais do que se eu realmente tivesse, feito uma outra prova
699.		tipo é:: deLinguística
700.	FÁTIM A :	eu só acho, tipo assim, é igual ele pedia na prova que
701.		você respondesse na forma de um texto argumentativo, só
702.		que ele falava assim que o texto tinha que ser x tamanho.
703.		acho que isso é uma::, tipo assim, é uma:: limitação, não
704.		sei te explicar, é igual, às vezes, um aluno ele sabe
705.		desenvolver uma ideia melhor num texto menor, mas ele
706.		consegue encaixar tudo ali dentro. Às vezes, o aluno,

		ele
707.		gosta de desenvolver mais e aí ele escreve um texto maior.
708.		O fato de ter um limite ou então um máximo que pode ou
709.		mínimo, aí acho que fica meio...
710.	RUTE :	isso pode breocar um pouco
711.	RAFAE L :	e que PORRA foi aquela prova de Linguística não deu pra
712.		entender nada
713.	FÁTIM A :	a prova de Linguística foi...
714.	RAFAE L :	porque a professora tacou, tacou um monte de conteúdo na
715.		gente e, de repente, virou e ah a prova vai juntar todos
716.		esses conteúdos assim e quando chega na prova, de repente,
717.		sei lá, você tem que tirar coisa da cabeça e fazer relação
718.		com isso que você nunca e::
719.	FÁTIM A :	a prova de Linguística foi minha maior decepção na
720.		faculdade até agora
721.	RAFAE L :	eu também
722.	FÁTIM A :	veja o que aconteceu
723.	RUTE :	nossa, foi
724.	FÁTIM A :	é uma prova que você aprende a parte teórica da
725.		Linguística Gerativista, e aí você sabe todos os conceitos
726.		porque você literalmente aprendeu a matéria e foi isso que
727.		ela
728.	RUTE :	((som inaudível))
729.	FÁTIM A :	ela ensinou na aula dela. E aí chega, tipo, (falando com a

730.		RUTE: você sabe tudo) e aí você chega na prova dela e ao
731.		invés de você discutir aqueles conceitos. Não, aplique
732.		esses conceitos, mas ela não deu nenhum exemplo de
733.		aplicação
734.	RAFAEL L :	mas se ela não deu dentro de sala, ela não deu nada. Ela
735.		ficou falando um monte de coisa que já tinha tudo anotado.
736.		na real, ela repetiu tudo que tava anotado lá
737.	RUTE :	e uma coisa que::, assim, ela a aula que ela dava era uma
738.		aula super simples, numa linguagem que ela conseguia
739.		abordar todo mundo, todo mundo conseguia entender o que
740.		ela tava falando e o enunciado que ela elaborou na prova,
741.		cê não entende o que que ela tá pedindo, cê não entend/ e
742.		aí a forma, isso é uma coisa que não tem necessidade de
743.		você chegar numa prova e ir lá e testar seu vocabulário
744.		mais rebuscado
745.	Pe:	então uma pergunta
746.	RAFAEL L :	e seu eu passar, eu vou continuar não sabendo nada
747.	FÁTIMA A :	e a prova também, acho que era muita coisa, é:: era tipo
748.		assim, muita matéria, muita pergunta pra pouco tempo de
749.	**	desenvolvimento
750.	RUTE :	foi
751.	FÁTIMA A :	e tinha perguntas que ficava::m, davam uma dúvida, dupla
752.		interpretação. Igual que ninguém prestou atenção que, que
753.		uma questão lá era "lançar mão" e não "segurar mão", era
754.		alguma coisa assim. Era uma expressão cotidiana, só que,
755.		na hora que você lê, dá um duplo sentido de que aceitou ou
756.		não aceitou e aí começou a embaralhar. Ou então na

757.		enumeração dos tópicos, tinha lá o dado um, dado dois e
758.		depois você tinha que discutir dois conceitos que também
759.		tavam um e dois e aí você não sabia se você tinha que
760.		analisar um ou misturado, [tipo que escrever tudo a caneta
761.	RENTA TO :	[então
762.	FÁTIMA A :	tinha que escrever tudo a caneta não podia [escrever nada a
763.		lápiz senão ela não ia aceitar
764.	RENTA TO :	[resumindo, um
765.		bom professor tem ele escolhe um bom mecanismo de avaliação
766.		pros seus alunos
767.	Pe:	tá, eu ia perguntar isso, qual é a implicação por exemplo
768.		dessa/ fiz Linguística, fiz essa avaliação, tive essa
769.		exper/ qual é a implicação disso, com o profissional,
770.		assim, em relação a construir um bom profissional, assim
771.		que cês tiram disso, porque cês viram Linguística, aí cês
772.		viram Literatura, aí cês viram Literatura Clássica, o que
773.		isso contribui e que isso constrói, por que vocês acham
774.		que isso é importante na hora de construir um bom
775.		profissional e como essas relações que a gente trava
776.		nessas experiências podem contribuir ou não com ser esse
777.		bom profissional
778.	RENTA TO :	no quesito de matéria?
779.	Pe:	no que você quiser discutir, pode ser no quesito de
780.		matéria ou até mesmo de conhecimento e etc
781.	RENTA TO :	em relação aos professores a gente vê o que a gente pode
782.		fazer e vai dar certo e o que vai dar errado
783.	RUTE	é porque a gente passa a ficar mais atento, enquanto a

	:	
784.		gente tá no Ensino Médio, a gente não fica prestando
785.		atenção, muita atenção na forma que o professor da aula,
786.		que ele trata o assunto, porque a gente não tem muita
787.		noção do que a gente vai fazer de faculdade, nem sabe se
788.		vai querer ser um professor na vida, e aí a gente chega
789.		aqui, a gente sabe que a gente vai ser professor, então a
790.		gente vai ficar mais atento, a gente começa a selecionar,
791.		tipo:: é:: o tal método eu acho que não é tão tão legal,
792.		tal professor, a forma que ela aborda também não me
793.		satisfaz muito, então a gente vê certas inspirações que a
794.		gente pode é:: pegar para usar futuramente, mas também a
795.		gente passa a descartar certos modos também
796.	Pe:	se vocês tivessem que citar, assim, gostaria de ter essas
797.		experiências na graduação que me ajudassem a me tornar um
798.		bom profissional de Português, no caso, o que cês
799.		citariam? Acho que essa experiência poderia fazer com que
800.		eu fosse um bom profissional? Me ajudaria?
801.	RUTE :	o TPL, o teste que a de Lit/ é até uma atividade que tá
802.		sendo testada que a de Literatura Grega falou que é um
803.		método novo, acho que é usado nos Estados Unidos, uma coisa
804.		assim e ela
805.	RAFAEL :	team work basic alguma coisa
806.	RUTE :	é:: e ela tá tentando usar aqui, até ela tá em processo de
807.		teste, que eu achei que foi muito bem abordado, que é
808.		atividade, primeiro cê faz , ela dá uma lista de perguntas

809.		e respostas assim, cê faz a atividade sozinho. Depois,
810.		você faz a mesma atividade em grupo, cê discute o que cê
811.		tinha marcado anteriormente sozinho e cê discute em grupo
812.		e ainda depois discute a sala toda junto com o professor e
813.		isso é muito bom pra você poder fixar e foi uma experiência
814.		ótima. Seminário mesmo eu acho muito bom é, hum, trabalho
815.		eu acho uma alternativa muito boa porque você consegue
816.		muito aprender sobre a matéria, sobre o assunto da::
817.	RAFAEL	não só sobre a matéria, mas [também como se portar da
	L	:
818.	RUTE	matéria do conteúdo, [ce desenvolve mais, ce testa sua
	:	
819.		escrita, é muito bom
820.	FÁTIMA	acho que uma experiência boa também é o fato da gente
	:	
821.		saber produzir aquilo que a gente vai ensinar, porque as
822.		minhas experiências com professores que seguiam o livro à
823.		risca foi um desastre total. Ah, tipo assim, vamos
824.		responder a resposta do livro. Ah, olha no texto é a frase
825.		que é resposta, é tipo, nem pensei. Eu acho que a gente
826.		aprende a trabalhar, igual hand out, sabe? Essas coisas
827.		que eles vão passando é muito melhor do que você ter um
828.		livro fixo ali com todas as respostas
829.	RUTE	é, e:: apresentação oral é muito bom porque, como a gente
	:	
830.		vai dar aula, eu acho bom a gente já ir aprendendo um
831.		pouco a se comunicar, a tá ali de frente pro quadro porque
832.		é uma experiência muito nova, é, causa um nervosismo,
833.		então, é:: apresentação oral de trabalho é uma experiência
834.		muito boa e engrandecedora porque:: ajuda o aluno:: a se

835.		soltar mais, não só ali na frente, mas entre os colegas,
836.		tem aluno que é muito tímido, muito fechado, não consegue
837.		se abrir, então, com essa experiência aí ele vai ter que
838.		ir lá na frente, ele vai ter que falar, vai ter que se
839.		comunicar, então acho que também é uma experiência muito
840.		boa
841.	RENTA TO :	acho que quando você encontra professores realmente::
842.		dispostos a ensinar de forma diferente e aí você vê que
843.		você pode fazer a mesma coisa ou pegar algumas
844.		características daquilo e enquadrar no seu método de
845.		ensino. Então, eu acho que quando você passa por esse
846.		curso, você consegue ver determinadas coisas que dão
847.		certo, quanto ao método de ensino, você vai ser capaz de
848.		reproduzir ele depois, ou pelo menos uma tentativa disso
849.	Pe:	quando você fala assim, de:: convencional, de diferente,
850.		você tá falando especificamente de que?
851.	RENTA TO :	exatamente o método da professora de Literatura Grega, por
852.		exemplo, você tem o método convencional
853.	Pe:	que é qual?
854.	RUTE :	as aulas de sempre
855.	RENTA TO :	de você explicar a matéria, depois você cobra ela numa
856.		avaliação. Só que é aquela coisa bem básica mesmo, de
857.		cobrar o conceito e o que foi ensinado. Só que igual, por
858.		exemplo, você pode fazer isso com Literatura. Só que você
859.		pode abordar a Literatura de uma forma completamente
860.		diferente. Não só quanto a avaliação, mas quanto você
861.		explicar a matéria, desenvolver a matéria. O Português
862.		também é a mesma coisa. Eu posso explicar a gramática de
863.		determinada forma bem básica, mas eu posso desenvolver

864.		isso um pouco mais, não vai fugir da:: teoria porque é
865.		aquela teoria, mas a forma que você aborda essa teoria
866.		muda muito porque você faz a pessoa entender melhor
867.	RAFAE L :	uma das minhas maiores decepções é fazer Literatura e nem
868.		ter nem contato com o teatro. Não tem fuck teatro aqui.
869.		Tipo, não sei, é o berço da Literatura, e não tem contato
870.		com isso. A gente não tem contato com nada. Aí, de
871.		repente, quando a gente fez isso em uma sala de aula.
872.		Nossa isso foi muito legal
873.	Pe:	cês fizeram um teatro mesmo?
874.	RAFAE L :	foi quase um teatro porque cada um era uma personagem e
875.		lia, só que não teve toda aquela encenação e tal e tudo
876.		mais, mas só que foi MUITO interessante porque realmente a
877.		gente colocou a peça em prática. Isso foi muito legal
878.	RUTE :	eu acho que/
879.	RENTA TO :	acho que tem uma falta de recursos problemática no
880.		departamento de Letras. Igual, por exemplo::, como uma
881.		faculdade de Letras tem uma das menores bibliotecas da
882.		Universidade?
883.	RUTE :	nossa!
884.	RENTA TO :	isso nunca vai entrar na minha cabeça. Nunca vai entrar
885.		porque era a parte que devia ser mais
886.	RAFAE L :	aí você olha a do ICE
887.	RUTE :	ela deveria convidar o aluno a entrar a ler e
888.	RENTA TO :	É:: e a menor de todas. Aí você vê, as vezes, tipo, a::
889.		coordenação disponibilizando gastos em determinadas obras

890.		que não tem nenhum sentido, enquanto a biblioteca está
891.		largada
892.	RAFAE L :	tornando aqui uma prisão. (em tom sarcástico) Aliás, eu
893.		gostaria de deixar isso bem claro, uma prisão.
894.	RENTA TO :	é bem limitada
895.	FÁTIM A :	eu acho que uma experiência boa também é:: você perceber
896.		que nem tudo é uma verdade absoluta, que sempre podem
897.		existir dois lados. Por exemplo, a Literatura é muito
898.		fluida, não tem como você ditar uma coisa como sendo
899.		verdade absoluta. Eu acho que você dá liberdade para seu
900.		aluno de discordar de algumas coisas é uma coisa muito boa
901.		porque se você for parar pra pensar é assim que:: a
902.		ciência progride com pessoas concordando ou discordando
903.		determinadas coisas e no:: Ensino Médio a gente aprende
904.		que a gente não deve discordar. Aquilo ali é porque aquilo
905.		ali porque é mau com u e mal com l e acabou. Ninguém, eles
906.		não querem que você questione ou então que você::, sei
907.		lá, é aquilo ali
908.	RAFAE L :	acho que nem eles sabem explicar por isso que ele vire e
909.		fala "acabou, é isso aí"
910.	Pe:	cê fala isso aqui?
911.	RAFAE L :	não só aqui, mas aqui acho que tem vários casos
912.	RUTE :	por que o "m" vem antes de "p" e "b", por que o "n" não vem
913.		antes do "p" e "b"?
914.	RAFAE L :	é!
915.	RENTA TO :	no Ensino Médio, eu tive uma experiência ótima, eu só

916.		resolvi ser professor mesmo, a certeza, foi porque a minha
917.		professora de Português e Literatura era maravilhosa. Ela
918.		tinha um método completamente, tipo assim, era básico, era
919.		teoria, mas era de uma forma que me deixava totalmente
920.		desperto e interessado. É, eu só não compreendi totalmente
921.		a Gramática porque tinha que focar em outras coisa, tipo,
922.		Matemática, essas coisas, se não, tinha aprendido tudo
923.		direitinho
924.	RAFAEL	eu de jeito nenhum ia aprender aquele monte de oração
925.	L	subordinada, não lembro mais porra nenhuma. Oração
926.	:	subordinada adjetiva
927.	RENTATO	calma, amor, você ainda vai estudar Gramática
928.	:	a minha experiência com Português no Ensino Fundamental
929.	FÁTIMA	foi tipo:: de chorar mesmo porque se eu te falar que eu
930.	A	praticamente não li nenhum livro de Literatura Brasileira
931.	:	na minha vida, é tipo assim, uma coisa absurda, mas é
932.		verdade porque::, em momento nenhum, é::, pelo menos nos
933.		lugares onde eu estudei, eles tiveram essa coisa de falar
934.		pra você, olha, tem essa coisa de Literatura tal e tal.
935.		Não. Olha esse texto, vamos interpretar esse texto, foram
936.		poucos os professores que souberam realmente, assim,
937.		passar o conteúdo de uma forma inspiradora, né, e que me
938.		fizeram querer seguir a área da Letras porque de resto
939.		era, assim, decepcionante
940.	RAFAEL	Acho que eles tão, tão preocupados em tacar conhecimento
941.	L	na
	:	gente, TUM, se vira

942.	Pe:	Esse eles é onde, no Ensino Médio ou na Graduação?
943.	RAFAE L :	os dois. Sou assim, já vou falando tudo mesmo
944.	Pe:	Então fale da sua experiência na graduação, assim...
945.	RAFAE L :	então, na graduação, algumas áreas, não são todas, a::h
946.		principalmente na Linguística. Todos eles, todos.
947.		Linguística I, Linguística II, eles viraram e tá aqui
948.		tudo. Pronto, se virem. Cês tem, sei lá, mais três meses
949.		de aula comigo, vamos fazer uma prova e depois cês vão
950.		fazer uma outra prova e é isso. Ah, e não vai ter greve
951.		não porque eu sou um coxinha da (palavrões). Mas é isso,
952.		não sei, senti que ficou muito::
953.	FÁTIM A :	acho que parte da Linguística, ia ser legal uma questão
954.		(inaudível- nesse momento da discussão, um grupo de funcionários precisou entrar na sala para fazer verificação da luz)
955.	FÁTIM A :	a Linguística ia ser legal ter uma aplicação em si, né?
956.	RAFAE L :	sim, é. Exato!
957.	FÁTIM A :	porque a Linguística até então é teoria, teoria, teoria,
958.		teoria jogue ali, faça tornar ser práticos, sabe?
959.	RAFAE L :	e quando a gente tenta colocar isso na prática, tipo, não
960.		tem é:: não tem ajuda nenhuma dos professores. Eles
961.		literalmente deixam a gente nas cegas, se virem, e quando
962.		a gente vai colocar aquilo na prática na hora da prova
963.	Pe:	então tá, uma pergunta, já que cês falaram de Linguística
964.		que parece ser o que tá mais distante de tudo, assim, a::
965.		como vocês veem isso de, da Linguística e o ensino e etc.
966.		Porque, no final das contas, assim, cês tão numa
967.		licenciatura, certo? Como vocês fazem essa relação

		entre
968.		o que eu tô vendo na Linguística e o que eu vou ser
969.		enquanto profissional? Que cês conseguem tirar disso?
970.	RAFAEL L :	não ser como os professores da Linguística
971.		((risos))
972.	FÁTIMA A :	eu assim, eu sou apaixonada pela área da Linguística,
973.		tenho vontade de seguir nesse ramo, mas, a princípio, é
974.		decepcionante o método de ensino e educação. Eu acho,
975.		assim, a princípio, não dá pra tirar nada porque cê que
976.		vai fazer? Cê não sabe aplicar, cê não sabe desenvolver,
977.		cê só sabe que você tem que gravar aquilo dali
978.	RAFAEL L :	eu tô querendo realmente tomar pau nessa matéria pra
979.		refazer ela porque se eu passar eu não vou, eu vou
980.		passar sem saber nada. Olha que profissional eu tô sendo?
981.	RENTATO TO :	apesar da avaliação ser bem ruim, eu consigo
982.		correlacionar os temas aprendidos com minha formação, por exemplo,
983.		quando, eu tipo assim, a língua é formada disso, essa
984.		teoria aborda isso ou, por exemplo, variações
985.		linguísticas existem dessa forma. Acho que consegue me dar um
986.		conhecimento MAIOR, de uma amplitude maior pra quando eu
987.		transpor, eu passar o conhecimento, por exemplo,
988.		variação linguística que tem a matéria do primeiro ano do Ensino
989.		Médio, tipo, eu acho que eu consigo agora selecionar
990.		melhor como transpassar esse conhecimento
991.	Pe:	urrum, porque abordaram a questão da Linguística que é
992.		muito conteúdo e etc e falta uma certa aplicação. E eu
993.		perguntei, assim se eles conseguem relacionar de alguma
994.		forma esses conteúdos com esse futuro profissional. Assim,
995.		porque que a gente vê isso e:: em uma licenciatura de

996.		Português? (+) O que cê acha assim: o que que isso é
997.		importante ou não, não é importante
998.	RUTE :	A Linguística?
999.	Pe:	é:: é:: não só a Linguística, mas os conteúdos que, cês tão
1000		falando que são só conteúdos, assim, qual que é o problema
1001	RUTE :	na verdade, eles são essenciais, né? Eu acho que a forma
1002		como eles tão sendo passados que tá, que:: tá:: sendo um
1003		pouco, talvez, falha porque parece que é:: é o que eu ouvi
1004		aqui, não sei se é verdade, mas, tipo, 60% dos alunos da
1005		Linguística II tomam pau. Então o que que acontece que::
1006		mais da metade dos alunos que fazem Linguística II não
1007		conseguem é:: passar
1008	Pes:	urrum
1009	RENTA TO :	mas eu também/ eu não sei nada daquela matéria, eu não
1010		sei. Eu tenho que pensar
1011	RAFAE L :	o que é mais engraçado, sabe? Linguística II
1012		principalmente, a gente fala muito de teoria, né? Teoria
1013		pra lá, teoria pra cá. Quando você trata de teoria, nada é
1014		fixo, porque daqui alguns anos pode não ser. Só que a
1015		ideia que eles colocam, às vezes chega até o ponto de
1016		virar e falar o gerativismo é melhor do que o
1017		estruturalismo. Tipo
1018	RUTE :	cê não pode:: discordar
1019	RAFAE L :	não é questão de concordar ou discordar, seria uma teoria,
1020		e uma teoria não é uma lei. Tipo, aí fica aquela coisa
1021		meio você obrigado a crer nisso como uma verdade absoluta.
1022		Eu não sei, às vezes a forma de ensino, principalmente

		da
1023		Linguística vai muito pro lado onde a Matemática também é
1024		ensinada do Ensino Médio onde é isso, aprende esse
1025		conhecimento e se fode
1026	Pes:	entendi
1027	RUTE :	a Linguística ela é fundamental assim em todas as matérias
1028		né, cê precisa:: ter essa ideia de que:: como vou explicar
1029		é uma coisa BEM abstrata né, não tem como você entende
1030	RENTA TO :	o que me deixa mais puto é que é a base pra gente aprender
1031		outras línguas sabe é uma ideia pra gente ter uma base de
1032		como se forma a língua de como ela está na nossa sociedade
1033		e de repente a gente tem tipo sei lá uma ementa ruim pra
1034		funcionários tão ruins quanto e a gente sai o que
1035		totalmente defasado nessa área de linguística ai as
1036		pessoas querem seguir essa parte tem que começar a fazer
1037		projetos aí elas começam a aprender elas já estão
1038		colocando em prática elas já estão começando a participar
1039		desenvolver debater com outras pessoas
1040	Pe:	urrum
1041	RENTA TO :	tanto que eu lembro da aluna que tava dando monitoria pra
1042		gente que ela achava que Gerativismo era aquilo só e
1043		acabou ela foi começar a ver que o Estruturalismo era tão
1044		bom quanto que o Gerativismo não era superior mas que o
1045		Estruturalismo também era:: tinha os seus lados bons ela
1046		começou a debater com outros alunos e olha que
1047		interessante porque os professores não colocaram isso na
1048		sala de aula sabe olha a professora ela poderia sair se
1049		ela tivesse debatido isso com outros alunos há uma

1050		defasagem nisso principalmente também nas línguas, NAS
1051		LÍNGUAS MODERNA::S
1052	RUTE :	sim
1053	RENTA TO :	NO INGLÊS
1054	Pe:	Vocês gostariam de acrescentar alguma coisa assim que
1055		vocês gostariam de contar ou de falar em relação a
1056		discussão?
1057	RUTE :	eu tô bem
1058	Pe:	ok. Eu vo::u transcrever isso vou mandar alguns dados pra
1059		colher de vocês talvez eu chame vocês pra conversar uma
1060		outra/ outras vezes pra caso alguma questão não tenha sido
1061		bem delineada
1062	RENTA TO :	sua pesquisa é muito simpática
1063		((risos))
1064	RENTA TO :	rolou uma catarse aqui desculpa acho que a gente fugiu um
1065		pouco do assunto
1066	Pe:	nã::o não tem problema assim a intenção é justamente essa
1067		de dialogar sobre o curso então provavelmente eu vou
1068		entrar em contato com vocês pra gente encontrar de novo
1069		pessoalmente eu vou falar com vocês de novo pra pegar
1070		alguns dados e fazer uma conversa mais direta mas ai eu
1071		queria agradecê-los por participarem assim que bom que
1072		vocês vieram falaram e etc e:: sempre que eu precisar eu vou recorrer brigado gente

1.	Pe:	enfim eu consegui encontrá-los, né? Eu vou gravar porque
2.		a gente vai precisar desses dados para fazer a análise,
3.		mas não se sintam acuados com o gravador, esqueçam que
4.		estão sendo gravados e podem ser o mais sincero
5.		possível. O nome de vocês não aparece, o nome que
6.		disserem, dependendo do que for dito, a gente apaga por
7.		causa desse compromisso ético que a gente tem durante a
8.		pesquisa, mas primeiro eu queria agradecer vocês por
9.		vocês terem topado. É difícil conseguir gente pra falar
10.		sobre formação e etc. E a gente teve uma série de
11.		problemas de horário, foi difícil encontrar um horário
12.		comum pra todo mundo porque a gente tem sempre alguém, é
13.		JUNIOR
14.	Tds:	((risos))
15.	Pe:	com problemas de horários, mas acho que hoje vai dar pra
16.		gente fazer uma boa discussão sobre o que a gente vai
17.		alguns temas circundam a esfera de trabalho de vocês
18.		antes da gente começar, assim, é mais um pouco do
19.		caráter institucional da pesquisa, vou pedir pra vocês
20.		se apresentarem, até pra quando eu tiver fazendo, tipo,
21.		a transcrição do dados, ficar mais fácil identificar
22.		vozes, apesar de eu conhecer bastante vocês. Mas se
23.		apresentarem e disserem o porquê escolheram o curso de
24.		Letras e se quiserem dar alguma outra informação que cês
25.		julgam interessante em relação a essa apresentação, fica
26.		a critério de vocês. Ah, vou só pedir pra vocês falarem
27.		alto, um pouco mais alto pra gente poder captar todo o
28.		som
29.	JUNIO R:	tá olá, boa tarde. Tá dando? Tá! Meu nome é JUNIOR, eu
30.		tô no sétimo período da Letras- Português diurno. Entrei
31.		em 2014 obviamente, primeiro semestre de 2014 e tenho 22
32.		anos. Eu entrei na Letras porque... pela Literatura, no
33.		primeiro momento, porque eu já fazia outra graduação, aí

34.		eu fazia um ano e meio dessa outra graduação, aí eu
35.		odiava aquilo, daí eu falei, vou fazer uma gosta que eu
36.		gosto. E aí eu tive que escolher entre Letras e
37.		Biologia, e eu escolhi Letras por causa da Literatura,
38.		só que aí, no primeiro período, eu me decepcionei com
39.		Literatura e me apaixonei pela Linguística e estamos aí
40.		nesse caminho até hoje
41.	Pe:	massa
42.	MIREL E:	é:: meu nome é MIRELE, eu tenho 21 anos, tô no sétimo
43.		período de Letras, também entrei em 2014. É:: e eu
44.		escolhi Letras por diversos motivos. Eu falei a vida
45.		toda que ia fazer Jornalismo, aí na metade do terceiro
46.		ano do Ensino Médio, eu resolvi fazer Letras porque eu
47.		comecei a me envolver com Literatura, eu comecei a
48.		gostar muito, e porque eu achei que o Jornalismo não
49.		poderia colaborar ou falar tudo que, a trabalhar do
50.		jeito que eu gostaria. Eu acho que o caminho contrário
51.		seria ser professora e eu fugi a minha vida toda de ser
52.		professora porque minha mãe é professora e me botava
53.		muito medo, então quando eu falei com ela, foi meio que
54.		um choque, assim, mas... eu gosto muito e é isso aí
55.	JUNIO R:	eu posso fazer um adendo rapidinho?
56.	Pe:	claro
57.	JUNIO R:	minha mãe ficou boladíssima comigo também quando disse
58.		que gostaria de fazer licenciatura e ela também é
59.		professora
60.	MIREL E:	minha mãe também
61.	NATÁL IA:	oi, meu nome é NATÁLIA, eu também tô no sétimo período,
62.		eu também entrei em 2014
63.	Pe:	poderia falar só um pouco mais alto, NATÁLIA?
64.	NATÁL IA:	eu tenho 24 anos, deixa eu pensar, eu ia fazer Odonto.
65.		Já tinha até passado. Ao contrário de todo mundo que
66.		tava decepcionando a família, eu decepcionei a família

67.		quando eu desisti de Odonto. Então, eu vim fazer Letras
68.		porque eu gosto muito da Literatura até hoje e estamos
69.		aí. é isso
70.	MARCO S:	é:: meu nome é MARCOS tenho vinte anos
71.	JUNIO R:	fala alto é que daqui dá pra ver o negocinho
72.	MIREL E:	é
73.	Pe:	chega então mais pra cá
74.	MARCO S:	deixa eu chegar mais pra cá então. Meu nome é MARCOS,
75.		tenho 20 anos e é um prazer conhecê-los ((risos)) também
76.		estou no sétimo período. eu entrei pra fazer Letras
77.		porque:: não sei. Eu gostava, eu fui por matérias que eu
78.		tinha me identificado, então era Letras ou História. E
79.		eu me identificava muito com Literatura, Português
80.		sempre tive dificuldade, mas eu entrei mesmo assim e fui
81.		mais pra Literatura e tá tamo aí. Eu já entrei bem
82.		decidido, não mudei muito de ideia não
83.	JUNIO R:	tá bem
84.	MARCO S:	tranquilo
85.	Pe:	bem, agora a gente vai conversar sobre alguns tópicos,
86.		assim, eu esqueci minha caneta, alguém tem uma caneta?
87.	MIREL E:	eu tenho
88.	Pe:	de quadro?
89.	MARCO S:	MIRELE toda professorinha
90.	Pe:	eu esqueci a caneta, acontece, mas a gente vai iniciar a
91.		discussão, disc com uma questão que, assim, é
92.	MARCO S:	tem rosa?
93.	Pe:	opa maravilha. a gente vai... oi?
94.	MARCO S:	tem caneta rosa usa rosa...
95.	Pe:	eu vou usar também, ok. A::h mas, assim, a gente vai
96.		começar a discutir, então tentando fazer uma
97.		caracterização do bom professor de Português. Eu
98.		comentei um pouco com vocês antes da pesquisa e etc.
99.		Então a gente vai tentar caracterizar, assim, quando

100.		cês pensam no (olha, que maravilha - escrevendo no
101.		quadro) no bom professor de Português, quais são as
102.		características que esse profissional tem? Assim, quando
103.		vocês imaginam esse bom professor de português, né? O
104.		que vem a cabeça de vocês? Quais são as características
105.		que ele tem? O que é ser um bom professor de Português?
106.	JUNIO R:	a::h agora eu vou falar baseado em todas as experiências
107.		da minha vida
108.		((risos))
109.	JUNIO R:	mas agora é ótimo. Então, todo professor de Português
110.		tem que saber, ter bom conhecimento de VÁRIOS gêneros
111.		textuais. É muito importante saber isso
112.	MIREL E:	acho também que:: tem que deixar o aluno ser
113.		protagonista também
114.	JUNIO R:	urrrum
115.	MIREL E:	deixar o aluno participar
116.	NATÁLIA:	eu acho que mais do que o conhecimento dos gêneros
117.		textuais, tem que ter um conhecimento da realidade...
118.		do:: aluno que você vai dar aula porque se não você
119.		termina preso sempre naquela mesma coisa de fala::r
120.		sobre os mesmos assuntos toda vez, completando um ciclo
121.		que já tá todo mundo cansado já de viver
122.	Pe:	ok. Mais o que vocês acham que, ah:: só pra constar, a
123.		gente tá num processo de idealização mesmo, a gente tá
124.		projetando o que é um bom profissional pra gente. Então,
125.		assim, quando vocês pensam na figura de um bom professor
126.		de Português, quais são as características, o que ele é
127.		ou o que que ele tem, sabe, quais são as características
128.		que compõem esse perfil?
129.	MIREL E:	acho que também gostar muito de estudar, está sempre
130.		estudando, sempre se atualizando
131.	JUNIO R:	eu ia falar isso, tem que ser um bom leitor
132.	MIREL E:	isso

133.	JUNIO R:	não sei se precisar ser um bom escritor não, mas um bom
134.		leitor, precisa
135.	MIREL E:	precisa
136.	MARCO S:	eu acho que ele tem que ter um conhecimento social muito
137.		grande porque::, por tudo que a gente viu na
138.		educação, que a gente estuda. Conhecer o aluno, ter o
139.		conhecimento das minorias, das especificidades, como cê
140.		vai tratar aquele aluno diferente dentro da sala de
141.		aula. Dá texto disso também, não só falar, gente, não
142.		pode discriminar o coleguinha negro, tem que dar um
143.		texto pros meninos, discutirem, falando o que que é de
144.		fato porque, dá voz também, pro menino falar porque ele
145.		se sente mal quando um amiguinho fala "preto" com ele,
146.		porque ele não gosta e etc
147.	NATÁLIA: IA:	eu acho que mais até que os outros alunos não ofenderem
148.		ninguém, você não ofender ninguém como professor
149.	MARCO S:	sim
150.	JUNIO R:	eu acho importante também, eu quero manter a
151.		objetividade com questão de considerar a realidade e o
152.		protagonismo do aluno, e isso não fica preso ao
153.		professor de Português. Eu acho qualquer professor,
154.		baseado muito nas aulas da oficina de oralidade e
155.		cidadania, é:: fazer as aulas EM CONJUNTO com os alunos.
156.		na questão de protagonismo, que o professor construa o
157.		curso, ao longo do ano, junto com os alunos, não só o
158.		professor, mas também não só os alunos porque senão fica
159.		sem rumo, mas que seja uma coisa... e que valha pra vida
160.		do aluno também, que vai acrescentar a ele alguma coisa,
161.		que seja útil pro aluno
162.	Pe:	cê fala no sentido de...co-construir com ele?
163.	JUNIO R:	isso
164.	MIREL E:	isso
165.	Pe:	ok. Que mais cês pensam, assim, na figura desse

166.		profissional?
167.	JUNIO R:	é o professor perfeito mesmo
168.	Pe:	É. A gente tá nesse processo, assim, de idealização de
169.		um profissional. Eu não diria idealização porque a gente
170.		capta, né, coisas que a gente acha importante, essa é a
171.		construção. Mas, assim, o que cês acham importante que
172.		esse profissional tem que ter ou tem que saber, conhecer
173.		enfim, essa caracterização, né, desse profissional
174.		quando vocês idealizam, quando cês projetam um bom
175.		profissional de Português, o que vem à cabeça
176.	JUNIO R:	eu tenho mais duas coisas. A primeira é, elas são coisas
177.		parecidas, mas são diferentes. O professor tem que ter
178.		CONSCIÊNCIA, enquanto professor de Português, ele tá
179.		lidando, ele vai lidar, os alunos vão receber uma coisa
180.		só, mas que na vida acadêmica do professor vem de duas
181.		áreas distintas, então ele que dá o ensino de Literatura
182.		e o ensino de língua mesmo na turma, e eu acho isso
183.		muito difícil. Sempre cê tem um, cê sempre tende pra um
184.		lado, em algum momento da sua formação, e aí cê tem que
185.		ter essa, esse afastamento de falar assim, não, eu
186.		preciso ensinar as duas coisas pros meus alunos, que
187.		envolvem a área de ensino de Português. E a outra coisa
188.		é de também, como eu posso dizer, acho impossível fazer,
189.		separar assim, ser imparcial, valorar os alunos todos da
190.		mesma forma
191.	Pe:	quando cê fala de ser imparcial, cê fala ser imparcial
192.		em relação aos alunos?
193.	JUNIO R:	é, em relação aos alunos
194.	Pe:	ok
195.	MARCO S:	como assim imparcial?
196.	Pe:	não distinguir entre um aluno e outro
197.	JUNIO R:	não preferir
198.	Pe:	não ter preterido

199.	JUNIO R:	justo
200.	MIREL E:	é difícil, mas assim, mas eu acho que a questão nem é cê
201.		não ter, porque vai acontecer de você ter, mas de não
202.		demonstrar, saber assim pesar isso, sabe? Prestar a
203.		atenção nisso porque tem hora que o professor demonstra
204.		demais. Acaba que os outros alunos fica::m. Acho que
205.		também pro bom professor de Português tem que ter
206.		planejamento
207.	JUNIO R:	nossa arrasou
208.	Pe:	quando cê fala de planejamento cê fala em relação a que?
209.	MIREL E:	as aulas mesmo
210.	Pe:	planejar mesmo as aulas pra turma?
211.	MIREL E:	isso
212.	Pe:	na extensão ou mesmo aquela que esteja dando naquele
213.		momento?
214.	MIREL E:	isso
215.	JUNIO R:	eu concordo plenissimamente com isso
216.	MIREL E:	e isso entra junto com a parte do bom leitor, pra poder
217.		separar bom material, saber que é relevante pra
218.		realidade do aluno e também pra levar ele a ir além, né,
219.		outra característica do bom professor de Português, ele
220.		tem que ajudar os alunos a ir além daquilo que ele já
221.		sabe
222.	JUNIO R:	si::m
223.	MARCO S:	ele tem que aprender também alguma coisa com a turma,
224.		ele tem que se deixar aprender, que é mais difícil ainda
225.		porque ele não pode chegar lá achando que
226.	MIREL E:	que sabe tudo
227.	MARCO S:	que sabe mais do que qualquer outra pessoa que tá ali na
228.		sala. Então, a partir disso, ele vai aprender muita
229.		coisa (muito baixo o áudio)
230.	Pe:	cês gostariam de acrescentar algo nessa caracterização?
231.		A gente falou de ajudar o aluno, ter conhecimento de

232.		gêneros, o professor tem que ser um bom leitor, ele tem
233.		que tá sempre se especializando, ter conhecimento
234.		social, da realidade, ter planejamento, ser imparcial em
235.		relação à relação interpessoal dele com os alunos, ter
236.		consciência de... separar a Literatura da Linguística,
237.		no sentido de é importante ter os dois, ah:: deixar o
238.		aluno ser protagonista. Algo mais que vocês
239.		acrescentariam nesse profissio..?
240.	JUNIO R:	eu acrescentaria uma coisa, não é necessariamente do
241.		professor de Português, mas eu acho que o Português em
242.		si faz interface com quase todas as outras disciplinas
243.		da escola, que é dessa multi::, buscar, né, tentar essa
244.		multidisciplinaridade, mas multidisciplinaridade MESMO.
245.		Que os alunos façam coisas que envolvam, sei lá,
246.		escrever um texto sobre alguma coisa que não é da aula
247.		de Português, que o professor de Português vai ajudar
248.	Pe:	algo mais que cês acrescentariam?
249.	MIREL E:	acho que não
250.	Pe:	podem pensar, não se sintam pressionados. (+) Eu vou
251.		partir disso aqui, a gente pode ir voltando sempre, ok?,
252.		Não existe problema nesse retorno. a gente caracterizou
253.		esse bom professor de Português, a gente já sabe quais
254.		são as características que ele tem nessa planificação de
255.		um bom profissional. A::h pra atingir, pra chegar a
256.		esse bom profissional quais são os saberes conhecimentos
257.		que esse cara tem que ter ou essa mulher tem que ter pra
258.		ser esse bom professor de Português?
259.	JUNIO R:	quarenta anos de faculdade
260.		((risos))
261.	JUNIO R:	ai muita coisa, isso é muito difícil porque cê meio que
262.		tem que ser um profissional perfeito pra fazer isso
263.	MIREL E:	sim
264.	JUNIO R:	e é

265.	NATÁLIA:	eu acho que prática
266.	Pe:	prática?
267.	JUNIOR:	mas não só
268.	NATÁLIA:	não só
269.	JUNIOR:	prática com orientação de perto e mais de um tipo de
270.		orientação também
271.	MIRELE:	prática, conhecimento de metodologias, é::
272.	JUNIOR:	sim, essa parte do planejamento é muito importante,
273.	MIRELE:	é:: tem que conhecer metodologias, sempre ter uma
274.		formação continuada pra aprender novas metodologias
275.	JUNIOR:	formação continuada, esse negócio de metodologia entra
276.		aí aprender as teorias de ensino, de língua, buscar
277.		sempre conhecer pra ver, porque nenhuma teoria é
278.		perfeita, então...
279.	MIRELE:	e saber, conhecer, ter leituras dos documentos que
280.	JUNIOR:	oficiais
281.	MIRELE:	que REGEM a Educação também, é importante. Conhecer
282.		esses documentos, conhecer os programas, né
283.	JUNIOR:	TER apoio dentro da própria comunidade profissional. Eu
284.		acho que isso também é responsabilidade, de uma maneira
285.		ou de outra, da formação. Porque a formação ou meio que
286.		ela te corta, te poda ou ela te alimenta pra você chegar
287.		no mercado de trabalho com vontade e aí, qualquer no
288.		mercado de trabalho, mercado de trabalho é ótimo,
289.		ambiente de trabalho ajuda você ter VONTADE de fazer as
290.		coisas
291.	MIRELE:	facilita, né, também
292.	JUNIOR:	eu acho
293.	MARCO S:	inaudível
294.	Pe:	o que mais? Cês citaram várias coisas que são
295.		características do bom professor profissional, do bom
296.		professor de Português, então quais são os saberes,

297.		assim, pra eles se consolidar, assim, como esse bom
------	--	---

298.		professor. Quais são esses saberes, quais são esses
299.		conhecimentos que ele precisa ter?
300.	MIREL E:	não só estudar teorias de ensino e os documentos, mas
301.		também estudar os conhecimentos sociais, estudar textos
302.		que fale sobre diversos assuntos, que estude diversas
303.		áreas, né, Sociologia, né, Filosofia, artigo sobre...
304.	MARCO S:	eu acho assim, é importante, assim você lendo você pega
305.		muita coisa, mas assim nada vai te trazer mais próximo
306.		desse conhecimento do que você ter contato, então, né,
307.		tipo assim...
308.	MIREL E:	também é, mas junto com a prática
309.	MARCO S:	junto com a prática
310.	MIREL E:	tudo junto com a prática
311.	JUNIO R:	esses saberes englobam necessariamente formação?
312.	Pe:	é, por exemplo, pensa na graduação de vocês, pensem,
313.		assim, porque aqui a gente tá numa projeção então assim
314.		não necessariamente tive ou terei, a questão é: o que
315.		que que eu acho que é importante pra consolidar esse bom
316.		professor de Português
317.	JUNIO R:	contato com a escola durante a formação
318.	MIREL E:	urrrum
319.	JUNIO R:	e, assim, um contato muito mais parecido com o que
320.		a gente tem agora no final
321.	Pe:	mas cê fala enquanto saber? Conhecimento?
322.	JUNIO R:	pra adquirir... porque cê entra, é meio que uma formação
323.		paralela. Cê tem uma formação mais academicista, cê
324.		senta, lê, estuda e pá, pá, pá e, em paralelo a isso,
325.		uma outra formação que você aplica o conhecimento na
326.		escola enquanto estudante
327.	MIREL E:	e troca experiência com profissionais que já estão
328.		inseridos na::
329.	JUNIO R:	porque quando você forma, cê já tem uma certa...e que a
330.		própria universidade ensine a gente ter uma certa

331.		independência, à medida que o tempo vai passando
332.	MARCO S:	mas eu acho que a ideia desse saber, não sei se é isso,
333.		é porque como a gente só vai ter essa ideia de ensino
334.		na Educação que não tá relacionado, não necessariamente,
335.		aplicada a
336.	JUNIO R:	a língua?
337.	MARCO S:	a muito a Literatura também, a língua também, mas ainda
338.		a Literatura, MIRELE sabe como a gente não tem noção
339.		nenhuma de ensinar Literatura
340.	MIRELE:	de ensinar Literatura
341.	MARCO S:	na escola, a gente sabe um pouco mais de ensinar
342.		Português, também não vou falar que a gente sabe muito,
343.		porque a gente tem aulas de Educação, mas na Letras
344.		mesmo que é o nosso curso, porque a gente não tá fazendo
345.		Pedagogia, a gente não tem, assim, o embasamento pra
346.		esses saberes que a gente colocou aqui projetando um bom
347.		professor, eles vem por observação, ah a professora da
348.		oficina de sequência didática é uma boa professora, por
349.		quê? Por isso, isso e isso, não sei quem é uma má
350.		professor, por quê? Nã, nã nã. Mas em nenhum momento a
351.		gente tem numa aula de, sei lá, numa aula de Semântica
352.		ou de Pragmática algo assim: então gente isso aqui no ensino
353.	MIRELE:	no ensino
354.	MARCO S:	no ensino
355.	MIRELE:	é de tal forma
356.	NATÁLIA:	em nenhum momento tem nada que faça o:: um planejamento
357.		real de te explicar como planejar
358.	JUNIO R:	isso é gravíssimo. Eu já passei por isso e assim...
359.	MIRELE:	a gente aprende na marra planejar
360.	MARCO S:	porque a gente teve um exercício de planejamento de aula
361.		que foi numa aula de Literatura Portuguesa, mas que
362.		também imaginou que a gente já soubesse

363.		((pequena confusão de falas))
------	--	-------------------------------

364.	JUNIO R:	quando caiu no real, gente, porque quando é na sala de
365.		aula, a gente planeja baseado numa obra e ah eu poderia
366.		fazer isso com meu aluno, quando é na sala de aula
367.		mesmo...
368.	MIREL E:	é outra coisa, gente
369.	JUNIO R:	não é a obra que vai definir como vai ser a aula, são os
370.		alunos que vão definir o que cê vai escolher
371.	NATÁL IA:	mas eu falo de um planejamento muito mais amplo, assim,
372.		cê pensar, cê pensar, tipo, magistério, que as pessoas
373.		aprendiam a preencher as coisinhas, tudo bonitinho...
374.	JUNIO R:	hu::m fazer diário...
375.	NATÁL IA:	isso deve dá um serviço desgraçado
376.	MIREL E:	aprender isso tudo, né, a planejar aula e a planejar
377.		isso. e::
378.	NATÁL IA:	eu não tô falando que é pra separar um período pra poder
379.		ensinar a preencher planilha, não...
380.	MIREL E:	igual aquela questão que o RENTATO tava falando de, mais
381.		assim na área de literatura também, pra gente, eu vejo
382.		assim mais grave na área de literatura, a gente não
383.		aprende a ser um bom leitor de Literatura, quer...
384.	NATÁL IA:	não
385.	MIREL E:	querendo ou não, a gente chega lá senta e fica escutando
386.		toda a interpretação pronta
387.	MARCO S:	é::: a gente não tá preparando nada...
388.	MIREL E:	e aí também não tem a parte de aplicar isso na sala de
389.		aula, né, e aí fica assim, quando chegar na sala de
390.		aula, você vai fazer o quê? Ou você não vai dar porque
391.		você, como você estuda parte de linguagem e, assim... um
392.		pouco separado, que é mais de aplicação, você sabe que é
393.		importante o protagonismo do aluno, então você não vai
394.		querer dar resposta pronta então você não aplica ou
395.		então você faz a mesma coisa então você faz a mesma

396.		coisa, chega lá dá a interpretação pronta pros alunos e
------	--	---

397.		o aluno lá sentado escutando, que o a acontece com a
398.		gente aqui, entendeu?
399.	NATÁLIA:	se você não questionar, você só vai repetir
400.	MIRELE:	urrrum
401.	Pe:	eu vou puxar o gancho novamente, assim, só pra gente
402.	MIRELE:	((risos))
403.	Pe:	não, não tem problema algum, só pra gente tentar pensar
404.		nesses saberes porque assim, cês colocaram assim pra
405.		mim, ele tem que ser um bom leitor, tem que ter
406.		conhecimento social, que tipo de saber, de conhecimento
407.		ele deveria ter pra chegar a esse lugar, porque isso
408.		aqui (apontado pro quadro) é a caracterização do bom
409.		profissional pra vocês, certo? Então, assim, que tipo de
410.		coisa ele tem que saber e conhecer pra ele poder atingir
411.		esse lugar que a gente colocou aqui, sabe?
412.	MARCO S:	hum
413.	MIRELE:	tipo, assim, por exemplo, pro bom leitor, leitura
414.		crítica
415.	Pe:	sim
416.	JUNIOR:	mas isso, até que a faculdade, se acha a gente lê, ela
417.		fala, pelo menos na Linguística, ensinar a gente ler
418.		texto acadêmico e saber o que fazer com que você leu. E
419.		aí os professores ajudam nisso
420.	MIRELE:	ALGUNS
421.	JUNIOR:	então eu não sei muito na Literatura como que é, que cês
422.		ficam meio assim, leia aí e faz. E aí é complicado
423.	MIRELE:	muito poucos
424.	JUNIOR:	mas eu acho que:: atividade de leitura, sem se prender a
425.		uma disciplina específica, mas que... tipo uma coisa de
426.		Prática de Gêneros Acadêmicos, que é uma matéria que eu
427.		acho que ela tem uma importância muito grande e que a
428.		gente caga pra ela
429.		((risos))

430.	JUNIO R:	mas é que tipo os professores também não sabem, não tem,
431.		tipo resenha, pra que que eu vou fazer resenha no
432.		primeiro período? Me ensina a fazer alguma outra coisa,
433.		porque não me ensina a faze::r
434.	MARCO S:	artigo, gente
435.	MIREL E:	artigo a gente passa a faculdade inteira
436.		escrevendo artigo e a gente não aprende
437.	JUNIO R:	e não sabe. Um gênero que seja mais adequado pra nossa vivência. Assim, eu não sei muito bem se resenha é um gênero que tá espalhado no mundo
438.	MARCO S:	tá permeando todas as...
439.	JUNIO R:	gente, na faculdade, não vê resenha, só na Prática de
440.		Gneros Acadêmicos
441.	Pe:	então vou pegar teu gancho, assim, então cê acha que a
442.		gente tem que ter um conhecimento de gênero textual, foi
443.		isso que você disse?
444.	JUNIO R:	TAMBÉM, porque isso permite
445.		((risos))
446.	JUNIO R:	quando você tem um conhecimento de gênero textual, cê
447.		chega na escola e fala "olha aqui indivíduo, você meu
448.		aluno, você vai aprender isso, isso, isso e isso, esse e
449.		esse gênero porque nessa idade você precisa, aí baseado
450.		nos documentos oficiais e em outros críticos, críticos é
451.		ótimo, especialistas na área, aí observa a turma, a
452.		comunidade. E aí quando você já chega com um BOM
453.		conhecimento sobre gênero textual, eu acredito que você
454.		ensine melhor também, como montar algum outro tipo de
455.		gênero
456.	Pe:	então, partindo disso, que mais cês acham que o
457.		profissional que vocês montaram precisa saber? Ele acha
458.		que ele tem que saber gênero textual
459.	MIREL E:	não só gênero textual
460.	Pe:	então o que mais?
461.	MIREL E:	também conhecer mecanismos de escrita da linguagem

462.	JUNIO R:	estratégias
463.	MIREL E:	estratégias de leitura e escrita, os mecanismos mesmo de
464.		escrita, sabe? Coesão e coerência, essas coisas
465.	JUNIO R:	eu não...
466.	MIREL E:	também saber Gramática, assim, porque chega, às vezes, é
467.		necessário fazer uma reflexão sobre a língua e, quando
468.		for necessário, o professor tem que estar preparado pra
469.		isso. É:: tem que ter diversas leituras, não só a
470.		leitura literária, mas de DIVERSOS... gêneros também,
471.		mas o que
472.	JUNIO R:	isso forma um bom leitor também, quando você lê diversos
473.		gêneros
474.	MIREL E:	forma claro
475.	JUNIO R:	you aprende a lidar com as especificidades LEITORAS de
476.		cada gênero
477.	MIREL E:	urrrum
478.	JUNIO R:	e aí o que a MIRELE falou sobre Gramática, a gente, você
479.		já teve aula de pontuação na faculdade de Letras?
480.	MIREL E:	não
481.	JUNIO R:	e a gente tá formando pra ser professor de Português. E
482.		a gente não aprende isso direito na escola a gente não
483.		aprende direito. Chega na faculdade não aprende direito
484.	MARCO S:	pga (Práticas de Gêneros Acadêmicos) até tem um pouco de
485.		pontuação, mas não é o foco, né? Foi resenha
486.	JUNIO R:	gente, primeiro, segundo período sei lá
487.	MIREL E:	primeiro
488.	JUNIO R:	e aí eu vou, assim, na intuição, o que eu não sei. Eu
489.		sei, eu consigo pontuar as coisas, mas não sei explicar
490.		pro meu aluno
491.	MIREL E:	e é umas coisas que quando a gente pra sala de aula, a
492.		gente precisa. Eu aprendi a usar a crase na marra,
493.		aprendi a usar a vírgula na marra porque eu tive que

494.		estudar pra ensinar aluno. Então, eu aprendi foi desse
------	--	--

495.		jeito. Coisa que na marra a gente, igual a planejar
496.		aula
497.	MARCO S:	se a gente tá aprendendo as coisas na hora de dar
498.		aula, tem alguma coisa errada, aí
499.	MIREL E:	tem alguma coisa errada, né?
500.	NATÁL IA:	a gente também precisa fazer o exercício da consciência,
501.		cê sabe o que que falta? Então cê corre atrás
502.	MARCO S:	não necessariamente tem que ser assim
503.	NATÁL IA:	ah você quer voltar no tempo pra mudar?
504.		((risos))
505.	MARCO S:	não, não tô falando disso, eu
506.	MIREL E:	porque correr a gente corre atrás
507.	MARCO S:	a gente corre, mas não devia
508.	JUNIO R:	não dá pra fazer tudo
509.	MIREL E:	mas isso é identificar um defeito
510.	JUNIO R:	problema
511.	MIREL E:	problema na formação que precisa ser resolvido pro, pras
512.		peças que vão formar que vierem
513.	NATÁL IA:	precisa, só que agora, pra gente, já não cabe mais.
514.		Então, assim...
515.	MIREL E:	é, tudo bem
516.	MARCO S:	a gente tem que correr atrás mesmo, mas a gente não
517.		devia ter que tá correndo atrás de certas coisas
518.	MIREL E:	gente devia estar se sentindo mais seguro, vamos
519.		dizer assim...
520.	Pe:	tá eu vou pegar o gancho de vocês, então, pra gente
521.		continuar a conversa, assim, já que vocês estão falando
522.		de correr atrás e que não tem como voltar e etc, etc.
523.		Que tipo de experiência, durante esse processo de
524.		formativo, vocês acham que é importante pra formar esse
525.		bom professor de Português?
526.	MIREL E:	contato com a sala de aula, contato com a sala de

527.		professores
------	--	-------------

528.		((risos))
529.	MIREL E:	sim, contato com a sala de aula, é:: de maneira mais
530.		frequente porque eu acho que::, é a gente tem até um
531.		contato relativamente mais cedo do que era antes, porque
532.		a gente vê que mudou o currículo e tudo, mas um contato
533.		mesmo de ESTÁGIO, de você DAR aula, nem que seja uma,
534.		entendeu? Com o professor ali olhando...
535.	MARCO S:	eu acho que o estágio é mais difícil por questão, não
536.		sei se é mais difícil, mas por questão de ser numa
537.		escola, mas eu acho que funcionaria também mais
538.		seminário, mas não seminário, a gente falou disso
539.	NATÁL IA:	aquele trabalho igual a professora de Metodologia de
540.		Ensino de Língua Portuguesa dá no final
541.	MARCO S:	isso
542.	NATÁL IA:	que seja pra você dar aula pros seus colegas, mas que
543.		não seja um grupo de seis pessoas pra dar uma aula,
544.		porque fica ridículo, aquilo
545.	MIREL E:	que seja individual ou em...
546.	NATÁL IA:	dupla
547.	MARCO S:	isso em várias matérias, não só nas matérias da Educação
548.	MIREL E:	também dá
549.	JUNIO R:	e eu acho assim, dá esses contatos que a gente tem mais
550.		cedo, eles não precisam se configurar como estágio, mas
551.		fazer com a que a gente seja mais ativo, por exemplo,
552.		Práticas de Saberes, eu acho que esse seria um momento
553.		adequado pra gente começar a aprender como se monta
554.		plano de aula, como se faz planejamento e aí tem esse
555.		tipo de atividade? Ter contato com o professor
556.	MARCO S:	fica olhando o professor a dar aula
557.	MIREL E:	só observando
558.	NATÁL IA:	é
559.	JUNIO R:	não sei se lá, eu vou dar aula, mas aos poucos eu vou me

560.		habilitando a coisas que, porque ser professor não é só
------	--	---

561.		dar aula, existe uma série de outras coisas por trás
562.	MIREL E:	e aumentar também um pouco a carga horária pra essas nem
563.		que seja dessas observações, não pro estágio, mas eu
564.		acho que precisa aumentar a carga horária de observação.
565.		Eu acho que
566.	JUNIO R:	tipo uma disciplina no período
567.	MIREL E:	isso
568.	Pe:	tá, então vou aproveitar o que cês falaram, eu vou
569.		pegando assim tá, gente, eu vou catando as coisas e vou
570.		tentando jogar pra gente continuar a discussão, quais
571.		foram as experiências que vocês tiveram, cês tão
572.		formando agora, certo? Na teoria pelo menos, nesse
573.		período formam. e quais foram as experiências que vocês
574.		tiveram, durante a formação de vocês, que vocês falam
575.		assim, poxa, isso aqui me fez pensar que eu me tornaria
576.		um bom professor de Português...
577.	JUNIO R:	o estágio ajudou bastante
578.	MIREL E:	o estágio, é
579.	JUNIO R:	as aulas da professora de metodologia ajudaram bastante.
580.		Fazer fonética e fonologia com a aquela professora foi
581.		muito bom porque ela
582.	Pe:	cê pode explicar o porquê cê acionando isso, o estágio
583.		foi bom, mas por que foi bom?
584.	JUNIO R:	o estágio foi bom porque a gente entrou na aula e aí eu
585.		dei uma aula muito ruim
586.		((risos))
587.	JUNIO R:	não. Mas isso foi o lado bom porque errar também é
588.		aprender, gente
589.	MARCO S:	sim
590.	NATÁLIA:	foi engraçado ouvir
591.	JUNIO R:	e eu aprendi muito no estágio de planejamento. É negócio
592.		assim, eu não vou mais dar aula sem fazer planejamento,
593.		até no CPC (Curso Preparatório para Concursos) que não

594.		faço planejamento, eu faço um planejamento meio assim,
595.		informal, mas eu planejo um pouco minha aula antes. E
596.		aí, o estágio me ajudou nisso. Metodologia me ensinou a
597.		montar atividades pros alunos, a entender o que quero
598.		avaliar e, a partir do que quero avaliar, eu montar meu,
599.		minha atividade, não só pegar "vou colocar isso, jogar e
600.		pronto", Metodologia me ajudou a fazer isso. Fazer
601.		fonética e fonologia com a professora foi muito bom,
602.		porque apesar, morfologia com aquela outra professora
603.		também, apesar de eu não ter, não usar conscientemente
604.		os aprendizados nas disciplinas, eu sei, por exemplo,
605.		tirar dúvida de aluno em algumas palavras de ortografia,
606.		por exemplo, ou se é um "z" ou um "s", por causa de
607.		morfologia, eu sei se isso aqui é um verbo, então vai
608.		ser "i" e "z" se isso aqui for um nome é "i" e "s" e
609.		isso me ajuda a escrever melhor, a ler melhor e a
610.		explicar melhor pros meus alunos também. não é, assim,
611.		direto, mas é um tipo de conhecimento de base, que o
612.		PROFESSOR tem que ter, não o aluno, pra ele poder,
613.		porque se não é na base da decoreba, se não for assim
614.	MIREL E:	as matérias de, de, da Educação ligadas a Letras mesmo:
615.		Saberes, Metodologia, mas aí
616.	Pe:	que essas matérias tinham que você falava assim, ok?
617.	MIREL E:	Saberes foi quando, acho que foi o primeiro momento
618.		assim que, é o primeiro momento que a gente tem contato
619.		com a parte de ensino mesmo, que é a teoria, não a parte
620.		prática, né? Cê tem a parte de observar e tudo, mas não
621.		é a mesma coisa, mas a teoria: porque é importante ser
622.		professor de Português, porque é importante os alunos
623.		estudarem Português, é::: a concepção de linguagem, né?
624.		Que linguagem é interação, aquilo tudo. Então a gente
625.		começa a ver isso e começa a dar um, não sei, uma
626.		esperança, u::m sentimento de que você vai ser útil, de

627.		que você pode ser útil de que você não tá aqui estudando
628.		coisas em vão, entendeu? Você vai pra escola e aquilo
629.		vai ter uma utilidade muito grande. e assim meu contato
630.		com professores de Português, muito poucos foram aqueles
631.		que... despertaram alguma coisa em mim, então, é::...
632.		quando eu entrei em Letras por causa da Literatura, eu
633.		continuei falando aquele discurso, né? Não sei se eu
634.		vou ser professora, não sei que, porque a gente fica um
635.		pouco ainda resistente, mas quando eu entrei em contato
636.		com a sala a matéria, foi quando eu comecei a ver, olha,
637.		pode nã::, ser professor não é perfeito, não é, assim,
638.		mas é uma coisa que eu quero, assim, quando eu tive
639.		certeza. E a parte de Metodologia, quando você começa a
640.		ver, assim, como APLICAR aquilo e aí você tem a parte de
641.		você, igual eles falaram, RENTATO e NATÁLIA colocaram de
642.		dar aula nem que seja pros seus colegas né, pra poder isso,
643.		e a parte do estágio, que é você ir e encarar alunos
644.		REAIS, com o professor te avaliando e o professor
645.		trocando experiências com você, quando, no caso, o
646.		professor é receptivo e troca essas experiências. Foi um
647.		momento muito importante, eu dei sorte de pegar um
648.		professor que não SÓ avaliou as nossas aulas, mas pediu
649.		a avaliação da aula dele
650.	Pe:	arram
651.	MIREL E:	virou e falou pra gente o que eu preciso melhorar, me
652.		manda texto, é::, nossa vocês falaram desse artigo, né,
653.		era um professor de Literatura, me manda esse artigo.
654.		Então é uma troca de experiências muito grande no
655.		estágio. A parte de Fonética e Fonologia também eu acho
656.		que foi muito importante para essa questão de:: quando
657.		você vai dar aula, muitas vezes o aluno até confunde,
658.		né? Fonema, quando você vai dar aula pra criança, né?
659.		Ou pra adolescente, assim, mais novinho, costuma ter

660.		essa troca e ajuda MUITO você falar, olha, o que troca
661.		aqui é a vibração da corda vocal, faz assim, essas,
662.		esses truques que a professora ensinava pra gente, dá
663.		pra usar com os alunos...
664.	JUNIO R:	e criança entende
665.	MIREL E:	entende. Eu já usei e entende, e o que me fez ligar
666.		nisso, foi juntar isso com a matéria de Saberes, na
667.		parte de tema de Alfabetização porque a professora deu
668.		uma parte também de Alfabetização e tinha umas
669.		explicações assim, né? Isso ajudou
670.	Pe:	no caso de vocês, quais foram as experiências que vocês
671.		tiveram, durante a graduação, que, de alguma forma vocês
672.		falam: isso que me ajudou a me construir como como um
673.		bom professor de Português
674.	JUNIO R:	Saberes foi muito interessante porque eu fiz com o
675.		aquele professor, o JUNIOR não tava lá...
676.	MARCO S:	tava, mas eu ia pouco
677.	JUNIO R:	porque tinha toda uma discussão mesmo sobre o professor
678.		na sala na sociedade, que foi durante todo período,
679.		assim. Eu acho que ele nem deu nada de verdade sobre o
680.		Alfabetização ou nada do tipo, ele ficou BEM preso na
681.		ideia da, de que como tanta gente estranha essa sala de
682.		aula, quanto os alunos estranham a gente, até por uma
683.		questão de geração e:: Metodologia também foi uma::
684.		disciplina muito interessante, tanto por terminar com
685.		esse trabalho que você é obrigado, é obrigado porque
686.		você passar, a planejar uma aula e dá ela nem que seja
687.		pros seus colegas, né? O que eu acho muito interessante
688.		e que eu acho que devia existir mais e também porque a
689.		professora tem muito, ela é muito boa em assessorar na
690.		ideia de como ministrar a aula. De falar de Fonologia,
691.		vou te confessar que eu lembro muito pouco, mas eu acho
692.		que eu tenho uma coisa implícita assim na memória porque

693.		tem texto que vem umas dúvidas e eu lembro...
694.	MARCO S:	(faz comentário inaudível)
695.	JUNIO R:	(inaudível) eu não tenho tanta certeza se todo dia eu
696.		tava acordada naquela aula não. O que a gente não
697.		soluciona de forma nenhuma é o ensino de Literatura,
698.		mas, ou seja...
699.	MIREL E:	é::: exatamente
700.	MARCO S:	eu acho que não é que não soluciona eu acho que não é
701.		explícito
702.	JUNIO R:	não o professor deu uma oficina muito boa de::
703.		Modernismo e Vanguarda que, realmente eu vou levar pra
704.		minha vida, que eu acho que foi uma única aula que foi,
705.		assim, da faculdade inteira, e são sete períodos aqui,
706.		que foi a única aula que teve alguma discussão sobre
707.		como ensinar Literatura na sala de aula
708.	MIREL E:	é
709.	JUNIO R:	rapidinho, rapidinho. Eu preciso falar da professora de
710.		Questões Filosóficas
711.	MIREL E:	também. Arram
712.	JUNIO R:	a professora de Questões Filosóficas... a matéria em si
713.		até que é legalzinha, não sei tanto, mas as dinâmicas
714.		que ela fazia na sala são muito aplicáveis em sala de
715.		aula
716.	MIREL E:	são
717.	JUNIO R:	e ela muda até assim a coisa do aluno, de, dele... cê
718.		sai daquela coisa de ou cê senta em rodinha ou
719.		fileirinha e você vai fazer alguma coisa, bota a mão na
720.		massa aí e faz. E foi muito bom
721.	MIREL E:	mas eu tava lembrando dessa matéria porque é:: desperta
722.		muito na gente aquela/ uma questão de pensar que a
723.		concepção que a gente tem de Educação tá toda super
724.		ligada a uma concepção filosófica e tinha toda essa,
725.		essa reflexão e isso é muito interessante, você pensar e

726.		me despertou pra várias coisas, de formar também o:: um
727.		ser humano ético, né? O que já tava muito ligado a
728.		oficina de Oralidade e Cidadania, que foi MUITO
729.		importante também. Foi uma oficina, assim...
730.	JUNIO R:	é verdade... não posso deixar de fazer essa ...
731.		((risos))
732.	Pe:	o que que tinha nessa oficina que cês acham que foi?
733.	MIREL E:	e::
734.	JUNIO R:	não sei, ela foi uns negócio que eu nunca tinha pensando
735.		na minha vida
736.	MIREL E:	sim
737.	JUNIO R:	esse negócio do protagonismo do aluno e do professor
738.		construir a sala de aula junto com o aluno, eu nunca
739.		tinha passado pela minha cabeça., nem, nem... eu acho,
740.		que posso tá louco...
741.		((risos))
742.	MIREL E:	e na questão da...
743.	JUNIO R:	ninguém na Educação falava isso com a gente...
744.	MIREL E:	e:::
745.	JUNIO R:	é uma coisa muito simples
746.	MIREL E:	porque todo professor reclama que tem desinteresse em
747.		sala de aula hoje em dia, tanto na rede privada quanto
748.		pública só que por quê? E aí ela foi e lançou né? Assim
749.		o:: a questão é que hoje as turmas são muito
750.		heterogêneas, então o professor tem que muitas vezes
751.		muita dificuldade de lidar com essa heterogeneidade,
752.		então você, o professor fica perdido. E aí ela falava
753.		dessa questão de contrato com o aluno, de você mostrar,
754.		é fazer sempre a junção do velho com o novo e assim cada
755.		sacada assim sensacional
756.	JUNIO R:	a jogada que ela deu, assim, ótima na aula aquele dia,
757.		falando assim, não sei, quando você for dar aula, gente,
758.		aí eu falei eu vou levar isso pro resto da minha vida,

759.		quando você vai dar aula o que cê faz com seu aluno?
760.		Pra ele não te achar chato, cê aplica um negócio que ele
761.		gosta, mas só num primeiro momento...
762.		((risos))
763.	JUNIO R:	e joga um trem novo que ele nunca viu e ele vai odiar
764.		aquilo e vai falar que pessoa doida é essa, mas começa
765.		do que ele já conhece ((tossido)) olha o cigarro
766.		((risos))
767.	JUNIO R:	e depois disso você começa a colocar coisas novas e que
768.		isso também vai prendendo a atenção dele, vai <i>linkando</i> uma
769.		coisa na outra. e aí eu falei, meu deus, essa mulher com
770.		essa cara de brava aí, té que ela... manda bem
771.		((risos))
772.	MIREL E:	e a Oficina da de Sequência Didática também...
773.	JUNIO R:	é, deu certo, eu usei isso no meu estágio
774.	MIREL E:	que tô fazendo de Sequência Didática, que é muito boa,
775.		porque você aprende mesmo detalhes da Metodologia, né,
776.		que você produz, você vê mesmo como que faz, põe a mão
777.		na massa e bota. Uma coisa que eu acho que falta também,
778.		né, pra gente é isso, oficinas mais práticas e oficinas
779.		que discutam Educação porque só são professoras poucas e
780.		específicas que trabalham com esses temas, eu não
781.		preciso citar nomes porque, né, a gente sabe quais são e
782.		que trabalham com essa questão, e já tiveram oficinas,
783.		eu já peguei oficina, com o nome que, assim, oficina de
784.		Estudos Literários, que tinha EDUCAÇÃO no nome, mas que
785.		quando você ia fazer não tinha nada de Educação, tipo
786.		assim, citava lei e você, e era isso, entendeu? De
787.		Educação, de aplicar em sala de aula
788.	NATÁLIA:	comentário inaudível
789.	JUNIO R:	não pode?
790.	Pe:	cê pode levantar a mão
791.		(trecho inaudível)

792.	JUNIO R:	eu não sei qual é a opinião da NATÁLIA sobre...
793.	NATÁLIA:	olha, minha opinião...
794.	JUNIO R:	mas essa questão do improvisado aí, eu tô fazendo oficina
795.		com a professora, de leitura
796.	NATÁLIA:	agora entendi porque ele quer minha opinião
797.	JUNIO R:	e aí, que assim, apesar de a professora realmente, ela
798.		não tem muita ideia do que é dar aula pra criança, não,
799.		mas ela tem muita ideia de como a cabeça de uma criança
800.		funciona e isso tá me ajudando muito, assim, em questão
801.		de pensar estratégias, pensar etapas da leitura, eu
802.		nunca tinha vista nada na área de Alfabetização, eu tô
803.		vendo nessa disciplina, que dia que eu, pensar de ver
804.		coisa de Alfabetização com essa professora? ...nunca,
805.		mas não é essa coisa de, assim, mais de vem cá
806.		coleguinha, vamos montar... inaudível
807.		((risos))
808.	JUNIO R:	a criança, das idades, enfim, mas que tá sendo uma
809.		formação muito, é uma formação muito tecnicista, no
810.		sentido de ser mais, e não preocupada diretamente com o
811.		ensino
812.	NATÁLIA:	uma formação muito academicista porque se ela fosse
813.		tecnicista ela seria mais preocupada com o ensino
814.		((risos))
815.	JUNIO R:	desculpa, academicista porque... mas ela dá uma boa base
816.		de informação que o processo precisa ter, não que ele vá
817.		passar pro aluno, mas ele precisa ter porque ele é o
818.		professor, então ele tem que ter alguns conhecimentos
819.		básicos sobre algumas coisas mais avançadas...
820.	Pe:	tipo?
821.	JUNIO R:	tipo, saber, por exemplo, como uma criança aprende a ler
822.		pra ele poder aprender porque aí, dep/ gente, quando a
823.		gente tiver em sala de aula vai ter criança com
824.		dificuldade de leitura...

825.	MIREL E:	por isso que é importante...
826.	JUNIO R:	a gente tem chegar na sala de aula e reconhecer
827.		minimamente que ela criança tem algum atraso na formação
828.		dela, se é um problema cognitivo, se é alguma coisa
829.		emocional, e aí, o professor precisa ter um conhecimento
830.		básico pra poder, pelo menos, porque o professor não é
831.		fonoaudiólogo pra...
832.	MIREL E:	é:: mas assim por isso que tem que ter a parte teórica e
833.		a parte prática e o que a gente tá vendo é muito a parte
834.		teórica e, minimamente, a parte prática, muito pequena a
835.		parte prática. Tem que ser as duas coisas juntas,
836.		entendeu?
837.	JUNIO R:	urrum
838.	MIREL E:	porque senão também num adianta a prática pela prática
839.		ou, então, a teoria pela teoria, entendeu? Se você não
840.		aprende os dois juntos...
841.	JUNIO R:	é::
842.	MIREL E:	... fica aquele coisa assim meio perdido, entendeu?
843.	JUNIO R:	que cê tá achando da oficina?
844.		((risos))
845.	NATÁL IA:	a questão agora é a oficina
846.	JUNIO R:	eu quero saber se ela discorda de mim
847.	NATÁL IA:	eu não acho::, eu discordo de você de que a professora
848.		não sabe dar aula pra criança porque o que ela fala tem
849.		muito da experiência dela, se você não reparou
850.	JUNIO R:	não, é com o sobrinho dela...
851.	NATÁL IA:	não, ela fala de aula que ela montou
852.	JUNIO R:	é?
853.	NATÁL IA:	você não nota, não?
854.	JUNIO R:	porque ela dá aula pra adulto, NATÁLIA
855.	NATÁL IA:	não ela fala de aula que ela montou ela falou várias
856.		vezes

857.	JUNIO R:	oh, desculpa, porque
------	-------------	----------------------

858.	MARCO S:	fica falando que fica amando essa professora, mas não
859.		presta atenção na aula
860.		((risos))
861.	NATÁLIA:	na última aula ela virou e falou assim, gente, os
862.		planejamentos de aula que a gente faz pra determinadas
863.		disciplinas, a gente pode usar depois em outra situação
864.		é só mudar, ela falou que ela já fez isso, então, ela
865.		fez isso pra quem? Pra dar...
866.	JUNIO R:	não sei. Ela não citou o contexto.
867.	NATÁLIA:	eu acho que não funciona assim não, mas eu gosto muito
868.		dessa disciplina exatamente por isso porque existe um
869.		conhecimento teórico e que é realmente teórico, muito
870.		teórico, teórico até demais em determinados momentos,
871.		tipo, o lugar do cérebro que são acionados pra aprender
872.		a ler, que, sinceramente, eu nunca mais vou ver aquilo
873.		na minha vida, a menos que eu resolva dissecar meus
874.		alunos
875.	MARCO S:	acho uma boa ideia
876.		((risos))
877.	MIRELE:	nossa
878.	NATÁLIA:	e:: mas que tá lá, sabe? Tem alguém disposto a ensinar,
879.		o que já muito diferente de várias outras oficinas que
880.		as pessoas tão muitos preocupadas em falar sobre o que
881.		elas querem falar lá e tal e a gente fica duas horas
882.		escutando o professor palestrar
883.	Pe:	você tava dando um exemplo antes do::, da oficina de
884.		literatura do::
885.	NATÁLIA:	do professor...
886.	Pe:	que essa oficina tem que te chamou a atenção?
887.	NATÁLIA:	justamente a oficina de Modernismo e Vanguarda... e até
888.		determinado momento foi uma oficina de Modernismo e
889.		Vanguarda não típica, porque ele resolveu sair do padrão
890.		e, mas ele resolveu sair do padrão real, assim

891.	MARCO S:	arram
892.	NATÁLIA:	e fazer, separar grupos e cada um era uma vanguarda, e
893.		aí tinha que fazer as coisas que as vanguardas fizeram
894.		na época, essas coisas do manifesto dadaísta e no
895.		último dia de aula
896.	Pe:	só pra eu entender, cês personificaram essa vanguarda?
897.	NATÁLIA:	urrrum
898.	Pe:	cês tinha que ter atitudes na sala, coisas do tipo, que
899.		representava aquela vanguarda?
900.	NATÁLIA:	sim, só que podia ser qualquer coisa em qualquer lugar
901.	Pe:	até fora de sala de aula mesmo
902.	NATÁLIA:	a maioria foi fora de sala de aula
903.	MARCO S:	intervenções
904.	Pe:	a ok
905.	MIRELE:	mas, assim, era aula? Tipo ou era intervenção, só, tipo
906.		que tinha que ser pra uma aula?
907.	JUNIOR:	não, tinha que durar o tempo que fosse, dentro das duas
908.		horas, que ninguém vai ficar aqui pra sempre, mas podia
909.		ser em qualquer lugar, era só você falar: Professor, a
910.		aula da próxima semana vai ser ali, aí ele ia numa
911.		boa, colocava uns cartazes por aí. A nossa intervenção,
912.		a gente jogou bolinha, pura bolinha nos lugar e aí o::
913.		na última aula que teve falou sobre ter um projeto de
914.		ensinar Literatura e foi muito esclarecedor, pelo menos
915.		pra mim, que entrou na faculdade tendo aula com ele
916.		continuou tendo muita literaturas com ele
917.	MARCO S:	todas
918.	NATÁLIA:	todas, sabe como que, às vezes, a gente não entende o
919.		professor, o que tá fazendo naquele momento, mas que,
920.		aos poucos, isso vai tendo uma razão pra ser. E talvez a
921.		gente não consiga levar isso pra sala de aula no ensino
922.		básico porque a gente ainda tem muita a ideia de passar
923.		um conhecimento que tá num cânone. E aí a Literatura

924.		vira só história da Literatura e não uma reflexão sobre
925.		o mundo e:: ele falou muito disso de que a, de que como
926.		a gente, como os professores vão assustar os alunos com
927.		as provas, ainda mais na Literatura que vai ser uma
928.		coisa decorada e tanto é que nesse dia ele deu uma
929.		prova que ele sentou em silêncio, como você está, e a
930.		gente ficou lá e o tempo foi passando e, no final ele
931.		pegou as coisas dele e falou assim, essa foi a prova e
932.		tchau
933.		((risos))
934.	NATÁLIA:	té o ano que vem e aí todo mundo ficou assim e foi
935.		embora e ele falou muito sobre desconforto, essa coisa
936.		de, principalmente, a Literatura de fazer prova, de que
937.		queria mudar isso, de como ele tentou por muito tempo
938.		MUDAR isso no jeito que ele dá aula. Ele também falou
939.		que não gosta de dar aula no ensino básico, mas assim...
940.		o que ele gosta ou deixa de gostar é problema dele, mas
941.		assim, foi muito bom de refletir o quanto a gente só
942.		quer mesmo passar conhecimento porque a gente tá muito
943.		preocupado com prova e mais nada
944.	MIRELE:	eu demorei mais a ter esse momento, porque eu não fiz
945.		essa oficina, eu só fui ter esse momento quando chegou
946.		na disciplina de reflexões, né? Do estágio porque a
947.		professora foi e deu um texto, discutindo o ensino de
948.		Literatura, o espaço que a Literatura perdeu na sala de
949.		aula e tudo, e aí que fui parar pra pensar e CRITICAR a
950.		falta de... ensino de Literatura, assim na nossa
951.		formação, né?, como dá aula de Literatura? E aí eu
952.		fiquei e agora?
953.	MARCO S:	eu acho que o professor da oficina de Modernismo é o
954.		único que comenta mais por alto...
955.	MIRELE:	sim
956.	MARCO S:	e esse professor é o único que tem um projeto, igual cê

957.		falou que ficou surpresa quando ele falou, ele tem um
958.		projeto pedagógico de ensino de Literatura
959.	NATÁLIA:	porque se tem é muito velado
960.		((risos))
961.	NATÁLIA:	a gente tem alguns flashes de que ele comenta sobre o
962.		projeto de ensino de Litera/
963.	MARCO S:	[sim
964.	NATÁLIA:	[Literatura dele, mas conforme ele foi perguntando
965.		aquele dia, quem fez a disciplina todas, eu fui
966.		identificando que ele estava falando que realmente
967.		existia um projeto de que aquilo tudo fazia sentido
968.		ali, naquele momento fez
969.	FÁTIMA:	mas eu entendo que ele tenha um projeto sim, eu acho que
970.		o projeto dele é muito bom. Não tô falando que ele é
971.		muito bom, não, que eu tenho diversos problemas com as
972.		aulas dele em alguns momentos, gosto muito dele sim, mas
973.		assim, tenho vários problemas, mas acho que o projeto
974.		dele é muito bom e é um projeto que eu seguiria também,
975.		só que é um projeto muito difícil da gente pôr em
976.		prática. E isso é um problema também porque a gente
977.		querendo ou não vai pra uma sala de aula que é regulada
978.		por diversas coisas
979.	MIRELE:	é:: moldada por todo um sistema, né?
980.	MARCO S:	[é::
981.	MIRELE:	[que cobra avaliação de determinada forma, que cobra
982.		determinados conhecimentos de determinada forma. Claro
983.		que na nossa prática pode ir aos poucos tentando mudar,
984.		mas também não é uma coisa que dá pra chegar e fazer
985.		assim nossa
986.	JUNIOR:	vou mudar tudo agora
987.	MIRELE:	vou mudar tudo de uma hora pra outra
988.	MARCO S:	isso é um problema, assim, se ele tiver ou outros
989.		professores de literatura, não sei se os outros tanto

990.		porque ele tem nitidamente uma preocupação maior com do
991.		que, é pelo único que eu notei que tem uma preocupação
992.		que é maior
993.	MIREL E:	com certeza
994.	MARCO S:	porque:: esqueci o que eu tava falando...
995.	MIREL E:	que você seguiria o projeto, mas é problemático
996.	MARCO S:	é:: mas é problemático porque, assim, a gente vai
997.		chegar, igual eu te contei não sei se eu possa falar
998.		isso...
999.	Pe:	pode
1000	MARCO S:	eu te contei de um colega que interferiu na aula dele e
1001		falou que aquela aula que ele dava tava deixando ele,
1002		não tava preparando ele para dar uma aula no estado, na
1003		prefeitura e, de fato, não tá. Ele tá preparando a gente
1004		pra pesquisa ou pra ter uma noção de Literatura que é a
1005		noção dele, que eu concordo, mas que realmente não vai
1006		ser aplicada no ensino médio, por exemplo. Talvez no
1007		Ensino Fundamental dê pra aplicar melhor porque ele não
1008		vai tá preparando o aluno pra uma prova como o ENEM ou
1009		como PISM, então eu posso ser mais livre, mas eu nunca
1010		vou poder chegar no terceiro ano do Ensino Médio sentar
1011		em roda e falar, vamos aqui discutir é:: Iracema e::
1012	NATÁL IA:	(inaudível) como discutir Iracema se você não leu
1013	MARCO S:	vamos aqui discutir Iracema e a gente vai falar do que a
1014		gente quiser
1015	JUNIO R:	nem eu
1016	NATÁL IA:	mas ele leu é mentira
1017	MARCO S:	eu li. Eu li. Não dá sentar em círculo e discutir com os
1018		alunos e pedir pra eles construírem um conhecimento
1019		porque na hora a gente vai ter que falar assim "cês vão
1020		ter que saber que isso é um anagrama de América, cês tem
1021		que saber tátátátátá porque é isso que cai no PISM"... e
1022		aí é difícil

1023	MIREL E:	mas também não dá pra ser só assim, né? Chega lá e dá o
1024		conhecimento pronto, né?
1025	MARCO S:	é não pode, é::
1026	MIREL E:	cê também não pode... porque pra gente falar que os
1027		alunos não vão ter, assim, eles vão ter noção. Se você
1028		mediar ali, pelo menos mediar pra eles interpretarem
1029		pelos menos uma PARTE, né? Você consegue sim, mas também
1030		não é, dá pra fazer uma coisa totalmente e deixar eles
1031		por si só totalmente. O professor tem que ir tentando,
1032		né? Porque dá pra fazer isso, né, gente
1033	MARCO S:	dá::
1034	MIREL E:	perguntando, com atividade, dá pra fazer, mas é uma
1035		questão que a gente não é muito sistematizada pra gente,
1036		não é colocada numa metodologia pra gente como é
1037		colocado por exemplo, o ensino de gêneros textuais,
1038		né? Sequência didática, projeto didático, né? De
1039		gênero tem todo uma metodologia, pra gente não tem uma
1040		METODOLOGIA de, ainda há muitas coisas assim discussões
1041	Pe:	cê fala em relação à Literatura?
1042	MIREL E:	solta, é Literatura, são discussões, entendeu?
1043	MARCO S:	aquela ideia de não querer ter uma metodologia porque
1044		não pode ter uma metodologia, mas aí acaba tendo uma
1045		metodologia que é imposta
1046	MIREL E:	tem orientações. Assim por causa dessa matéria, que foi
1047		quando eu comecei a criticar essa questão da formação,
1048		eu, a gente foi pesquisar pra fazer trabalho porque o
1049		nosso trabalho foi sobre ensino de Literatura, né, meu e
1050		da minha dupla. Aí a gente foi pesquisar e tem nas
1051		orientações de ensino, né? Da:: eu acho que chama
1052		orientações nacionais, alguma coisa assim, do brasil
1053		mesmo
1054	Pe:	nos Parâmetros Curriculares?
1055	MIREL E:	nos Parâmetros fala, mas é muito pouco

1056	JUNIO R:	o do Ensino Médio?
1057	MIREL E:	é Orientações de Ensino Médio, eu acho
1058	JUNIO R:	São tipo os Parâmetros, mas pro Ensino Médio
1059	MIREL E:	pro Ensino Médio
1060	JUNIO R:	de 2004 ou 2009
1061	MIREL E:	não, mas tem os Parâmetros do Ensino Médio. São
1062		orientações, chama Orientações Nacionais, pro, Nacionais
1063		pro Ensino, alguma coisa assim, que tem orientações
1064		mesmo pra ensino, de dica mesmo de como escolher
1065		material, essas coisas assim, e toda uma discussão muito
1066		interessante, mas não é uma metodologia, entendeu? Que
1067		assim você possa falar nossa dá pra aplicar tudo, dá
1068		pra, é super, assim...
1069	JUNIO R:	viável
1070	Pe:	eu vou pegar o gancho de vocês e fazer a seguinte
1071		pergunta, que cês apontam, tentando sempre trazer,
1072		assim, pra uma caracterização maior desse profissional,
1073		saberes, conhecimentos, há:: das experiências que ele
1074		precisa ter e etc. Se hoje vocês tivessem que pensar a
1075		formação de vocês o que ela teria? Quais são esses
1076		conhecimentos, esses saberes e essas experiências que
1077		seria fundamental pra vocês falarem assim, olha, aqui eu
1078		me sentiria seguro, vou usar a palavra que você usou, me
1079		sentira seguro pra atuar como professor de Português
1080	JUNIO R:	eu não entendi a pergunta
1081	MIREL E:	ali, assim, olhando o...
1082	Pe:	é
1083	MIREL E:	que que a gente acha que a gente tem, né?
1084	Pe:	no sentido de, tipo, vocês levantaram uma série de
1085		questões, assim: ah, mas falta isso, falta aquilo, não
1086		sei que, na Literatura não tá muito legal e tal, se
1087		vocês tivessem que se preocupar hoje ó vou formar esse
1088		bom profissional, assim, o que que ele teria que ter que

1089		experiência ele teria que ter pra ele se tornar esse bom
1090		quais sugestões vocês trariam pra formação?
1091	MIREL E:	ah tá
1092	MARCO S:	eu acho que, tipo, na parte da Literatura com certeza
1093		linkar mais com o ensino
1094	MIREL E:	com ensino
1095	MARCO S:	é::
1096	MIREL E:	até na parte também de Linguística também tem algumas
1097		coisas que podiam linkar mais com o ensino como, por
1098		exemplo, a parte de Fonética e Fonologia ela não linka,
1099		mas
1100	JUNIO R:	[diretamente
1101	MIREL E:	[mas podia linkar, é: posso só falar uma experiência
1102		que, é rapidinho gente
1103	Pe:	pode, claro
1104	NATÁLIA:	não, MIRELE
1105		((risos))
1106	MIREL E:	que é a questão, que já tinha até comentado com vocês,
1107		de antes de entrar na universidade, eu era uma pessoa
1108		que não tinha, que era mente fechada mesmo pra algumas
1109		questões sociais e:: quando eu entrei na Universidade,
1110		eu tive contato com diversidade, com uma diversidade
1111		maior e com a discussão de determinadas questões, né? E
1112		a mais marcante pra mim foi o feminismo e, assim, isso
1113		também foi uma experiência, uma maneira de, que me
1114		ajudou a me formar uma pessoa melhor e que,
1115		consequentemente, vai me fazer uma professora melhor,
1116		né, de entender também o lado do outro, o que o outro
1117		tá ali fazendo a discussão comigo, né? É:: por exemplo,
1118		é questão do racismo também, né, de conversar e ouvir o
1119		lado de quem sofre o preconceito e saber
1120	MARCO S:	mas isso eu acho que, pra voltar no que o pesquisador
1121		pediu, é uma coisa que é só fora de sala porque eu nunca

1122		tive
1123	MIREL E:	não, claro
1124	MARCO S:	porque isso falta também. Se a gente tá falando na
1125		formação do professor na Universidade...
1126	MIREL E:	falta também
1127	MARCO S:	a gente ter, tem uma matéria de Literatura Africana que
1128		o professor discute racismo, discute um pouco de
1129		sexismo, assim, mas não é
1130	Pe:	ele não discute?
1131	MARCO S:	não, ele discute. Mas é uma matéria...
1132		((comentários inaudíveis))
1133	MARCO S:	mas é uma matéria, uma matéria
1134	JUNIO R:	ele fala de opressão
1135	MARCO S:	que não pode falar de, que não vai abordar muita coisa e
1136		não vai abordar o ambiente acadêmico, vai abordar o
1137		ambiente da Literatura, vai abordar racismo na
1138		Literatura
1139	JUNIO R:	então é isso aí que eu ia falar, por exemplo, aquela
1140		oficina de Arte e Literatura
1141	MARCO S:	[sei
1142	JUNIO R:	[em alguns momentos ela falou alguma coisa de guerra e
1143		tals, só que era tudo assim, a partir da obra x a gente
1144		vai tratar essas questões sociais. E aí dá uma pincelada
1145		ali e tem as características e pá pá pá pa talvez o
1146		o professor de Literatura Africana tenha falado mais
1147		disso, mas eu não lembro dessa disciplina
1148	MIREL E:	ah, mas nos Saberes, no Saberes que vocês fizeram com o
1149		aquele professor, ele tratou MUITO disso na Educação,
1150		aplicada à educação
1151	MARCO S:	mas aí é Educação, né, tá certo que é parte da nossa
1152		formação, mas eu acho que, por exemplo, a gente precisa
1153		ter mais matérias é::

1154	MIREL E:	isso é claro, eu concordo
------	-------------	---------------------------

1155	MARCO S:	voltadas a essa questão social de tipo, a gente não tem
1156		matéria de Literatura Feminina, a gente não tem matéria
1157	JUNIO R:	tem matéria de Literatura Indígena e a professora fala
1158		umas coisas muito legais
1159	MIREL E:	é::
1160	MARCO S:	é:: te:::m, mas é o que eu tô falando, tá muito mais
1161		próximo da nossa realidade de ter, tá tem uma matéria de
1162		Literatura Indígena, que tá muito mais próximo da nossa
1163		realidade uma matéria que discuta feminismo, uma matéria
1164		de Literatura Feminina, uma que discuta homofobia,
1165		LGBTfobia, uma que discuta racismo além da Literatura
1166		também e que, mas também porque ele deu um panorama da
1167		Literatura Africana, que é muito rica, em uma aula que
1168		não cobriu quase nada, entendeu?
1169	JUNIO R:	mas também o tempo é contra todo mundo ali
1170	MARCO S:	todo mundo. Se tivesse, por exemplo, duas porque tem
1171		Brasileira I e II, por que não tem Africana I e II?
1172	JUNIO R:	arram
1173	MIREL E:	arram
1174	JUNIO R:	por que tem Portuguesa I e II e não tem Africana I e
1175		II?
1176	MARCO S:	é, e a gente tá tendo... a nossa formação social é fora,
1177		é no facebook
1178	MIREL E:	é
1179	MARCO S:	é com os amigos
1180	MIREL E:	é conversando
1181	NATÁLIA:	ou a gente procura matéria em outros cursos
1182	MARCO S:	é, quando a gente vai lá na Educação ou a gente vai lá
1183		no ich procurar matéria, que não são muitas também
1184	MIREL E:	então a sugestão seria isso, né
1185	MARCO S:	acho importante
1186	MIREL E:	de colocar, de matérias que tratem de questões sociais,

1187		do ensino de Literatura e também de algumas outras
------	--	--

1188		questões
1189	JUNIO R:	então, eu vou falar, eu acho que deve haver sim
1190		disciplina que faça interface maior entre ensino
1191		e Linguística, que precisa
1192	Pe:	eu não te ouvi
1193	JUNIO R:	matéria que faça interface entre ensino e Linguística,
1194		ter mesmo, tipo assim, igual essas matérias e coisa mais
1195		de ensino mesmo, de Análise Linguística, que a
1196		professora da oficina de Sequência Didática dá, que a professora da oficina de Produção de Texto dá, tipo de
1197		Análise Linguística...
1198	MIREL E:	Produção de Texto
1199	JUNIO R:	didática, de produção de texto, que a gente sabe de
1200		produção de texto? BOSTA nenhuma. E aí, isso aí acho até
1201		que deveria ser matéria fixa da grade
1202	MIREL E:	tem mesmo
1203	JUNIO R:	porque a gente é professor, mas eu tenho que fazer a
1204		ressalva de que não é que tenha que tirar Morfo dois,
1205		Linguística dois da grade, mas é de aumentar a grade,
1206		colocando matéria, por exemplo, que fale vamos falar de
1207		questões morfológicas e fonológicas no ensino de língua
1208		Portuguesa ou no processo de Alfabetização ou nã nã nã;
1209		e dá sim porque tem material...e dá muito assim, eu acho
1210		que é um tipo de formação essencial que ele é
1211		profissional mesmo, ele é puramente profissional, como
1212		atuar na sala de aula com a Língua Portuguesa
1213	MIREL E:	e até ter mais contato desde cedo com:: a Educação,
1214		porque aquela vez na aula da Rosilene a gente tava
1215		discutindo que tem muitos alunos que têm resistência,
1216		né, com as matérias da Educação
1217	JUNIO R:	arram
1218	MIREL E:	e isso eu acho que é porque, quando a gente, boa parte
1219		disso, pode ser pelo gosto da pessoa, é claro, mas boa

1220		parte disso é porque a gente já entra teorizando, na
------	--	--

1221		parte teórica. A gente fica dois períodos imersos na
1222		parte teórica. Então, só no terceiro período, que a
1223		gente vai pra educação, que é nossa aquele contato
1224	NATÁLIA:	quando a gente entra as pessoas já ficam falando mal da
1225		educação
1226	MIRELE:	também ficam falando, mas as pessoas falam por causa d
1227		esse contato maior com a parte teórica também
1228	NATÁLIA:	nossa gente, mas eu tomei pra vida uma negócio muito
1229		importante que é: a pessoa entrou na faculdade, eu não
1230		vou falar pra ela todas as coisas ruins que tem aqui
1231	MIRELE:	não
1232	MARCO S:	se não ele desiste
1233	MIRELE:	é
1234	NATÁLIA:	porque é ridículo
1235	Pe:	e que cês acham que faculdade de Letras tem, e aí tô
1236		jogando tudo, faculdade de Letras na dimensão de
1237		formação dela, tem proporcionado de positivo em relação
1238		a ser professor de Português? (+)
1239	JUNIOR:	nossa
1240	MARCO S:	as amigadas
1241		((risos))
1242	MIRELE:	a gente não é assim também não. Vamos falar sério
1243	JUNIOR:	é difícil pensar
1244	MIRELE:	ó. Uma coisa positiva, né, mas que é extra sala de aula,
1245		é isso que a gente falou da vivência, né, de aprender a
1246		conviver, a respeitar, né, os colegas, a diversidade,
1247		não todo mundo, mas quem se abre pra isso, vamos dizer
1248		assim. a questão de é::: de conhecer gêneros textuais, a
1249		gente não conhece muito, mas, pelo menos, com, tem
1250		acesso algumas metodologias e consegue ter uma noção boa
1251		delas, né, pra aplicar também. Reflexão sobre a
1252		importância do professor e do professor, do professor em
1253		geral, e do professor de Língua Portuguesa também acho

1254		que tem bastante. Assim, não aqui, né, mas na Educação,
1255		mas aqui tem alguns professores que promovem essa
1256		reflexão, tipo a da oficina de Oralidade e Cidadania, na
1257		oficina dela, que já são reflexões MUITO boas
1258	JUNIO R:	apuradas
1259	MIREL E:	sim
1260	JUNIO R:	apesar de... enfim, apesar dos pesares, ela fala umas
1261		coisas muito boas, mas o negócio é que eu acho assim, é
1262		totalmente extra a sala de aula, mas eu acho que tem que
1263		ser pensado nos espaços também
1264	MIREL E:	tem
1265	JUNIO R:	porque se ele, não, é porque, se é um espaço que as
1266		pessoas estão, em algum momento, essas pessoas vão estar
1267		fora da sala de aula, compartilhando informações, aí
1268		esse negócio, por exemplo, que eu faço muito com minha
1269		colega, da gente trocar uma coisa com o outro, lê isso
1270		aqui pra mim, vê se ficou bom, igual aquele dia lá que
1271		eu te mostrei um negócio e você falou comigo, eu mudei
1272		completamente minha aula por causa disso. Às vezes, eu
1273		mostro alguma coisa pra colega e ela fala, aí eu altero,
1274		eu modifico o que eu vou fazer:: por, por uma conversa
1275		com colegas que sabem do que eu tô falando e têm uma
1276		impressão diferente da minha, isso é formador também. Eu
1277		acho que isso tem um valor muito grande
1278	MIREL E:	troca de experiência
1279	JUNIO R:	pra mim, pelo menos
1280	MIREL E:	é eu acho que tem uma competitividade muito grande. Às
1281		vezes, entre as pessoas
1282	JUNIO R:	eu não acho, mas é bom
1283	MIREL E:	é porque você é competitivo, mas você é competitivo de
1284		uma maneira saudável. Eu tô falando de gente. É sim,
1285		porque ele, pelo menos, aceita a opinião da colega, tem
1286		gente que não aceita, eu tô certo e pronto, assim, eu

1287		não vou mostrar nada pra ninguém, porque é meu, eu que
1288		fiz, eu que pensei, sabe, não tem uma construção, muitas
1289		vezes junto. E:: assim, eu acho que isso é importante. E
1290		a questão que eu falei que extra sala de aula, essas
1291		questões da diversidade, mas deveria ser também dentro
1292		de sala de aula; eu não quis dizer que, tipo, que não
1293		tenha que acontecer dentro de sala de aula
1294	Pe:	eu ia fazer essa pergunta, cês tão fazendo uma separação
1295		bem pontual, assim, de algo em relação a esse
1296		profissional que se aprende dentro de sala de aula e
1297		algo externo à sala de aula...
1298	MIREL E:	urrum
1299	Pe:	então, assim, queria que vocês ponderassem pelo menos um
1300		pouco pra eu tentar entender do que cês tão falando,
1301		assim, co/ o que que é esse aprender fora de sala de
1302		aula e o que que é esse aprender dentro de sala de aula,
1303		o que cês tão acionando como positivo nesses dois
1304		espaços e negativos também, né, porque vocês tão botando
1305		as duas coisas...
1306	MIREL E:	urrum
1307	MARCO S:	eu acho que dentro de sala de aula a gente tá muito
1308		focado, se eu penso em tudo que eu aprendi que eu não vi
1309		no ensino médio, por exemplo, tipo, coisa de Literatura
1310		que eu não aprendi no Ensino Médio são pontos, assim,
1311		não muito diferentes, são, são discussões que eu posso
1312		acrescentar, mas que não são (não sei se a MIRELE concorda
1313		e a NATÁLIA) muito além do que já tinha visto, por exemplo,
1314		na matéria do
1315	MIREL E:	urrum
1316	MARCO S:	Ensino Médio mesmo com matéria que o professor do Ensino
1317		Médio pudesse explicar. O que eu, o resto que eu acho
1318		que são as coisas que, tipo assim, aprendi mais durante
1319		o curso de Literatura são coisas que vou usar na

1320		pesquisa
1321	MIREL E:	é::
1322	NATÁL IA:	é
1323	MARCO S:	que eu vou usar para construir uma pesquisa, mas que eu
1324		nunca vou usar numa sala de aula. Então, tipo, assim,
1325		muito das teorias
1326	NATÁL IA:	por isso que é muito fácil a gente separar o que a gente
1327		aprende fora de sala de aula
1328	MARCO S:	é
1329	NATÁL IA:	o que a gente aprende dentro de sala de aula, porque
1330		dentro de sala de aula tudo é muito voltado pra ficar
1331		aqui
1332	MARCO S:	sim
1333	Pe:	o que cês tão apontando é que as matérias que vocês
1334		fizeram de Literatura...
1335	NATÁL IA:	é
1336	MARCO S:	é, são basicamente voltadas pra pesquisa
1337	NATÁL IA:	é
1338	MARCO S:	e pra você pensar a pesquisa, pensar o mestrado
1339	MIREL E:	mas eu acho que isso também tem um ponto positivo
1340	MARCO S:	positivo
1341	MIREL E:	porque eu, por exemplo, pra mim, foi muito importante
1342		essas análises que os professores mandam fazer e tudo,
1343		por mais que não seja bem orientado como deveria, que é
1344		o ponto negativo, mas o ponto positivo é que você
1345		aprende, de certa forma, a se virar e INTERPRETAR da sua
1346		forma, né, porque ele te dá, porque tem professor que
1347		guia muito bem o trabalho, né, te dá dois textos, por
1348		exemplo, pra você fazer uma análise comparativa.
1349		O professor de Estudos Literários I e Brasileira fez
1350		muito isso. E aí você, não te fala, não te dá resposta
1351		pronta, ali você vai pelo seu entendimento, pela sua

1352		interpretação, pelo arcabouço teórico que te foi dado,
------	--	--

1353		guiar sua própria interpretação, guiar sua própria
1354		análise. Isso te ajuda, de certa forma, a ser um bom
1355		leitor, melhorar sua leitura porque você tá conseguindo
1356		ali, SOZINHO, interpretar
1357	JUNIO R:	tem que botar toda a sua atenção naquilo
1358	MIREL E:	isso. Isso é um ponto muito positivo
1359	JUNIO R:	então, essa questão de sala de aula, eu acho que, pra
1360		sim, eu vou falar da linguística, os meninos falaram de
1361		literatura, eu vou falar da Linguística, que, só que a
1362		minha visão da Linguística, ele é muito enviesada, não
1363		sei se sou uma pessoa adequada, mas o que acho é isso
1364		que a MIRELE falou, de cê se torna autônomo, o que a gente
1365		fala
1366	JUNIO R:	urrrum
1367	JUNIO R:	da, de que a gente tem que ser, quando vai dar aula nas
1368		escolas, o aluno autônomo, cidadão crítico, pa pa pa pa
1369		pa, dá os instrumentos para ele fazer seu próprio
1370		caminho e pa pa pa, e aí a gente aprende isso aqui, às
1371		vezes de uma forma traumática...
1372		((risos))
1373	JUNIO R:	mas, mas tem seu valor, não pelo trauma, mas pelo
1374		aprendizado. Isso depois permite que a gente, por
1375		exemplo, busque o próprio material pra pesquisar alguma
1376		coisa, o professor dá o material a gente vai lê, o
1377		professor ele só dá o material, o resto é tudo seu sabe?
1378		E isso é maravilhoso, porque você consegue montar as
1379		coisas, e isso, eu acho que faz muita parte, muito
1380		parte, ê lala, enfim, com planejamento de sala de aula
1381		porque se você não aprende a fazer sozinho, quando você
1382		é professor, coordenador da sua instituição, não vai tá
1383		com cê sentadinho, então, que cê acha de eu fazer esse
1384		exercício aqui, pra isso aqui. Cê tem que aprender a
1385		fazer sozinho e esse é o lado positivo, mas o lado

1386		negativo, que pra mim não é negativo, é só uma questão
1387		de uma ênfase errada que se dá, é de tudo que, a maioria
1388		das coisas que se produz na salas de aula, ficam
1389		restritas a sala de aula. Não necessariamente a sala de
1390		aula, mas ao professor e a sala de aula. Não mais que
1391		isso, cê pode ter lugar de socialização do que você faz
1392		em sala de aula, mas só que em congresso provavelmente,
1393		em debate com outro professor, vai ter reunião do grupo
1394		de pesquisa, vamos mostrar a bolsa do pessoal lá. Ai
1395		você vai e assiste, mas ali é academicista, extremamente
1396		e não é que isso seja ruim, é que eu acho que deveria o
1397		outro lado tanto quanto
1398	MARCO S:	é. A gente tá vendo aqui pesquisa, pesquisa, pesquisa,
1399		mas não é a realidade de todos os alunos
1400	JUNIO R:	sim, de muito poucos, na verdade
1401	MARCO S:	na realidade, de poucos
1402	JUNIO R:	e nem todo mundo precisa querer fazer
1403	MARCO S:	cê entra numa faculdade de Letras, você não pensa, em
1404		primeira, em primeiro momento, assim, pesquisa. Vou
1405		entrar como pesquisador. Eu nem sabia, eu fui me
1406		interessar pela pesquisa muito mais velho. Eu falei
1407		assim
1408	MIREL E:	eu sabia, eu entrei falando que eu sou pesquisadora
1409	MARCO S:	eu entrei assim sem saber o que eu vou fazer, eu vou
1410		lá, mas aí eu descobri a pesquisa e foi, assim, eu
1411		comecei minha bolsa período passado porque, quando eu
1412		fiquei sabendo a pesquisa que eu podia ter um trabalho
1413		de pesquisa, que eu gosto muito, que eu pretendo seguir,
1414		mas tem gente que tá aqui porque realmente tem gente que
1415		nasceu pra ser professor. Cê que a pessoa vai apresentar
1416		um trabalho, ela tá te cativando, ela sabe lidar muito
1417		bem e tal e elas não tem tanto apoio quanto deveriam ter
1418		nas matérias...

1419	JUNIO R:	não
1420	MIREL E:	é verdade
1421	MARCO S:	no, nas orientações, e isso é preocupante porque,
1422		assim...
1423	JUNIO R:	e é uma coisa muito estranha porque, eu não sei se
1424		acontece com vocês, mas professor só chega pra perguntar
1425		se a gente vai fazer mestrado, ninguém pergunta e aí tá
1426		preparado pra poder dar aula, tá ansioso pra entrar na
1427		sala de aula?
1428	MARCO S:	é::
1429	JUNIO R:	ou tá estudando muito pro mestrado, como é que tá? E aí,
1430		ah, não sei, tô tentando, mas não sei se vou conseguir.
1431		ah, mas consegue sim e pá pá pá, continua estudando.
1432		Ninguém fala pra eu ir dar aula
1433	MARCO S:	não
1434	JUNIO R:	e eu tô na graduação, não tô na pós. Nem abriu edital
1435		ainda porque tá me falando isso ou com vocês. Não, tô
1436		dando um exemplo, ninguém fala
1437	Pe:	eu acho que é interessante você articular isso aí
1438	MIREL E:	ah, um ponto positivo também que eu acho
1439	NATÁL IA:	comentário inaudível
1440	MIREL E:	é porque eu tô tipo otimista, gente
1441	MARCO S:	Regina Volpato
1442		((risos))
1443	MARCO S:	não tô criticando não, eu acho ela ótima
1444	MIREL E:	é porque eu tava, a gente, claro que aumentar, claro que
1445		um ponto negativo tem que aumentar o contato com a sala
1446		de aula e tudo, a prática, mas um ponto positivo é que
1447		isso já mudou um pouco o currículo, então eu acho que tá
1448		caminhando um pouco pra isso
1449	MARCO S:	sim
1450	MIREL E:	sabe, igual, antes tinha bem menos e agora já mudou, já

1451		melhorou cê tá me desconcentrado... e já tá
------	--	---

1452		melhorando...
1453		((risos))
1454	MIREL E:	e aí tá melhorando, entendeu? Assim, eu acho que vai, tá
1455		caminhando, devagar, podia ser mais rápido
1456		((risos))
1457	JUNIO R:	eu acho que, gente, não adianta eu acho que daqui alguns
1458		dois anos o currículo vai mudar de novo...
1459	MARCO S:	lógico
1460	JUNIO R:	e aí é::
1461	MIREL E:	é que vai se ajeitando também
1462	JUNIO R:	é importante, algo que se espera é que as reformulações
1463		e mudanças venham pra melhorar, mas isso não quer dizer,
1464		quando melhorar, se algum dia melhorar, vai parar por
1465		aí. Eu acho que é um caminho, que as demandas vão mudar
1466		com o passar do tempo, então...
1467	NATÁL IA:	é
1468	JUNIO R:	eu acho
1469	Pe:	perfeito. Eu vou encerrar por aqui, porque o JUNIOR tava
1470		acionando que precisa, que ele tem horário
1471	NATÁL IA:	eu queria dizer que foi uma grande surpresa a conversa s
1472		obre o professor de Português, porque o grupo é meio
1473		monotemático no mestrado...

Entrevista realizada Grupo Focal 4

1.	?	eu só não sei se é uma gravação muito boa
2.	Pe:	mas eu acho que dá sim, é só a gente falar um pouco
3.		mais alto, ele vai captando... tudo direitinho. Gente
4.		assim, na verdade, primeiro boa tarde... muito
5.		obrigado por vocês terem topado... participar e a
6.		ideia é a gente conversar um pouco sobre a formação.
7.		Assim, eu vou passar por três tópicos que a gente vai
8.		falando... não são tópicos assim, tipo, NOSSA temos
9.		que descobrir algo misterioso, não! E aí é para vocês

10.		falarem a sensação que cês têm em relação a formação
11.		que vocês tão tendo. Então a gente vai falar sobre
12.		esse perfil do professor que é o de Português e a
13.		gente vai tentar discutir algumas questões que tocam
14.		a profissão desse profissional, que hoje, no caso,
15.		como vocês estão no décimo período, né?
16.	Parts:	urrrum
17.	Pe:	vocês têm uma noção bem... forte do que é ser esse
18.		professor, porque vocês já estão no pico da formatura
19.	?	sim
20.	Pe:	então pra gente começar, de fato, eu vou pedir para
21.		vocês se apresentarem, assim, falar o nome..., qual
22.		período que tá, só pra gente ter registrado, assim, e
23.		as motivações que levaram vocês a fazer Letras, ok?
24.		Português, a licenciatura em Português (+)
25.	CÁTIA:	pode começar?
26.	Pe:	claro
27.	CÁTIA:	meu nome é CÁTIA, tô no décimo período de Letras. A
28.		princípio, eu escolhi Letras porque eu gostava muito
29.		de ler ...e de escrever e eu achei que a faculdade ia
30.		me ajudar mu::ito... nisso. Na verdade, não é o que
31.		aconteceu. Eu gostava mais da área de Literatura,
32.		quando eu entrei aqui, eu fiquei um pouco desmotivada
33.		com essa área de Literatura ... e aí eu escolhi:: a
34.		área de Linguística, né?... Acho que é só isso que eu
35.		ia falar, depois a gente continua
36.	LUCIENE:	meu nome é LUCIENE, eu também sou do décimo período
37.		de Letras do noturno. Eu entrei pra faculdade também
38.		porque eu gostava muito de ler, mas também porque
39.		minha professora de Português do Ensino Médio... era
40.		muito boa em Literatura. Ela também formou aqui, era
41.		muito boa pra dar aula, ela era muito boa professora
42.		e ela me incentivava muito... a tentar Letras. E a

43.		mesma coisa que aconteceu com a CÁTIA, eu entrei por
44.		causa da Literatura, acabei ficando mu::ito
45.		desmotivada, logo nos começo, no começo da faculdade
46.		nos primeiros períodos... e aí acabei indo pra ênfase
47.		em Linguística também
48.	Pe:	beleza
49.	THAIS:	eu sou a THAIS, tô no décimo período também noturno
50.		... e eu nunca fui muito fã de ler, como as meninas
51.		mas eu sempre gostei muito de línguas, sempre fui
52.		apaixonada com línguas, então..., e assim, pensei em
53.		fazer, cheguei a tentar vestibular quando saí do
54.		terceiro, secretariado executivo trilingue, por causa
55.		das línguas... e, assim, só tem uma... federal que é
56.		viçosa, fiquei em oitava excedente e não passei. E aí
57.		todo mundo começou a falar: uai, você gosta de
58.		línguas, esse curso tem administração, esse curso tem
59.		contabilidade..., vai pra letras. aí eu comecei a
60.		pensar nisso, éh mesmo. aí no vestibular do outro
61.		ano, eu só tentei aqui, porque eu já morava aqui e só
62.		letras também... e sempre gostei mesmo..., já era
63.		apaixonada por línguas, entrei já amando Linguística
64.		e estamos nesse caso de amor até hoje
65.	MARÍLIA:	bom, meu nome é MARÍLIA, eu sou filha do João
66.		XXIII, então foi o pontapé pra eu querer fazer uma
67.		licenciatura... hoje a professora que mais me
68.		incentivou, por ACASO é minha orientadora e teve
69.		momentos em que eu quis desistir de tá aqui...
70.		justamente... pelo conteúdo, mas aí eu encontrei com
71.		a faculdade de Educação e aí eu descobri que era isso
72.		mesmo que eu queria
73.	Pe:	vou pedir para todo mundo ficar um pouco mais pra cá
74.		só pra gente poder captar bem o áudio porque depois a
75.		transcrição...

76.	LUCIENE:	arrasta a cadeira.
77.	Pe:	todas vocês são daqui da cidade ou cês são de outros
78.		lugares?
79.	THAIS:	não
80.	LUCIENE:	eu sou daqui
81.	THAIS:	também sou daqui
82.	MARÍLIA:	sou daqui
83.	Pe:	tá. Beleza. Ah::, a ideia então é gente discutir,
84.		primeiramente, assim, uma caracterização do bom
85.		professor de Português. Quando vocês projetam assim,
86.		na cabeça de vocês, o que que é ser um bom professor
87.		de português? Assim, qual é a caracterização que vem?
88.		E aí, assim, de acordo que vocês forem falando, eu
89.		vou anotando os pontos só pra gente não... se perder,
90.		ah:: mas eu queria ces... dissessem aí olha quando eu
91.		penso num bom professor ele tem essas características
92.		de um bom professor de Português
93.	THAIS:	eu acho assim que... Português é aquele caso do amor
94.		ou ódio ou o aluno ele ama ou odeia, né? E o
95.		professor eu acho, como a LUCIENE falou, tem
96.		muito... parte disso, né?
97.	CÁTIA:	eu acho que o professor primeiro de tudo tem que ser
98.		motivador, ele não pode desmotivar o aluno. Ele tem
99.		que motivar sempre o aluno a aprender, não falar que
100.		alguma coisa tá errada, que o aluno não vai aprender,
101.		que ele é burro, que ele é ruim em Português, afinal,
102.		o aluno fala Português, né? E eu acho (inteligível)
103.		acima de tudo o professor deve motivar o aluno
104.	LUCIENE:	eu acho também que um bom professor, ele é o mediador
105.		mesmo entre o conhecimento e os alunos. Ele que vai
106.		fazer essa mediação... do conhecimento com os alunos.
107.		não é uma coisa, ele não é o TRANSMISSOR do
108.		conhecimento como muitas pessoas acreditam ainda, mas

109.		ele é o mediador, eu acredito
110.	MARÍLIA:	sim. Eu, por exemplo, penso: é muito fácil a gente
111.		medir o professor por aquele que sabe muito. A gente
112.		fala, assim, esse professor sabe muito, aquele
113.		professor não sabe tanto. Eu acho que tem muito mais
114.		a ver com a postura e com a didática e com a forma
115.		com que ele coloca aquilo
116.	LUCIENE:	é. A POSIÇÃO metodológica é muito forte
117.	THAIS:	é. Complementando isso também até de ele ser
118.		inovador... porque é a língua portuguesa, a língua
119.		que o aluno fala. Eentão, ele vai pensar assim: é::
120.		pra que eu tenho que aprender isso, eu já falo essa
121.		língua, eu já sei escrever, já sei falar, eu não
122.		preciso de mais nada, eu já sei essa língua
123.	MARÍLIA:	ou não. ou ele pensa, poxa o professor está ensinando
124.		que isso aqui é o certo, então, o que eu sei é errado
125.	THAIS:	é errado, eu falo de outro jeito
126.	MARÍLIA:	então
127.	LUCIENE:	e realmente tem uma crença de ele, eu li uma pesquisa
128.		sobre isso, que o aluno achava que ele não falava
129.		aquela língua que o professor ensinava
130.	CÁTIA:	ontem mesmo, meu aluno particular falou assim, eu
131.		odeio Português. Aí eu falei, como cê odeia
132.		português? cê usa o português o tempo todo. A forma
133.		com que é passada na escola, às vezes, por alguns
134.		professores é que não é... legal
135.	Pe:	hum:: pode falar
136.	CÁTIA:	a THAIS falou também que o professor precisa ser
137.		inovador, eu acho também que se adaptar, inovador no
138.		sentido de se adaptar também ao dia a dia do aluno,
139.		né? Levar conteúdos (+) que não sejam chatos
140.	LUCIENE:	e também se adaptar aquele escola, aquela direção,
141.		aquela gestão

142.	THAIS:	a comuni[dade também
143.	MARÍLIA:	[comunidade
144.	THAIS:	por exemplo, você dá aula numa favela, você vai pegar
145.		outro dialeto, por exemplo, e aí é legal
146.	LUCIENE:	aí ce não vai chegar falando que aquele dialeto está
147.		errado
148.	THAIS:	e é legal você trabalhar isso com eles
149.	Pe:	quando você fala, inovador você tá especificando o
150.		quê? Porque assim você apontou algo sobre se adaptar
151.		e etc
152.	THAIS:	eu acho que no sentido de, as aulas não serem tão
153.		maçantes entendeu?
154.	LUCIENE:	Estruturalista
155.	THAIS:	muito Estruturalista, exatamente porque o que tive
156.		foi assim
157.	LUCIENE:	(intervenção inteligível)
158.	Pe:	o que cê chama de aula Estruturalista, assim, só pra
159.		gente poder?
160.	THAIS:	por exemplo, vamos estudar hoje oração subordinada,
161.		oração coorde/, e coloca aquilo no quadro e até
162.		hoje, gente, eu nunca vi isso na faculdade, sabe? Uma
163.		coisa, tipo assim, a gente precisa saber pra ensinar,
164.		mas de que forma ensinar, como passar isso?
165.	LUCIENE:	Estruturalista no sentido também, eu penso, de
166.		exercícios só de preencher lacuna, não tem uma
167.		reflexão sobre a língua que o professor chega na sala
168.		então vamos aprender o que é advérbio e coloca a
169.		definição de advérbio sem os alunos NEM sequer
170.		refletirem sobre isso antes
171.	Pe:	tá, então no caso, esse seria um mau profissional?
172.		Não um bom profissional de Português, certo?
173.	LUCIENE:	isso é o que um professor não deve fazer
174.		((risos))

175.	Pe:	mais alguma característica que esse bom professor,
176.		porque a gente tá falando especificamente do bom
177.		professor de português, certo? O que mais vocês acham
178.		que um bom professor de português, ah:::, assim, no
179.		final das contas o que é ser esse bom professor de
180.		Português?
181.	MARÍLIA:	[eu acho/
182.	CÁTIA:	[é pode falar
183.		((risos))
184.	MARÍLIA:	acho que tem muito a ver com isso da imersão na
185.		cultura que você está ali, nós estamos trabalhando...
186.		por exemplo, a crítica social em música e:: se a
187.		professora leva um chico buarque, ela pode levar um
188.		criolo, pode levar um emicida, pode levar outra
189.		coisa. E nas aulas de Literatura, como as meninas
190.		falaram do ensino estrutural, por exemplo da
191.		Gramática, tem aluno que fala: eu não gosto de
192.	LUCIENE:	Literatura, mas leem Harry Potter, leem
193.	MARÍLIA:	arram
194.	THAIS:	a::: crônica que tá lá na revista enfim
195.		é verdade. É porque eles pensam que Literatura é só
196.	LUCIENE:	clássico, né?
197.	THAIS:	mas até mesmo professor mesmo
198.	LUCIENE:	é
199.		eu lembro que quando eu lia Harry Potter no Ensino
200.		Médio, eu tinha professor, que não era de Português,
201.		o de Geografia falava assim pra mim: guarda isso aí,
202.	CÁTIA:	isso aí né livro pra você ler não
203.	LUCIENE:	eu também tinha vergonha de/
204.	THAIS:	eu tinha que esconder os livros
205.	LUCIENE:	meu professor de Literatura era assim também
206.	MARÍLIA:	gente, como assim, não é coisa pra eu ler
207.		mas esse é um campo muito minado, assim, porque... na
		escola pública, você ainda tem uma liberdade de poder

208.		trabalhar de uma forma que você quer mais, mas na
209.		escola particular você tem uma restrição do que você
210.		que trabalhar
211.	LUCIENE:	escola pública, tipo assim, depende da escola pública
212.		também, né?
213.	MARÍLIA:	se no nono ano tá que você tem que dar Escrava Isaura
214.		você vai dar Escrava Isaura pro aluno de nono ano
215.	CÁTIA:	oitava ano, meu aluno particular, ontem, tava
216.		estudando Edgar Allan Poe..., e aí, eram contos
217.		adaptados, claro, mas ele tava achando aquilo muito
218.		insuportável
219.	LUCIENE:	e, cara, como não acha aquilo bem chato? Porque não
220.		foi bem trabalhado
221.	CÁTIA:	e achando difícil, e aí, depois, eu fiz uma leitura
222.		com ele, assim, pouco a pouco, aí agora eu entendi,
223.		agora tá fácil
224.	THAIS:	agora gostei
225.	Pe:	acabando entrando um pouco na questão da mediação,
226.		né? Assim, do professor mediar esse conhecimento
227.	LUCIENE:	eu acho que, pra mim, essa coisa de:: adaptar, sabe? Que ser professor é muito mais que dar aula e eu
228.		percebi isso faz pouco tempo, que você simplesmente
229.		não chega lá e dá sua aula e pronto, tem todo um
230.		universo de coisas que acontecem: é o menino que tá
231.		com problema... em casa, é a menina de 12 anos que tá
232.		grávida, é o menino que não tem, a telha da casa é de
233.		amianto, aí chove pedra dá muito ruim na casa dele. E
234.		tem um que é surdo e os outros zoam ele porque ele é
235.		surdo. Então, assim, são todos esses problemas, além
236.		de... muitos outros, esses problemas sociais que você
237.		não tem, eu pelo menos acho, que a gente não pode
238.		ignorar
239.	THAIS:	e tudo acontecendo
240.	LUCIENE:	ao mesmo tempo

241.	Pe:	e como, se você tivesse que fazer isso que você disse
242.		e transformar em alguma coisa, tipo assim, ele
243.		precisa ser isso ou saber isso ou, sei lá, a
244.		caracterização de alguém que olha pra essa realidade,
245.		como você diria isso assim?
246.	THAIS:	como assim?
247.	LUCIENE:	como eu diria pro professor?
248.	Pe:	não, como você diria para caracterizá-lo. Ele é
249.		aquele que...
250.	LUCIENE:	a::: eu posso usar duas palavras?
251.	Pe:	claro, claro não precisa ser uma só
252.	LUCIENE:	é porque eu não sou concisa, mas ele é, o professor,
253.		ele precisa se adaptar, precisa ter uma flexibilidade
254.		e precisa mediar
255.	CÁTIA:	e, às vezes, até improvisar
256.	LUCIENE:	gente, improviso. È verdade. Improviso também é muito
257.		importante... porque você chega no dia da aula e fala
258.		assim hoje não vai ter aula, hoje a gente vai ter, é
259.		a palestra da dengue... e aí cê faz o quê? Cê tem
260.		que, toda uma contextualização
261.	THAIS:	e acaba que não é só, o professor não faz o papel só
262.		de professor. Ele, às vezes, é psicólogo, às vezes,
263.		ele é mãe
264.	LUCIENE:	principalmente o de Português
265.	THAIS:	ele, às vezes, é enfermeiro, ele às vezes, sabe?
266.		Igual você falou de improviso até. É uma coisa que
267.		você não tá esperando, mas que acaba acontecendo ali
268.		na sala de aula
269.	CÁTIA:	e pelo menos, pra mim, que tenho um realidade que
270.		passei, né? Por uma realidade muito diferente, quando
271.		a gente chegou semestre passado para fazer estágio
272.		numa escola... pública que uma menina de 12 anos tava
273.		com suspeita de tá grávida, isso me choca, sabe? Me

274.		choca de uma forma triste. Não que eu ache, oh meu
275.		deus que absurdo, acho triste. Acho que tem todo,
276.		todo um trabalho da escola. Eu não consigo ignorar,
277.		entende? Isso... me deixa mal
278.	Pe:	e:: o professor de Português pra você, então, ele
279.		precisa olhar pra essa realidade...e considerá-la,
280.		né? Ok
281.	THAIS:	isso se a escola der abertura também
282.	LUCIENE:	é: é isso que acho, é toda uma questão, isso que eu
283.		falo também de se adaptar. Toda a questão da gestão
284.		também porque uma escola militar, por exemplo, muitas
285.		vezes cê nem vai saber a realidade do seu aluno
286.		porque... isso é difícil, porque você não pode ter
287.		esse contato tão grande com... o aluno. Essa coisa da
288.		gestão a gestão também é muito importante para escola
289.	Pe:	urrrum
290.	MARÍLIA:	isso tá muito imbricado por essa questão do bom
291.		professor. por que que os bons professores e os
292.		professores querem dar aula nos colégios particulares
293.		sendo que eles são reprimidos em conteúdo, né? Na
294.		caixinha do conteúdo. E aí gente pensa, aí os que não
295.		são tão bons estão dando aula no estado ou na
296.		prefeitura. por quê? ...É a visão que a gente tem do
297.		bom professor é aquele que se encaixa na caixinha do
298.		tá ali você vai dar aquilo ali você vai se adaptar a
299.		isso (parte inteligível), nós trabalhamos com o
300.		trabalho educativo, então é:: nós não fabricamos
301.		panelas. Quem pensa que tá fabricando panela, a
302.		panela vai sair com a peneira untada nós trabalhamos
303.		com um trabalho que não sabemos qual vai ser o
304.		produto no final porque nós somos plurais e nossos
305.		alunos são plurais. Então a dificuldade de um é outra
306.		dificuldade do outro..., então é muito isso se

307.		adaptar, a adaptação pra mim é muito importante
308.	LUCIENE:	é importante né?
309.	Pe:	cês gostariam de acrescentar alguma coisa nessa
310.		caracterização ou pra vocês esses dados são inovador
311.		didática, uma postura, ele precisa mediar, ele
312.		precisa ser motivador, se adaptar, aí tem o que cês
313.		falaram de flexibilidade etc. Tem a questão do
314.		improviso por conta da realidade que encontra
315.	CÁTIA:	e a gente colocou didática, mas a gente não colocou
316.		conhecimento porque o professor também tem que ter
317.		conhecimento pra passar pro aluno porque foi a única
318.		coisa que a gente não colocou ali, né porque também o
319.		professor que não tem o conhecimento
320.	LUCIENE:	porque como ele vai fazer isso tudo sem conhecimento?
321.	THAIS:	e aí ele vai fazer isso tudo, mas não vai dar aula de
322.		Português
323.	Pe:	então vou pegar o gancho de vocês nesse conhecimento
324.		e vou passar pra uma outra questão, assim, que é
325.		justamente dos saberes que um professor de Português
326.		deve ter, assim, quais são os saberes que compõem e
327.		que formam esse bom profissional de Português, a
328.		gente ainda tá pensando nesse plano. A gente
329.		idealizou esse profissional, um bom profissional esse
330.		aqui, então assim, quais são os saberes...que ele
331.		precisa ter
332.	LUCIENE:	então, pra mim, um saber muito, muito importante, não
333.		que eu esteja dizendo que um saber MAIS importante do
334.		que os outros ou que é maior ou que é menor, mas é a
335.		questão da metodologia, da didática, da transposição
336.		didática..., isso pra mim é muito, MUITO importante
337.		essa questão da transposição didática. E aí se o
338.		professor sabe, mas não sabe transpor didaticamente,
339.		então ele só sabe

340.	THAIS:	ele sabe pra ele
341.	LUCIENE:	ele não é professor, agora cês podem falar
342.	THAIS:	além disso também porque tem professor que acaba se
343.		perdendo ali dentro do livro, dentro da apostila,
344.		sendo que ele poderia trabalhar aqueles assuntos de
345.		outras formas mais interessantes, que... motivassem
346.		mais os alunos. Então assim, saber esse assunto eu
347.		posso trabalhar de outra maneira ou não vou ficar
348.		preso no livro, sabe?... É:: é a flexibilidade
349.		mesmo, né?
350.	CÁTIA:	autossuficiente. É o que eu ia falar, criar um aluno
351.		autossuficiente (inteligível, barulho de carro da
352.		rua) que não fica dependendo de uma coisa só, que
353.		busque fora também...
354.	MARÍLIA:	é o que a gente vê, que tem professor que trabalha
355.		livro didático e vamos separar, tem professor que dá
356.		aula em três escolas e aí a pessoa pira, não é
357.		normal. Tem professor que chega na aula, eu tive
358.		professor assim, pergunta pro aluno: Qual capítulo a
359.		gente parou? Abre o livro aí. (inaudível)... Ele não
360.		tem condições, as condições de trabalho não permitem
361.		que ele tenha uma reflexão sobre o trabalho dele. Tem
362.		escola que só trabalho com livro didático. Dessa
363.		questão dos saberes, lá na faculdade de Educação a
364.		gente vê os eixos do ensino de Língua Portuguesa:
365.		Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.
366.		então, se a gente aqui estuda Análise do Discurso,
367.		isso é o quê? Interpretação de texto. Como eu vou
368.		transpor isso pro meu aluno? Esse é o conhecimento,
369.		ter esse conhecimento teórico e o conhecimento
370.		prático
371.	LUCIENE:	é exatamente isso. A gente tem que ter esses eixos,
372.		saber produção...é:: produção escrita, leitura,

373.		saber transpor didaticamente, mas o que a gente sabe?
374.		Nenhum, eu não sei nada, trabalhar isso
375.	THAIS:	por exemplo, igual, vamos ensinar gênero, por
376.		exemplo, gêneros textuais, a gente precisa dar pro
377.		aluno Bakhtin, por exemplo? Não, a gente aprende pra
378.		gente
379.	LUCIENE:	pra gente saber a teoria
380.	THAIS:	exatamente, você pega aquilo e você transforma pra
381.		você passar pro aluno aquilo que ele precisa
382.	LUCIENE:	porque ele não precisa saber Bakhtin
383.	THAIS:	é exatamente
384.	LUCIENE:	coitado também, né?
385.	THAIS:	pra ele saber o que ele precisa ali naquele momento
386.		na série, no ano que ele tá, né?
387.	Pe:	cê colocar alguma coisa? Existe mais algum saber,
388.		assim, quando a gente tá falando do saber, a gente tá
389.		justamente nesse campo do conhecimento, a gente tá
390.		falando desse professor, desse bom professor de
391.		português, assim, aí cês levantaram ali metodologia,
392.		transposição didática, mas o que esse profissional
393.		bom de Português precisa saber? Pensa aí
394.	CÁTIA:	essa é uma questão muito ampla, como assim saber?
395.	LUCIENE:	pra dar aula
396.	Pe:	pra ele se transformar nesse bom professor de
397.		Português, que a gente caracterizou aqui que é o cara
398.		que tem didática, num sei o que, ele precisa ter,
399.		como vocês apontaram, um conjunto de conhecimentos,
400.		de saberes, certo? Quais são esses saberes assim que
401.		ele precisa ter para se tornar esse bom professor de
402.		Português?
403.	THAIS:	o saber linguístico também, até da riqueza da língua,
404.		que a língua portuguesa é riquíssima e seu dialetos e
405.		idioletos e:: que o aluno... tá ali, ele pode falar

406.		errado, aliás, não é errado, ele pode falar fora da
407.		Norma Padrão e aquilo não tá errado, então assim, é
408.		saber abordar isso tudo
409.	CÁTIA:	eu acho assim, tá dentro de transposição didática,
410.		mas é o saber teórico, que as meninas falaram, e o
411.		prático também. Isso é um dos mais importantes
412.	Pe:	quando cê fala desse saber teórico, cê tá falando de
413.		quê especificamente?
414.	LUCIENE:	[não é dada do que a gente aprende aqui
415.	CÁTIA:	[por exemplo
416.	Pe:	só um minuto, aqui onde?
417.	LUCIENE:	na faculdade de Letras
418.	Pe:	porque eu tenho reparado assim é sempre Educação e
419.		Letras
420.	LUCIENE:	não é nada do que a gente aprende aqui na Letras.
421.		nada, assim, to generalizando, mas é quase nada do
422.		que a gente aprende aqui na Letras, por exemplo
423.	CÁTIA:	conhecimento teórico seria, por exemplo, conhecer
424.		Bakhtin, por exemplo, e aí conhecer sobre os gêneros
425.		e aí pra poder transpor didaticamente. Igual as
426.		meninas falaram, então você precisa ter um
427.		conhecimento teórico sobre as correntes linguísticas,
428.		como as coisas surgiram, assim não sei explicar
429.		direito, mas aquele conhecimento sobre gênero que
430.		você vai explicar pros alunos, mas você tem que
431.		estudar bakhtin antes. Então seriam dois ... dois
432.		eixos
433.	LUCIENE:	é:: também acho
434.	Pe:	alguma coisa mais que vocês gostariam de acrescentar
435.		quando cês olham, por exemplo, pras disciplinas, pro
436.		campo da formação mesmo, a grade do curso de vocês,
437.		existe algum outro saber que esse bom professor de
438.		Português deveria ter?

439.	LUCIENE:	não. Pra mim essa questão da transp/ transposição
440.		didática é a mais importante, nesse sentido, assim,
441.		de olhar para nossas disciplinas. Porque, assim, se a
442.		gente for parar olhar para nossas disciplinas e, de
443.		alguma forma, eu tava falando isso hoje de manhã,
444.		igual a gente uma disciplina de Pragmática, se a
445.		gente conseguisse de alguma forma associar isso com o
446.		nosso ensino,... seria muito interessante. Porque
447.		Pragmática, por exemplo, é uma matéria muito legal,
448.		mas que fica só na parte teórica. Então como a gente
449.		pode fazer um trabalho pragmático, por exemplo, com
450.		os alunos? Como a gente pode ensinar eles a se
451.		adaptarem as várias situações de discurso por exemplo
452.		é um trabalho muito interessante. A Semântica a mesma
453.		coisa, um eixo MUITO grande, é só teoria. Como a
454.		gente pode adaptar a Semântica que a gente aprende
455.		aqui pra... vida real dos alunos? E assim nas outras
456.		matérias que forem possíveis, por exemplo,... aqui na
457.		Letras que eu falo porque é muito, MUITO importante,
458.		mas isso fica a cargo da gente magicamente conseguir
459.		fazer essa transposição didática. Óbvio, eu aprendi
460.		Pragmática, meu deus, como eu posso fazer um trabalho
461.		legal com os alunos pra transpor isso?
462.	MARÍLIA:	eu acho que... está subentendido aqui que nós vamos
463.		aprender isso na prática
464.		((discussão inaudível entre duas participantes))
465.	THAIS:	mas não tem regra, não tem uma regra, cada sala é
466.		uma sala e aí como cê vai aprender a
467.	LUCIENE:	mas então eu acho que
468.	MARÍLIA:	mas eu tô não tô falando que isso é certo não
469.		tô falando que isso, como não é feito aqui, como não
470.		é divulgado como você vai transpor isso didaticamente
471.	THAIS:	... é eu concordo

472.	MARÍLIA:	depois na prática, você vai aprender, nem que seja na
473.		marra
474.	THAIS:	[e eu concordo porque não tem uma fórmula certa
475.	LUCIENE:	[não
476.	THAIS:	porque cada turma é uma turma, cada criança é uma
477.		criança, cada geração é uma geração
478.	LUCIENE:	mas a gente precisa saber alguma fórmula, algum
479.		jeito, entendeu? de, pelo menos, começar. Tipo assim,
480.		por onde começar
481.	CÁTIA:	é o eu que tá fazendo as oficinas, ultimamente, mas,
482.		tipo assim, são poucas que tratam dis/...
483.	LUCIENE:	igual tem a oficina de Semântica, por exemplo, que a
484.		gente aprende a lidar com a semântica que a gente
485.		aprende na teoria, mas aí tem a oficina de Semântica,
486.		de ensino de Semântica. Nessa oficina de ensino de
487.		Semântica, a gente aprende a lidar com a Semântica
488.		dentro de sala de aula. Claro que você não aprende
489.		uma fórmula, THAIS, não tem como porque isso aqui não
490.		é uma...ciência exata..., mas é uma forma de por onde
491.		começar, onde eu posso buscar esses textos, onde eu
492.		posso buscar tais exercícios, como, eu pego um livro
493.		didático e tem ensino de semântica lá? Como funciona
494.		esse ensino de Semântica
495.	CÁTIA:	assim, o que deveria ser ensinado são estratégias pra
496.		gente conseguir ... (ináudível)
497.	THAIS:	o que as oficinas deveriam propor pra gente
498.	LUCIENE:	exatamente
499.	CÁTIA:	exatamente
500.	Pe:	eu vou fazer um breve parêntese porque vocês
501.		apontaram, tipo, as oficinas e etc. E tal, vou trazer
502.		pra um outro eixo que a gente já ia discutir, e que a
503.		gente pode ir discutindo os três juntos, que é
504.		justamente dessa experiências que vocês vivenciaram

505.		na graduação que possibilitaram chegaram, não,
506.		falarem assim, isso me ajudou a ser um bom professor
507.		de Português
508.	CÁTIA:	as oficinas
509.	LUCIENE:	a minha experiência, como da MARÍLIA, são
510.		experiências particulares que, infelizmente, não são
511.		para todos, mas é uma experiência de fazer PARTE de
512.		um grupo de pesquisa que pesquisa isso, olha isso
513.		ficou muito feio, não coloca isso na sua dissertação
514.		não
515.	Todos:	((risos))
516.	Pe:	urrrum
517.	LUCIENE:	um grupo de pesquisa que estuda o ensino. Isso, pra
518.		mim, depois/ é o mesmo caso da MARÍLIA, depois
519.		que eu entrei pra esse grupo de pesquisa, a minha
520.		vida mudou. Foi onde eu falei, não vou mais abandonar
521.		a faculdade, eu amo isso aqui, é isso que eu quero
522.		fazer, eu vou ser professora, eu vou ser essa
523.		professora que a gente colocou no quadro. Então essa
524.		questão de... fazer parte desse grupo de pesquisa
525.		mudou muito a minha vida, também nas oficinas e a
526.		parte da prática, quando a gente vai pro estágio, por
527.		exemplo. muda totalmente nossa visão de vida. Como
528.		essa questão de adaptar, eu só consegui perceber que
529.		o professor é muito mais do que dar aula, quando eu
530.		fui para o estágio, que é na prática
531.	Pe:	urrrum. eu vou fazer uma pergunta direta pra você,
532.		você apontou que seu grupo de pesquisa, e que queria
533.		que você falasse um pouco do que foi isso, porque,
534.		assim, cê tá apresentando isso como uma
535.		experiência muito importante. o que acontece nesse
536.		grupo de pesquisas que se consolidou como uma pra
537.		experiência importante você construir esse bom

538.		profissional?
539.	LUCIENE:	urrrum. É um grupo de pesquisa na faculdade de
540.		Educação, eu entrei pra um projeto de treinamento
541.		profissional. Então foi a primeira... bolsa que eu
542.		consegui nesse grupo de pesquisa da educação e lá,
543.		além da gente estudar várias teorias, a gente estuda
544.		várias práticas de ensino e foi quando eu fui saber
545.		como era uma bolsa de treinamento profissional na
546.		parte prática. a gente acompanhou... uma turma de
547.		quinto ano, então a gente ia pra sala de aula ajudar
548.		a professora. Então aí já comecei a ter uma parte
549.		prática na minha formação. E a gente sempre estuda
550.		teoria e a prática, a gente estuda a teoria e a
551.		prática e a gente sempre tem a visão é:: de
552.		professores reais, tem um grupo de professores que
553.		então tem essa questão dos professores, então não é
554.		uma coisa que a gente aqui na academia acha, não, é
555.		uma coisa que os professores trazem também e::: as
556.		orientand... orientadoras sempre foram professoras,
557.		uma vida inteira, então elas também trazem as
558.		experiências delas. Depois, eu participei do projeto
559.		de iniciação científica, que é o que eu tô até hoje,
560.		que é onde a gente estuda formação inicial também...
561.		e aí é quando a gente olha pra nosso curso de Letras,
562.		olha pro que tem na vida real do professor e vai
563.		estudando essas diferenças, assim, que
564.	Pe:	cê no caso apontou a questão das oficinas
565.	CÁTIA:	as oficinas
566.	Pe:	o que elas têm que, como é que elas são que fazem com
567.		que você acredita que faça esse, que te dá essa
568.		experiência pra te consolidar como um bom professor
569.		de Português?
570.	CÁTIA:	algumas das oficinas, não todas, né? Mas algumas

571.		oficinas de um tempo pra cá, porque quando a gente
572.		entrou na faculdade não era assim, elas ajudam, como
573.		as meninas falaram aí, a sair do campo teórico e pro
574.		campo prático ou como você pode aplicar a teoria na
575.		prática. Inclusive, essa... oficina de Semântica que
576.		a gente fez ajudou muito, a gente analisava o
577.		material didático, lia as perguntas de interpretação
578.		e a gente pensava: como a gente poderia melhorar?
579.		Quando a gente tiver que usar o material didático,
580.		como a gente vai fazer? A gente vai usar tudo? A
581.		gente vai elaborar ... [novas questões?...
582.	?	[igual a de Sequência Didática
583.	CÁTIA:	então ajudou muito nesse caso, as oficinas, mas não
584.		são todas que fazem isso
585.	Pe:	tá. Cês querem dizer também alguma experiência que
586.		vocês tiveram?
587.	THAIS:	eu acho que, principalmente, enquanto aluno, porque
588.		sua pergunta foi as...
589.	Pe:	as experiências que vocês vivenciaram na graduação
590.	THAIS:	as experiências, principalmente, enquanto aluno.
591.		Assim, não só da graduação que eu falo, sabe?
592.		Enquanto aluno de Ensino Médio mesmo, quando você vê
593.		um professor que você fala porque esse professor não
594.		pode melhorar, sabe? De alguma forma, e aí assim,
595.		depois que eu entrei na faculdade, eu comecei a
596.		reparar isso, sabe? Porque o professor de
597.		matemática, por exemplo, quando ela tá dando,
598.		ensinando área porque ela não faz o aluno dela
599.		medir o quarto dele, colocar aquilo no papel, como
600.		se ele fosse é:: colocar os móveis de outra maneira?
601.		mede aquilo, faça aquele estudo diário, é uma coisa
602.		quase prática, entendeu? Do que ficar só aquilo ou,
603.		por exemplo, Química,... eu tô saindo do Português um

604.		pouco, mas é só pra dar diferenças disciplinas. A
605.		Química, por exemplo, aquele negócio de misturar,
606.		decantação, não sei o que. O aluno faz Nescau todo
607.		dia na casa dele. Ele sabe que se ele pôr mais Nescau
608.		vai sobrar lá no fundo, se ele pôr menos, entendeu?
609.		Se ele pôr o tanto que ele gosta. Então é uma coisa
610.		que tá ali na prática que o professor não pensa. E
611.		aqui na graduação que eu comecei a ver isso, sabe?
612.		Que tem várias formas de ensinar e tem formas que não
613.		são nenhum pouco atrativas, nem pra quem gosta da
614.		matéria, e tem formas que podem trazer o aluno
615.	Pe:	cê pode dar algum exemplo de:: alguma experiência
616.		positiva que você teve, olhou e pensou, assim que eu
617.		gostaria de fazer, sabe?
618.	THAIS:	por exemplo as aulas da professora do Tópico sobre
619.		Gêneros Textuais, que eu acho que comentei com você,
620.		eu nunca tinha tido uma matéria tão assim... tão
621.		prática... de
622.	LUCIENE:	Linguística, entendeu? Num tópico
623.	THAIS:	que chega. Um tópico, não é uma oficina porque a
624.		oficina que, na teoria, disse que ser prática::, mas
625.		que é aquele coisa prática que a gente tá ali
626.		fazendo, tá aprendendo e vê o resultado, sabe? Não é
627.		aquele coisa: vamos estudar, vamos estudar, vamos
628.		fazer prova, apresentar seminário, vamos...
629.	LUCIENE:	ou se não, só prova
630.	THAIS:	não é só fazer prova, entendeu? Assim, eu acho que
631.		isso é uma coisa muito boa pra gente levar pra vida
632.	LUCIENE:	igual essa questão do tópico, só interrompendo um
633.		pouquinho, essa questão do tópico que a gente tá
634.		fazendo em gêneros textuais com a professora. Tópicos
635.		são... muito, muito teórico, MUITO teóricos. Que que
636.		a ela tá fazendo? Dando uma teoria, mas ela tá

637.		dando várias práticas, a gente tem vários exercícios
638.		pra, no final, ela dá gêneros e ensino. Isso é a
639.		coisa mais linda que existe. Por que em todos os
640.		tópicos as pessoas não fazem isso? Como que isso é no
641.		seu aluno, não precisa ser só no ensino. Como é que é
642.		o seu aluno? Como é que seu aluno pode vir a ser?
643.		Como é que isso se dá... na sua profissão? E não é.
644.		O que eu escutei esses dias pra trás é que eu vou ser
645.		daqui uma linguista. E eu acho que as coisas não
646.		funcionam muito bem assim porque eu faço uma
647.		licenciatura, então, eu acho que vou sair daqui
648.		professora... eu espero
649.	MARÍLIA:	cê tá louca que eu vou ser linguista
650.	LUCIENE:	eu não sei onde vai sair escrito que eu sou uma
651.		linguista porque no meu diploma, acho que vai tá lá
652.		licenciatura, mas mas eu OUVI dizer, tá por aí
653.	Pe:	e no seu caso MARÍLIA, que experiência você vivenciou
654.		na graduação que possibilitou que você enxergasse,
655.		pelo menos tá me preparando pra ser um bom professor
656.		de Português
657.	MARÍLIA:	foi entrar na faculdade de Educação no grupo que a
658.		gente tem lá porque é incrível, é... a prática e a
659.		teoria unidas e:: aí a gente faz trabalhos em escolas
660.		Públicas trabalho incríveis com professoras incríveis
661.		e aí a gente vê a realidade, vê a transposição dessas
662.		professoras... e eu, como aluna, claro que as pessoas
663.		têm suas particularidades, elas têm uma vida fora
664.		daqui, porque as pessoas precisam trabalhar, né? Tem
665.		os seus problemas, mas aí a gente vê claramente a
666.		diferenças de pessoas que têm uma bolsa e um
667.		incentivo aqui e as pessoas que tão aqui só pra
668.		segurar um diploma ao final
669.	Pe:	eu vou fazer uma pergunta, que assim, como você

670.		apontou uma aula específica, que tem prática e etc.
671.		Cê fala da estrutura da aula, o que cê tá falando que
672.		é bom ali, que te ajuda... cês podem responder
673.		também, ok? Que te ajuda a consolidar como professor
674.		de português? É o mecanismo? O que que é nessa aula
675.		que faz você falar assim: pera aí isso é importante
676.		é só estrutura... o que que é na verdade? (+)
677.	THAIS:	eu posso falar o que que não é? ((risos)) Tipo assim,
678.		não é o professor chegar ali e jogar a matéria no
679.		slide e falar, tipo, te passar quatro textos teóricos
680.		pra você ler, falar se tiver dúvida pode me perguntar
681.		mas talvez nem discute aquele texto em sala, não dá
682.		abertura e::, por vezes, por mais que você tenha
683.		alguma dúvida ali naquele texto teórico, passa batido
684.		porque, assim, não tem uma discussão com a sala
685.		inteira e aí, quando vê, a gente vai fazer uma prova
686.		sobre isso ou um exercício ou, então, apresentar um
687.		seminário
688.	CÁTIA:	é questão de metodologia, questão de trabalhar tudo
689.		contextualizado, né? Você leva o texto da:: nossa
690.		realidade, jornal, gênero diversos e trabalha com
691.		eles de forma contextualizada porque o aluno vai ver
692.		um fim naquilo, né? Ele não vai:: aprender um
693.		conteúdo linguístico só aprender por meio de uma
694.		decoreba de coisas
695.	LUCIENE:	cê quer ver um absurdo? A gente não aprende os
696.		gêneros escolares, a gente vai dar aula de notícia, a
697.		gente tem contato com a notícia na vida, não sei quê,
698.		mas a gente tem que sentar, como a gente teve que e,
699.		óh, então vamos ver qual que é a característica da
700.		notícia? Como é que a gente pode passar isso? Uma
701.		entrevista, um conto. Outro dia, uma professora veio
702.		com uma menina que estuda aqui, veio me perguntar:

703.		LUCIENE..., o professor, eu dou aula de particular,
704.		o professor me pediu, pediu pra minha aluna escrever
705.		uma crônica, mas agora tô achando que é um ensaio,
706.		como é que pode ser essa diferença entre crônica e
707.		ensaio. Não sei, então vamos pesquisar. Então, essa
708.		diferença entre gêneros, como a gente tá vendo, são
709.		tão ligados, assim, às vezes a gente fica na dúvida,
710.		isso aqui como é que pode ser e qual é contato que a
711.		gente tem com os gêneros escolares, os gêneros que
712.		realmente a gente vai ensinar?... entendeu? Não que a
713.		gente tenha que aprender, então agora a gente vai
714.		aprender notícia, eu não tô falando que a gente tem
715.		que fazer isso, mas, igual nas oficinas, a gente pode
716.		aprender várias formas de ensinar. Do que adianta
717.		you falar, vou ensinar notícia, aí cê chega lá na
718.		sala e coloca as características da notícia e acha
719.		que você tá ensinando notícia. Cê nada mais tá saindo
720.		de uma aula de Gramática, mas tá dando uma aula de
721.		gênero Estruturalista
722.	Todos:	(integrantes concordam com a fala)
723.	Pe:	e no âmbito da graduação, tô falando do todo, assim,
724.		seja Educação, Letras, oficinas, tópicos, ah:: tem
725.		mais alguma experiência que vocês acreditam que foi
726.		importante na construção de um bom profissional?
727.	CÁTIA:	pra mim, eu acho que foi o PIBID, só que o problema é
728.		que eu entrei no PIBID, eu tinha acabado de entrar na
729.		Universidade, eu não tinha acabado, mas eu tinha...
730.		pouco conhecimento ainda, então eu entrei pra sala de
731.		aula fui viver aquela realidade sem ter conhecimento
732.		teórico também, e aí eu tive que aprender muita
733.		coisa, assim, na marra. Só que a professora era boa,
734.		ela ajudava a gente sempre..., incentivava, mas eu
735.		tinha que acompanhar aquela realidade que me fez eu::

736.		eu me sinto mais segura hoje em dia pra entrar numa
737.		sala de aula, pra entender os problemas dos alunos
738.		porque eu tive esse contato com sala de aula por um
739.		ano e meio, mesmo sendo em alguns momentos eu só
740.		observava, poucos momentos eu dei aula e eu se eu
741.		pudesse voltar, eu faria tudo diferente porque eu
742.		tive que dar aula e oficina sem ter um conhecimento
743.		teórico, então... é:: nesse sentido, não foi muito
744.		válido, pra mim, mas foi válido eu ver como é a
745.		realidade dos alunos, como é que funciona uma sala de
746.		aula, como se dá a relação entre aluno e professor
747.	Pe:	cê falou de alguns conhecimentos que você teve que
748.		aprender, quais foram eles? Pra poder estar no PIBID
749.		e desenvolver seu trabalho? Cê falou assim, alguns
750.		conhecimentos teóricos que eu não sabia, tive que
751.		buscar, que tipo de conhecimento foi esse
752.	CÁTIA:	pra dar aula, ? porque em alguns momentos, a
753.		professora falava assim "dá aula aí" e eu não sabia
754.		como ensinar. Às vezes, eu anotava de forma
755.		estruturalista no quadro, hoje em dia eu vejo que não
756.		era, os alunos não tavam nem aí pras aulas que eu
757.		dava porque eram chatas e hoje em dia eu reconheço
758.		isso, mas naquela época eu não tinha noção disso
759.		porque no colégio era daquele jeito que eu estudava.
760.		E eu cheguei aqui na faculdade e nada tinha falado
761.		que era de outro jeito, então, muitas aulas, no
762.		começo, eu dei assim e se eu pudesse eu faria de um
763.		jeito diferente
764.	LUCIENE:	é um conhecimento mais metodológico, né?
765.	CÁTIA:	mas é bom porque faz a gente reconhecer, né? Os
766.		nossos erros fazem a gente mudar porque, hoje, eu não
767.		faria desse jeito
768.	THAIS:	eu tive duas experiências, que uma eu fiquei dois

769.		anos de treinamento profissional no João XXIII, mas
770.		foi com o inglês... e, assim, foi muito válido, muito
771.		enriquecedor porque eu entrava em sala de aula, eu
772.		não dava aula, mas eu planejava exercício, eu
773.		planejava provas e, assim, o professor, claro, que
774.		ele... ajuda a corrigir o que precisava ou ele falava
775.		"não é assim", mas e aí ele me dava prova pra eu
776.		corrigir, pra entregar pros alunos, ver a reação dos
777.		alunos com a nota, via os alunos "não professor, olha
778.		aqui ó, tá meio certo, né? Não tá totalmente certo,
779.		mas", então, assim, eu toda essa experiência durante
780.		dois anos que foi muito bom. E agora eu tô tendo de
781.		iniciação científica com a Denise, Português pra
782.		estrangeiros, que eu tô adorando, nossa me encontrei
783.		porque é muito bom, muito legal e, assim, e ela me
784.		coloca pra dar aula, tem dia que ele vem e me fala
785.		assim, a gente tem reunião e ela fala "nossa, eu
786.		tenho um negócio pra fazer agora, cê pode dar aula
787.		pra mim?" que dia? "hoje, agora". Oi Denise, como
788.		assim?
789.	LUCIENE:	questão do improviso ((risos))
790.	THAIS:	é e tipo assim naquele susto, eu chego na sala com
791.		aquele ta::nto de estrangeiro, e sabe? E eu vou, do
792.		meu jeito, e isso tá sendo muito rico pra isso tudo
793.		porque, como a CÁTIA falou, às vezes errando, a
794.		gente aprende MUITO, sabe? Porque você erra um dia e
795.		você fala "não é assim que eu quero fazer, sabe?" E,
796.		assim, eu acho que o momento de errar é agora
797.	LUCIENE:	até porque a gente só começando. A gente não tem
798.		experiência
799.	THAIS:	sim. A gente tá ganhando isso agora
800.	LUCIENE:	igual, a gente dando aula no estágio dois, a
801.		professora falou assim, oh gente cês fizeram isso,

802.		mas porque a gente não têm experiência. Mas desculpa
803.		a gente vai tentar melhorar porque é difícil mesmo, a
804.		gente não tem experiência porque falta essa parte
805.		prática no nosso curso. Então, se a gente tivesse
806.		mais PRÁTICAS de sala de aula, de ter contato com a
807.		sala de aula, durante o curso, eu acredito que a
808.		gente não, a gente não, claro que a gente vai errar
809.		sempre, mas talvez a gente erraria menos, pecaria
810.		menos
811.	Pe:	quando ce chama de errar, ce dizendo de...
812.	LUCIENE:	igual ela falou que assim, que a gente deu o gênero notícia, olha só como a gente não tem nenhum
813.		conhecimento... ridículo, né? Ridículo mesmo, gente,
814.		eu sei. a gente chamou atenção que a notícia estava
815.		no passado..., os verbos da notícia estavam no
816.		passado e a gente chamou a atenção disso porque eles
817.		vão ter que produzir uma notícia pra gente. E aí foi
818.		passou, não sei o que, aí no final da aula a
819.		professora virou e falou assim "gente, mas cês
820.		esqueceram de chamar a atenção que o título da
821.		notícia é no presente". A gente, meu deus, não
822.		acredito que a gente esqueceu de fazer isso. E ela é
823.		assim pra chamar a atenção do leitor e tals e ninguém
824.		perguntou também, se eu alguém tivesse perguntado,
825.		talvez a gente teria travado e não saberia responder,
826.		a gente teria que pensar, assim meu deus, porque tá
827.		no presente? Meu deus como eu não percebi isso? E a
828.		gente não contato com os gêneros escolares
829.	MARÍLIA:	isso entra na questão desse saber que você tava
830.		perguntando..., né? Eu não sei, é porque saber é
831.		realmente uma coisa muito ampla. Então, quando você
832.		fala saber, eu acho que a gente tem aprender mesmo
833.		aqui é análise do discurso porque lá no livro de
834.		didático, que a gente pesquisa, tem interpretação de

835.		texto. Ninguém aqui tá falando (inaudível) que não
836.		vai ensinar gramática, vai ensinar Gramática sim, mas
837.		vai ensinar com Análise Linguística. Então, então tem
838.		que ter o saber da Análise Linguística e da Gramática
839.	Pe:	então vou pegar o gancho de vocês e vou voltar para
840.		essa pergunta dos saberes, ok? Só pra gente tentar,
841.		já que você falou assim "tem que saber Análise do
842.		Discurso", pensando nisso, nessas relações porque a
843.		gente tá construindo um profissional..., digamos
844.		assim, em todo seu aspecto ideal
845.	MARÍLIA:	nossa, é, bem utópica sim
846.	Pe:	mas pegando a Análise do Discurso, assim, então quais
847.		são esse saberes que ele deveria saber para ser esse
848.		bom profissional? ... Ela apontou assim, Análise do
849.		Discurso, mas o que cê acha que é importante como
850.		professor de Português saber pra ele poder, tipo, ser
851.		esse cara
852.	MARÍLIA:	especificamente?
853.	Pe:	pode ser também
854.	MARÍLIA:	dentro da Análise do Discurso?
855.	Pe:	não precisa ser especificamente, pode ser também, mas
856.		cê faz o recorte que você achar mais relevante
857.	MARÍLIA:	eu não sei, mas eu acho que saber conduzir o aluno a
858.		fazer inferências sobre o que ele tá lendo, (+) né?
859.	LUCIENE:	acho que é tudo isso que a gente falou, que é muita
860.		coisa. É que ser professor de Português é uma coisa
861.		tão complexa, mas tão complexa que é muito difícil
862.		responder assim pontualmente, sabe? Pelo menos pra
863.		mim. Porque é tudo isso que a gente falou, de saber a
864.		didática, de saber, ter noção da língua, tem a
865.		questão da Análise Linguística
866.	MARÍLIA:	sim, Análise Linguística, porque que tá no presente
867.		aqui e no passado ali?

868.	?	e escapou isso da gente na hora. Entendeu?
869.	Pe:	agora uma pergunta, porque a gente partiu da
870.		experiência que vocês vivenciaram, e aí agora a gente
871.		vai pensar na possibilidade de, já que estamos
872.		construindo esse profissional ideal, certo? Ele é bom
873.		professor, ideal não no sentido de que ele não possa
874.		existir, mas ideal no sentido de uma projeção mesmo
875.		do que a gente gostaria que fosse. Então assim,
876.		olhando pra graduação que vocês fizeram, porque vocês
877.		já passaram por um processo de, pelo menos..., quatro
878.		anos e meio de graduação, o que vocês apontariam
879.		como, olha essa experiência a gente deveria ter,
880.		durante esse processo, pra gente se consolidar como
881.		um bom professor de Português?(+)
882.	MARÍLIA:	a gente deveria ir as escolas, frequentar mais as escolas, [mas ter tempo de ir porque é muito fácil
883.	CÁTIA:	[esses projetos de iniciação a docência
884.	MARÍLIA:	quando você chega no terceiro período e eles te fala,
885.		se você quiser, porque a LUCIENE não fez, não foi
886.		assim
887.	LUCIENE:	não, foi a de estágio, eu fiz, a Prática dos Saberes
888.		você é obrigado, as Políticas Públicas que não
889.	MARÍLIA:	sim, você ir pra escola, e aí você tem que fazer um
890.		monte de matéria aqui, então você vai a tarde na
891.		escola, vem a noite aqui. Eu acho que ir a escola e
892.		acompanhar é muito importante
893.	CÁTIA:	[acho que a ampliação desses projetos de iniciação a
894.		docência
895.	MARÍLIA:	[e em diferentes escolas
896.	CÁTIA:	por exemplo, igual o PIBID, é muito bom, é, mas aí
897.		diminuíram o número de vagas quando eu entrei ainda
898.		tinha bastante, diminuiu um projeto que era muito
899.		interessante
900.	THAIS:	a gente nem ouve falar mais

901.	LUCIENE:	pois é, esses projetos assim de extensão, sabe? Tem
902.		tanto projeto de extensão que poderia ter, mas não
903.		tem, dessa questão de ir pra escola
904.	MARÍLIA:	as vezes tem o projeto, provoque que não é remunerado
905.		e aí o pessoal não quer
906.	CÁTIA:	mais oficinas práticas
907.	THAIS:	eu ia tocar nesse assunto
908.	CÁTIA:	algumas oficinas não são práticas, né?
909.	LUCIENE:	igual a oficina de sequências didáticas que a gente
910.		fez. A gente montava as sequências didáticas de
911.		verdade, não só estudava a teoria, era uma prática. A
912.		questão, é que eu também fiz a:: oficina de material
913.		didático, a gente PRODUZIU o material didático.
914.		Então, essas oficinas práticas são muito, muito,
915.		muito importantes
916.	THAIS:	eu acho também, eu ia tocar nisso da oficina porque
917.		quando a gente começou a fazer oficina foi o que?
918.		Quarto, quarto período? Começa no terceiro?
919.	MARÍLIA:	acho que é quando você escolhe, não é?
920.	LUCIENE:	depois do quarto porque a gente começou a fazer no
921.		terceiro porque a gente começou a caçar
922.	THAIS:	eu comecei antes também
923.	LUCIENE:	é
924.	THAIS:	mas, enfim, me falaram assim, o pessoal que já tava
925.		mais velho, me falaram "ah oficina é uma matéria mais
926.		prática", aí eu fiquei pensando, nossa que legal,
927.		mais prática ((risos)) e, assim, não é de fato. E
928.		assim eu acho que poderia
929.	?	mas eu acho que mudou muito com a coordenação
930.	THAIS:	exatamente, e eu acho que poderia assim ser legal uma
931.		coisa tipo uma matéria teórica quanto um oficina na
932.		prática. Entendeu? Ou então não, tem a oficina ali
933.		que pode trabalhar um pouco da prática e pouco da

934.		teoria, não precisa chegar na oficina só pra prática
935.		também, né, gente
936.	CÁTIA:	pode dar teoria antes
937.	THAIS:	mas assim que tenha uma prática que te coloque pra
938.		fazer alguma coisa, sabe? Não só você ver acontecer e
939.		ouvir falar, mas você fazer
940.	LUCIENE:	você fazer, pôr a mão na massa
941.	MARÍLIA:	eu acho que é sair do plano das ideias... e aqui por
942.		mais que eles falam que a gente tá sendo linguistas,
943.		eles sabem que noventa por cento das pessoas querem
944.		ser professor
945.	LUCIENE:	até porque não é nem uma questão de querer, tem
946.		quantas vagas pro mestrado? Quinze, formam quantas
947.		pessoas? pronto, já tô te dizendo que não é todo
948.		mundo que vai passar pro mestrado e nós podemos ser
949.		uma dessas pessoas que não podemos passar pro
950.		mestrado. Então, vou passar minha faculdade inteira
951.		estudando pra passar no mestrado e chega lá e não
952.		passo, aí cê vai fazer o quê? Passar o resto da sua
953.		vida estudando pro mestrado. Vai estudar pra ser
954.		professor, gente, ...porque tem quinze vagas pro
955.		mestrado, gente, e só aqui já somo quatro. Pronto,
956.		olha só
957.	THAIS:	sempre na faculdade de Letras você pensa, professor
958.	LUCIENE:	mas não é isso que é passado pra gente. Eu nunca, eu
959.		só fui entender que eu ia ser professora, sei lá,
960.		quando eu entendi que ia ser professora
961.	THAIS:	eu entrei aqui querendo ser professora
962.	LUCIENE:	eu também entrei querendo, mas eu não entendia a
963.		dimensão disso
964.	THAIS:	ah sim, sim, sim
965.	LUCIENE:	e os professores em nenhum momento citavam isso, que
966.		a gente ia ser professora, entendeu?

967.	Pe:	assim, porque eu vou aproveitando o gancho de vocês
968.		pra poder perguntar porque vocês apontam sempre essa
969.		experiência da prática e etc. e da relação, mas pegar
970.		um disciplina da teoria e relacionar lá na oficina
971.		que é a prática e etc. Ah essas disciplinas, no final
972.		das contas, o que elas têm que vocês apontam, sabe?
973.		Que é interessante pra construção desse bom
974.		profissional? Igual você falou da de material
975.		didático, aí tem sempre a questão do professor e etc.
976.		que cês tentando trazer disso, que é relevante pra
977.		prática ou pra construção desse bom profissional,
978.		desculpa, da prática não, da construção desse bom
979.		profissional?
980.	MARÍLIA:	eu acho que geralmente quem dá essas oficinas são
981.		pessoas que tem uma base, uma linha de pesquisa
982.		muito boa e apresenta esses teóricos e essa
983.		bibliografia boa, primeiro ponto. Não adianta você
984.		colocar pra ler uma coisa que não tá na minha linha
985.		de raciocínio, que eu não vou gostar,... são pessoas
986.		que, eu também fiz oficina com a professora do tópico
987.		de gêneros textuais, proporcionam a gente a ir para
988.		escola, é o que eu tô dizendo, sai do plano do
989.		imaginário e vai pro plano da realidade
990.	LUCIENE:	uma coisa prática que essa professora fez com a
991.		gente, por exemplo, foi a oficina de Semântica, cê
992.		tava né? A gente produzia

993.	Pe:	eu não tava na de Semântica não
994.	LUCIENE:	cê tava no dia que a gente apresentou. A gente sempre
995.		tava ali trabalhando com a questão do material
996.		didático, construindo questão e planejando e fazendo
997.		um monte de exercícios, não é CÁTIA, e no final, o
998.		que a gente fez foi apresentar tudo isso que a gente

999.		planejou pros professores do estado. Eu achei muito
1000		legal porque é uma forma da gente pegar tudo, porque
1001		o que a gente faz aqui, por mais que seja muito
1002		legal, fica aqui se a gente não for praticar e aí a
1003		gente foi lá e apresentou pros professores do estado.
1004		Eu achei muito legal. A questão da oficina de
1005		material didático, a professora uma parte da aula ela
1006		dava teoria. Então o que o PNLD espera, que acontece,
1007		o que é Análise Linguística, que é Produção Escrita,
1008		que é Leitura, nãñãñãñã, e a gente tinha que
1009		produzir o material didático, hoje a gente vai
1010		produzir um capítulo de leitura e aí a gente tinha
1011		que escolher texto, tudo isso que faz parte de ser
1012		professor, da questão de planejar, então a gente
1013		fazia exercício mas não era exercício estruturalista
1014		fazer um exercício diferente que faça o aluno pensar,
1015		que consiga fazer a reflexão da análise linguística,
1016		da língua. Então, assim, é isso
1017	CÁTIA:	o que eu acho ajudou muito também foi a metodologia e
1018		o estágio, mas não a prática, a disciplina de
1019		estágio, de reflexões, mas não a da Língua
1020		Portuguesa, da Língua Estrangeira porque ela, a
1021		professora, ela falava de uma forma mais geral,
1022		então, muitas vezes, eu conseguia encaixar sobre o
1023		português também. Ela levava, assim, material, assim,
1024		algumas provas, perguntava porque cês acham, cês
1025		acham que isso daria certo, porque cês acham que
1026		não, porque cês acham que daria certo, como é que cês
1027		fariam diferente? E ela passava esse conhecimento
1028		teórico, ela fazia a gente construir, né? Junto:: a
1029		gente via o que tava errado, o que a gente mudaria, o
1030		que a gente colo... deixaria e aí depois ela pedia,
1031		pra gente produzir também, no caso da língua

1032		estrangeira um material didático, assim, uma
1033		atividade, uma sequência didática de língua
1034		estrangeira, mas de acordo com aquilo que ela tinha,
1035		passado pra gente. Isso me ajudou muito, não só na
1036		Língua Estrangeira, mas também no Português
1037	Pe:	teve alguma outra estratégia que ela utilizou,
1038		assim, durante essa oficina pra vocês, assim, como
1039		foi esse processo todo, ela perguntava e etc. Quais
1040		mais estratégias ela utilizou?
1041	CÁTIA:	ela levava provas, gêneros textuais e ela levava
1042		vídeos e mostrava, assim, formas que a gente poderia
1043		dar aula, formas diversificadas. É vídeos, textos ela
1044		sempre reunia a gente em grupos e dava super certo,
1045		da gente discutir: Isso dá pra gente fazer com os
1046		nossos alunos também, assim, deles reunirem em
1047		grupos, discutir... e construir o conhecimento junto,
1048		foi meio que isso que ela passou pra gente
1049	Pe:	vou pedir pra vocês apontarem também nessas outras
1050		foram utilizadas, assim, que cês tão apontando como
1051		interessantes pra pra...
1052	MARÍLIA:	pode citar nome?
1053	Pe:	pode, não fique preocupada, durante a transcrição, a
1054		gente apaga o nome, pra não poder...
1055	MARÍLIA:	eu fiz uma oficina e aí eu me apaixonei total, eu
1056		fiquei com medo porque eu tinha uma coisa com o
1057		professor. E aí eu fui fazer a oficina de
1058		Semiótica, e eu me apaixonei por aquilo. Eu vi que
1059		aquilo era muito legal e a FORMA com que ele
1060		trabalhou foi muito boa. Ele pegou a teoria que tava
1061		lá e ele trazia em todas as aulas alguma coisa de
1062		transposição didática que estava no livro ou que
1063		estava em alguma atividade proposta pra sala de aula
1064	LUCIENE:	é isso que eu penso

1065	THAIS:	todo mundo fala isso desse professor
1066	MARÍLIA:	é incrível, foi incrível, incrível, incrível. Eu
1067		fiquei muito triste porque ele ia abrir uma bolsa e
1068		eu ia querer
1069	LUCIENE:	é isso que vejo como modelo, alguma coisa que deveria
1070		ser feita. Então aqui tá a teoria, por exemplo, igual
1071		você falou de semiótica e, então, como é que a gente
1072		pode fazer pra isso no ensino
1073	MARÍLIA:	sim
1074	LUCIENE:	como é que funciona, é muito legal
1075	MARÍLIA:	e discutindo se aquilo é sim ou não bom material pra
1076		sala de aula
1077	LUCIENE:	muito legal
1078	MARÍLIA:	isso é muito legal
1079	LUCIENE:	muito. Isso é uma oficina PRÁTICA, por exemplo.
1080		Prática, é claro, é você ir pra aula, mas ir pra sala
1081		de aula e tudo mais, mas essa questão de planejar, de
1082		pensar, de verificar se o material é bom ou não
1083		também faz parte de ser professor
1084	Pe:	e estou encucado, cês citam toda hora metodologia,
1085		mas
1086	LUCIENE:	é, é verdade. É porque é o mais importante
1087	Pe:	você fala sobre metodologia e eu gostaria que você me
1088		dissesse o que você tá entendendo como metodologia,
1089		se tem a ver com o professor, se tem a ver com a sala
1090		de aula, se a ver consigo
1091	LUCIENE:	então, metodologia, pra mim, tem tudo a ver com o
1092		professor. Igual agora eu sou monitora de
1093		metodologia. Enfim, não vou mais, tô brincando porque
1094		essa questão do professor TER os métodos mesmo pra
1095		ensinar esses eixos da oralidade da escrita, da
1096		leitura e da oralidade, da escrita e da análise
1097		linguística. É esse método que o professor vai ter,

1098		ele refletir sobre sua prática, o professor tem que
1099		refletir sobre sua prática, pra colocar ela é:: na
1100		vida, sabe?
1101	Pe:	só pra eu me situar, cê tá falando de qual professor?
1102		esse ou que te dá a oficina?
1103	LUCIENE:	esse professor da escola básica, esse professor.....
1104		ele tem que:: refletir também sobre sua prática, eu
1105		creio, mas o professor da escola básica é um pouco
1106		diferente, mas essa questão do método, de você vê o
1107		que que eu posso pra aula hoje, o que se adapta a
1108		essa realidade, a esses alunos, se eu trazer Chico
1109		Buarque, como você falou, isso vai, isso vai se::r
1110		interessante pros alunos? Os alunos vão tá nem aí?
1111		então, assim
1112	MARÍLIA:	que instrumentos usar...
1113	LUCIENE:	exatamente
1114	MARÍLIA:	o professor fica só no livro tá que tem as limitações
1115		da escola, tem escola que não tem datashow, que não
1116		tem nem retroprojeto
1117	LUCIENE:	é mas é ... mas tem também professor que na escola
1118		tem tudo e não usa nada
1119	MARÍLIA:	então, é exatamente isso, que instrumentos usar
1120	LUCIENE:	os instrumentos, a forma mesmo de dar aula, sabe? E
1121		pra cada turma vai ser de uma forma, na turma a é de
1122		um jeito, na turma b é de outro jeito, na turma c é
1123		de outro. Então essa questão de metodologia, de se
1124		adaptar, pra mim, tá tudo englobado nessa questão do
1125		método
1126	THAIS:	é, falando disso, de experiência que a gente teve
1127		aqui, eu tô numa oficina, sem querer falar mal, mas
1128		já falando, mas é:: nessa oficina, a mestrando da
1129		professora dá aula muito mais prática do que ela. A
1130		mestrando, ela chega, a oficina é de Vocabulário de

1131		Inglês e aí a aula da professora é totalmente é,
1132		assim, teórica total: fazer exercício, preencher
1133		lacuna, vocabulário de tal forma, vocabulário, assim,
1134		é chuva de vocabulário. É muito legal pra gente
1135		aprender vocabulário, mas a gente ali não tá sendo
1136		ensinado de forma alguma como passar vocabulário
1137	CÁTIA:	aí também entra a questão da oficina
1138	THAIS:	sim. E aí quando a mestrando dela vai dar aula, a
1139		mestranda dela já chega "olha, porque tem esse
1140		aplicativo", aí faz a gente baixar o aplicativo, faz
1141		a gente usar o aplicativo ali, faz a gente conhecer,
1142		"mas tem esse outro aplicativo também, ah, olha só
1143		quando eu tô ensinando isso pros meus alunos, eu
1144		geralmente eu dou essa dica, ah porque tem isso aqui"
1145		porque tem muita coisa no inglês que não tem regra,
1146		né? E aí ela vai falando aquilo, da vivência dela...
1147		só que assim, é que eu falei, sem querer falar mal
1148		mas já falando, ela tá dando muito mais a prática ali
1149		dentro
1150	Pe:	cê tá, porque o cê traz pra mim, é em relação a uma
1151		postura do professor?
1152	THAIS:	da aula
1153	Pe:	da aula?
1154	THAIS:	da aula desse professor que é totalmente teórica. A
1155		gente tá ali com aquele professor, a gente tá
1156		aprendendo vocabulário, com a mestrando do professor
1157		a gente tá aprendendo a passar esse vocabulário
1158		diferentes maneiras de passar esse vocabulário,
1159		diferentes até truques de, tipo, você dá pros seus
1160		alunos dicas deles guardarem aquilo, sabe? Até de
1161		ortografia
1162	CÁTIA:	estratégias
1163	THAIS:	muitas vezes de pronúncia, , entendeu? Exatamente,

1164		estratégias
1165	Pe:	cês querem acrescentar alguma coisa, assim?
1166	LUCIENE:	eu espero que com sua dissertação, você melhore o
1167		curso de Letras, que tudo passe a funcionar
1168		