

MARIANE APARECIDA TALAMINI GOETTEN

PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS  
PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nadiane Feldkercher

Joaçaba  
2019

G599p Goetten, Mariane Aparecida Talamini.

Professores iniciantes de Língua Portuguesa: seus processos formativos e suas práticas de ensino / Mariane Aparecida Talamini Goetten. – Joaçaba, 2019.

117 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2019.

Bibliografia: f. 102-107.

1. Professores de português. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 371.12

MARIANE APARECIDA TALAMINI GOETTEN

PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS  
PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Nadiane Feldkercher (Orientadora)  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

---

Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

---

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio  
Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão (UNIPAMPA)

À Teodora, minha primogênita, que mesmo ainda muito pequena, compreendeu minhas ausências e contribuiu para que eu pudesse finalizar minha pesquisa, compartilhando comigo essa conquista.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar presente em minha vida, tanto nos bons como nos maus momentos, mostrando-me qual melhor caminho seguir, meus agradecimentos.

Às minhas irmãs, por todo apoio durante esta jornada.

Ao meu esposo, que sempre me incentivou para que continuasse nos estudos, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha querida orientadora professora Doutora Nadiane Feldkercher, por toda paciência, carinho e dedicação a mim. Serei eternamente grata pela excelente profissional e pessoa humilde que é. Gratidão!

À professora Doutora Priscila Monteiro Chaves, por ter aceitado participar de minha banca de qualificação e pelas contribuições dadas à minha pesquisa.

À professora Doutora Cristina Pureza Duarte Boéssio, por participar tanto de minha banca de qualificação como pela minha banca de defesa, obrigada pelas contribuições feitas ao meu trabalho, as quais só enriqueceram minha pesquisa.

À professora Doutora Maria Teresa Ceron Trevisol, que além da ajuda oferecida enquanto professora do Programa, aceitou fazer parte de minha banca de defesa.

À Linha de Pesquisa Processos Educativos e ao Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino do Programa, por todo estudo realizado, o qual contribuiu para a minha formação.

Aos professores e colegas de mestrado, por todo conhecimento compartilhado e pelos bons momentos de convivência.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar.

## RESUMO

GOETTEN, Mariane Aparecida Talamini. **Professores iniciantes de língua portuguesa**: seus processos formativos e suas práticas de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.

Este estudo encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o percurso formativo dos professores de língua portuguesa, a fim de relacionar com suas práticas em sala de aula, já que várias pesquisas mostram a grande defasagem dos alunos em tal disciplina. Teve por objetivo geral investigar, segundo as professoras iniciantes de Língua Portuguesa (LP), as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino. Este estudo teve de abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas com quatro professoras de língua portuguesa, em início de carreira, docentes estas dos municípios de Curitiba e de São Cristóvão do Sul, Santa Catarina (SC). Foi utilizada a análise de conteúdo para o trabalho com os resultados. O aporte teórico desse estudo traz reflexões acerca da formação inicial e continuada, do ciclo de vida profissional docente e das práticas de ensino dos professores de língua portuguesa. Os principais autores que deram sustentação teórica a este estudo foram Guedes (2006), Huberman (1995), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995a, 1995b), Pimenta (1998, 2018) e Soares (2005). Nossas discussões estão pautadas em três categorias de análise: 1) iniciação à docência das professoras de LP; 2) práticas de ensino das professoras iniciantes de LP e; 3) formação docente e práticas de ensino. Entre os resultados, constatamos que o retorno dos alunos, por exemplo, é uma das conquistas do início de carreira para as entrevistadas; o desafio de maior incidência que elas prezenciam nesse início de carreira são as salas cheias e a estratégia mais usada pelas professoras para superação dos desafios são as pesquisas individuais. Quanto ao ensino em LP, a maioria das docentes considera a disciplina difícil de ensinar e acredita que a leitura é a maior dificuldade. Dentre as estratégias utilizadas para superar tais dificuldades, as professoras recorrem, por exemplo, à leitura, como forma de melhorar o ensino. Sobre suas formações iniciais, observamos que as respostas foram divididas: para algumas professoras, a formação as preparou para a docência, enquanto que para outras, não as preparou. A contribuição da graduação mencionada com maior destaque foi o estágio curricular supervisionado. A pesquisa nos revela a necessidade de uma formação consistente, a qual relacione os saberes teóricos aos práticos, evidenciando a realidade escolar e uma prática reflexiva. Além disso, as professoras iniciantes de LP requerem um acompanhamento por meio da formação continuada, a fim de se desenvolverem profissionalmente e qualificarem os processos de ensino que exercem.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professores iniciantes. Professores de língua portuguesa. Práticas de ensino.

## ABSTRACT

GOETTEN, Mariane Aparecida Talamini. **Beginning teachers of Portuguese language: their training processes and their teaching practices.** Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. University of the West of Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.

This study is linked to the Educational Process Research Line of the Graduate Program in Education (PPGE), Master of Education, University of Western Santa Catarina (Unoesc). This research is justified by the need to understand the training path of teachers of Portuguese language, in order to relate to their practices in the classroom, since several studies show the large gap of students in this subject. The general objective was to investigate, according to the beginning teachers of the Portuguese Language (LP), the relationship between their teacher education and their teaching practices. This study had a qualitative approach. Regarding the data collection procedures, interviews were conducted with four early-stage Portuguese-language teachers, teachers from the municipalities of Curitiba and São Cristóvão do Sul, Santa Catarina (SC). Content analysis was used to work with the results. The theoretical support of this study brings reflections on the initial and continuing education, the teaching professional life cycle and the teaching practices of Portuguese language teachers. The main authors who gave theoretical support to this study were Guedes (2006), Huberman (1995), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995a, 1995b), Pimenta (1998, 2018) and Soares (2005). Our discussions are based on three categories of analysis: 1) initiation to teaching of LP teachers; 2) teaching practices of beginning LP teachers and; 3) teacher training and teaching practices. Among the results, we found that the return of students, for example, is one of the early career achievements for the interviewees; The most common challenge they see in this early career is the full classrooms and the strategy most used by teachers to overcome challenges is individual research. As for teaching in LP, most teachers consider the subject difficult to teach and believe that reading is the greatest difficulty. Among the strategies used to overcome such difficulties, teachers resort, for example, to reading as a way to improve teaching. Regarding their initial training, we observed that the answers were divided: for some teachers, the training prepared them for teaching, while for others it did not prepare them. The undergraduate contribution mentioned most prominently was the supervised curricular internship. The research reveals to us the necessity of a consistent formation, which relates the theoretical knowledge to the practical ones, evidencing the school reality and a reflexive practice. In addition, beginning LP teachers require follow-up through continuing education in order to develop professionally and to qualify their teaching processes.

**Keywords:** Initial formation. Beginning teachers. Portuguese language teachers. Teaching practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados .....	16
Quadro 2- Professores de LP da rede estadual .....	26
Quadro 3- Representação da análise dos dados da dissertação .....	27
Quadro 4- Formação das professoras colaboradoras .....	65
Quadro 5- Conquistas do início de carreira .....	66
Quadro 6- Desafios do início de carreira .....	68
Quadro 7- Estratégias para superar os desafios .....	70
Quadro 8- O que é ensinar LP .....	74
Quadro 9- Dificuldades no ensino de LP .....	78
Quadro 10- Estratégias adotadas para as dificuldades no ensino de LP .....	82
Quadro 11- Preparo para o ensino de LP .....	87
Quadro 12- Contribuições da formação inicial .....	89
Quadro 13- Lacunas da formação inicial .....	92



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE -	Conselho Nacional de Educação
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP -	Língua Portuguesa
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
PPGE <sub>d</sub>	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-	Pontifícia Universidade Católica
PCN -	Parâmetro Curricular Nacional
SC -	Santa Catarina
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB-	Universidade de Brasília
UNIPLAC-	Universidade do Planalto Catarinense
UNOESC -	Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	15
1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	15
1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	23
<b>2 A FORMAÇÃO E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	29
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES .....	29
2.2 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA ENTRADA NA CARREIRA .....	38
<b>3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	44
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	44
3.2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	53
<b>4 O INÍCIO DA CARREIRA, A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	64
4.1 CONQUISTAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM LP.....	64
4.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES DE LP .....	74
4.3 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE EM LP .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>ANEXO</b> .....	106
<b>APÊNDICES</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

[...] ensinar exige rigorosidade metódica [...] é uma especificidade humana. (FREIRE, 2007, p 26 e 91)

O professor é o responsável direto pela execução do currículo. Em contato com o estudante ele intervém na aprendizagem articulando estratégias entre a realidade do aluno com sua rede de relações sociais e informacionais para provocar o diálogo entre as vivências do jovem e o conteúdo a ser aprendido. O rigor metódico do qual nos fala Paulo Freire (2007) implica em estarmos para organizarmos nossa prática de modo a promover o sujeito para que se torne dono de si e de sua história. Ao professor de língua portuguesa cabe ensinar a ler e escrever, incluindo-se nestes atos a habilidade de entender e interpretar mundo ao seu redor e ser também capaz de expressar este entendimento. Ensinar como um ato humano de promoção humana como aponta Freire (2007) nos leva a questionar: a formação do professor o prepara para esta função?

Anastasiou (2002), ao referir-se à intervenção do professor e às estratégias didáticas para efetivar o currículo escolar, aponta que o desafio consiste em provocar a construção mental ou a abstração que se efetiva quando mentalmente o estudante é provocado a reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado associando ideias, enredando e chegando a deduzir consequências pessoais e inéditas, através de uma ação que pode ser motora, perceptiva ou reflexiva. Para tanto considera que:

[...] é fundamental a mediação docente que prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. (ANASTASIOU, 2002, p. 17)

Este trabalho considera a linguagem como a ferramenta de acesso do estudante aos saberes das demais ciências. Compreender a língua como uma construção social que permite entender e significar o mundo ao seu redor e utilizar esta linguagem para expressar seu entendimento é fundamental para que o jovem conquiste sua vida cidadã. Ler, escrever e interpretar são as ferramentas para a compreensão e o processamento das informações e, assim, aprender. Para ensinar a compreender e utilizar a língua e suas nuances, é preciso uma formação sólida, em que as teorias sirvam como base para uma prática reflexiva, que se constrói no constante diálogo entre os conhecimentos científicos e as ações pedagógicas do cotidiano

escolar. Reconhece-se ainda que a formação do professor de língua portuguesa não se acaba no fim da graduação, mas se estende em toda a carreira profissional.

Com este estudo pretende-se **investigar, segundo as professoras iniciantes de LP, as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino**. Com isso, poderemos caracterizar as primeiras experiências de ensino dessas professoras bem como suas dificuldades ante o ensino de LP e as estratégias de superação para o enfrentamento desses desafios.

Para ensinar, o professor deve estar preparado para repensar estratégias de ensino e refletir sobre sua profissão, seu ambiente de trabalho e sua função social. E esses são aspectos que fazem parte dos processos formativos dos professores. Assim, entende-se que a formação continuada pode ser o mecanismo que possibilitará ao professor aprimorar a sua prática (NÓVOA, 2009).

A realização desta pesquisa justifica-se, num primeiro momento, pelas inquietações que presenciei em meu percurso tanto formativo como em minha prática cotidiana de professora de LP do ensino fundamental e médio, com destaque à minha inserção profissional. Durante minha formação, senti que o tempo dedicado ao estágio foi insuficiente para sanar minhas aflições a respeito do universo escolar. Iniciar como professora de português na educação básica foi muito revelador. Sempre tive uma visão sobre a educação e o início da docência me mostrou que a teoria difere bastante da prática. Muitas dificuldades apareceram como, por exemplo, deparei-me com alunos que estavam no sexto ano do ensino fundamental, mas que ainda não eram letrados. Foi quando iniciei meus estudos e pesquisas na área de leitura, interpretação e produção textual, a fim de tentar reverter a situação vivenciada.

Os estudos realizados me colocaram em contato com obras de Geraldí, principalmente com o livro “O Texto na Sala de Aula”. De acordo com o autor (2012, p. 39)

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Percebo nos estudantes, atualmente, que mesmo com tanta tecnologia e acesso à informação, eles regridem no que diz respeito ao uso da língua portuguesa. Cada vez mais nos deparamos, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade no geral, com textos escritos com muitos erros, com pessoas que não conseguem formular uma opinião ou até mesmo com dificuldades de comunicar-se de maneira eficiente.

Ao atuar diretamente com estes jovens estudantes percebi que, além das falas e concepções dos adultos, esses meninos e meninas têm muita vontade de expressar suas opiniões e interesses, porém ao lermos suas produções percebemos a dificuldade de uso da língua de forma adequada e apropriada.

Assim, a partir do estudo e reflexão sobre as experiências didáticas, pude criar estratégias para modificar a realidade de meus alunos. Muitas práticas foram adotadas, sempre visando ao desenvolvimento do hábito da leitura, como postula o autor, mas seriam postas em prova futuramente, quando eu aumentasse o número de turmas e encontrasse novas inquietações.

Com as novas turmas, minhas inquietações a respeito das dificuldades destes novos alunos aumentaram: baixa capacidade leitora, produções textuais incoerentes e com erros ortográficos gritantes, pouca interpretação. Estes problemas persistem desde o ensino fundamental e, provavelmente, os acompanharão quando adentrarem no mercado de trabalho e no ensino superior. Portanto, tendo a concordar com Geraldi (2009, p. 39) quando afirma que “é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa [...]”.

Além disso, muitas pesquisas nos mostram o quanto o ensino de LP está defasado. De acordo com os dados do SAEB 2017, sete de cada dez alunos do 3º ano do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática. Entre os estudantes desta etapa de ensino, menos de 4% têm conhecimento adequado nestas disciplinas. Consta-se pela pesquisa que em Língua Portuguesa quase a maioria dos estudantes não consegue localizar informações explícitas em artigos de opinião ou resumo (BRASIL/SAEB/MEC, 2018).

A escrita é ainda mais preocupante. Segundo os dados divulgados pelo INEP sobre o ENEM 2018, na redação dos estudantes de terceiro ano do ensino médio, 55 participantes obtiveram a nota máxima e 112.559 (2,73%) zeraram essa prova dissertativa. Os principais motivos para nota zero no Enem 2018 foram: redações em branco (1,12%), fuga ao tema (0,77%) e cópia do texto motivador (0,36%) (BRASIL/INEP, 2019).

Para mim, este cenário é preocupante pois mostra sérios problemas envolvendo crianças, jovens e adultos que não aprendem o que é esperado no tocante aos usos da língua materna. Já com essa preocupação em mente, decidi participar da seleção de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, optando em fazer parte da linha de pesquisa em Processos Educativos.

Percebo que a formação de professores de língua portuguesa nos cursos de graduação em Letras está diretamente relacionada às práticas de ensino destes professores. Entendo ainda

que essas práticas podem variar de acordo ciclo de vida profissional que o professor esteja vivenciando. Dessa forma, com o desenvolvimento dessa pesquisa pretendeu-se discorrer em torno da seguinte questão norteadora: para as professoras iniciantes de LP, quais as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino? A partir desse problema, assim definimos nossas questões de pesquisa:

1. Como as professoras iniciantes de LP percebem seus processos de iniciação à docência?
2. Quais são as percepções das professoras iniciantes sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa?
3. Como as professoras iniciantes de LP percebem suas formações docentes tendo em vista as práticas de ensino que desenvolvem?

Para dar conta de relatar os resultados dessa pesquisa, o presente texto foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 1 apresentamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa; nos capítulos 2 e 3 expomos a fundamentação teórica que sustentou essa proposta: o capítulo 2 aborda a formação docente e o ciclo de vida profissional do professor e; o capítulo 3 aprofunda o estudo sobre a formação e as práticas de ensino do professor de LP. No capítulo 4 apresentamos e discutimos os dados empíricos e, finalizamos a escrita com a apresentação das conclusões da pesquisa.

## 1 CAMINHOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino  
(FREIRE, 1996, p. 29).

Assim como nos pontua Freire (1996), compreendemos que a pesquisa é uma exigência para os processos de ensino. O professor pesquisador busca novos conhecimentos para poder intervir em sua prática cotidiana e estabelecer um ensino de qualidade. Para isso, é necessário que seja um docente crítico e reflexivo quanto ao universo escolar, para assim procurar meios que tragam transformações em sua prática educativa.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso da definição e delimitação desta proposta de investigação. Num primeiro momento, traremos um levantamento de teses e dissertações sobre a temática formação de professores de língua portuguesa e, num segundo momento, apresentaremos a abordagem metodológica definida para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para aprofundamento da temática, realizamos um levantamento de pesquisas com o tema formação de professores de Língua Portuguesa, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estudo deu preferência a trabalhos realizados no país, de modo a incluir os produzidos nos anos de 2010 a 2018. A identificação destes estudos ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2018, mediante a utilização combinada dos descritores “formação de professores” e “ensino da língua portuguesa”, empregados entre aspas. Utilizamos como filtro as áreas de conhecimento Educação e Letras bem como a data de publicação dos trabalhos. Posteriormente, a partir da análise dos seus títulos, foram sendo eliminados todos aqueles que não abordavam a temática formação do professor para o ensino da língua portuguesa. Obtivemos, desse processo, o resultado de 71 pesquisas. Desses, 15 foram excluídos pois não estavam disponíveis para o acesso nem no portal consultado (por serem anteriores à Plataforma Sucupira) nem em consulta livre na internet.

A etapa posterior desse levantamento consistiu na leitura dos resumos dos 56 trabalhos identificados. Com essa leitura foram eliminadas 42 pesquisas, por não tratarem do nosso foco

de análise que se centra na formação (inicial e continuada) e no ensino da Língua Portuguesa. Tais pesquisas englobavam, por exemplo, o ensino de Língua Inglesa, o ensino de conteúdo específicos de LP, a análise de disciplinas específicas do curso de formação em Letras, o curso de Pedagogia e não o de LP. Assim, restaram 12 pesquisas que focavam a formação de professores de LP e a prática de ensino desses professores, as quais apresentamos no Quadro 1:

**Quadro 1: Trabalhos selecionados**

<b>Referências</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contextos</b>	<b>Colaboradores</b>
1. SANTOS, Jeremias Araújo dos. <b>Ensino de língua portuguesa e formação de professores.</b> 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.	Conhecer as opiniões e impressões de professores e alunos sobre o ensino da Língua Portuguesa.	Escola da rede pública do município de São Paulo.	50 alunos da educação básica e 10 professores de Língua Portuguesa.
2. AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. <b>Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula.</b> 2012. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.	Investigar como o curso de Licenciatura promove a formação de professores para atender as expectativas das políticas públicas para o ensino da Língua Materna.	UFRN/CERES - campus de Currais Novos.	Análise documental e análise da prática dos acadêmicos do curso de Letras na realização do estágio Supervisionado.
3. IACHAK, Viviane Schier Martins. <b>A confluência teoria-prática na formação do professor de português.</b> 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.	Compreender o processo de formação do professor de Língua Portuguesa.	3º ano do Curso de Letras-Português, da Universidade Estadual de Maringá.	Acadêmicos da 3ª fase do Curso de Letras.



<p>4. BORMANN, Laura Viviani dos Santos. <b>A constituição das disciplinas de metodologia do ensino de língua portuguesa (MELP) em dois cursos de licenciatura em Letras da região metropolitana de Belém.</b> 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.</p>	<p>Investigar a constituição das “disciplinas” de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em duas instituições de ensino superior da região metropolitana de Belém-PA.</p>	<p>Cursos de graduação Licenciatura em Letras de Belém – Pará (um de instituição pública e outro de instituição privada).</p>	<p>Pesquisa documental (Projeto Pedagógico do Curso, Ementas, Planos de ensino e Material didático) e pesquisa de campo (observação em sala de aula, anotações de alunos e diário de campo).</p>
<p>5. NEGREIROS. Claudia Landian. <b>Sentidos sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais em barra do Bugres-MT: a prática docente em discurso.</b> 2013. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.</p>	<p>Compreender como o sujeito-professor de Língua Portuguesa das escolas estaduais do município de Barra do Bugres se inscreveu no discurso pedagógico e o ressignificou.</p>	<p>Escolas da rede pública estadual no município de Bugres – Mato Grosso.</p>	<p>24 professores de 12 escolas públicas de Bugres – Mato Grosso.</p>
<p>6. SOUZA, Lygia de Lima. <b>Diversidade linguística no ensino de Português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar.</b> 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.</p>	<p>Revelar os desafios encontrados pelo professor de Língua Portuguesa no exercício docente ao ensinar a língua materna por meio de uma abordagem sociolinguística, considerando o aporte recebido da rede de ensino.</p>	<p>Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Amazonas.</p>	<p>6 professores da rede pública municipal de Manaus.</p>

<p>7. CARVALHO, Marco Antonio Batista. <b>A formação do formador de leitores críticos.</b> 2013. 204f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.</p>	<p>Investigar qual a formação do futuro formador de leitores.</p>	<p>Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel. Paraná.</p>	<p>Professores e alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.</p>
<p>8. BELO, Laurentina. <b>Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste:</b> uma proposta com gêneros textuais na sala de aula. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2015.</p>	<p>Impulsionar o nível de qualidade da formação de professores no Timor-Leste, além de, mais especificamente, sugerir uma proposta pedagógica – através de uma Sequência Didática envolvendo o gênero textual anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa.</p>	<p>Timor Leste.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, documental e descritiva com relatos de experiências da autora.</p>
<p>9. NASCIMENTO, Daniel Ferreira do. <b>A educação linguística e a formação de professores na proposta curricular de um curso de letras.</b> 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.</p>	<p>Analisar a correlação da proposta de formação de professores inserida no PP do curso de Letras com o conteúdo programático de algumas disciplinas selecionadas.</p>	<p>Curso de Letras de uma Instituição de Curso Superior.</p>	<p>Análise documental - Estudo de Caso.</p>

<p>10. GIL, Maite Moares. <b>Uma viagem, diferentes bagagens, prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva.</b> 2015. 250f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.</p>	<p>Estabelecer a articulação da formação de professores de Língua Portuguesa, a prática de reflexão linguística em sala de aula e o constructo teórico da Linguística Cognitiva.</p>	<p>Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Quatro acadêmicas do curso de Letras, que estavam cursando a disciplina Estágio de Docência de Português.</p>
<p>11. ALVARENGA, Fernando Marques. <b>A Formação docente no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática.</b> Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2012.</p>	<p>Analisar a formação de professores no curso de Letras de uma universidade pública, compreender quais saberes são pertinentes a esta formação e como se dá a articulação da teoria e da prática no currículo.</p>	<p>Universidade Federal de São João.</p>	<p>Pesquisa documental.</p>
<p>12. ARAUJO, Cristina Nalon de. <b>A Formação leitora e escritora de futuros professores.</b> 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.</p>	<p>Analisar a concepção e o desenvolvimento da formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras em duas Universidades Estaduais do Norte e Noroeste do Paraná.</p>	<p>Universidades Estadual do Norte e Noroeste do Paraná.</p>	<p>Coordenadores, professores e alunos das Universidades Estaduais do Norte e Noroeste do Paraná.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa breve apresentação de dados dos 12 trabalhos selecionados, permite-nos traçar análises tanto individuais quanto totais destas pesquisas. Para tanto, categorizamos os trabalhos em duas dimensões:

1º) trabalhos que tratam do professor ainda em formação no curso de letras e sua preparação para a prática: trabalhos enumerados 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 12;

2º) trabalhos que tratam do professor já formado em Letras e suas práticas pedagógicas: 1, 5 e 6.

Importa destacar o baixo número de trabalhos voltados para análise da relação entre a formação e a experiência de docência, tornando o presente estudo ainda mais pertinente.

Foram encontrados registros de um trabalho de 2010, um de 2011, dois trabalhos de 2012, dois trabalhos de 2013, três de 2014, dois de 2015 e um de 2018. Destes, oito são dissertações de Mestrado (quatro da área da grande área Educação e quatro da grande área das Letras) e quatro são teses de doutorado (uma da área da grande área Educação e três da grande área das Letras). Ainda, 4 estudos foram desenvolvidos por pesquisadores e 8 estudos foram desenvolvidos por pesquisadoras.

A localização geográfica desses estudos abrangeu as diferentes regiões do Brasil. Localizamos 04 estudos realizados na região Sul (1 da Universidade Estadual de Maringá, 01 da Universidade Estadual de Londrina e 2 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 03 trabalhos da região Sudeste (1 da PUC São Paulo, 1 Universidade Metodista de São Bernardo do Campo e 1 da Universidade Federal de Viçosa), 03 trabalhos da região Nordeste (1 da Universidade Federal da Bahia, 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e 1 da Universidade Estadual da Paraíba) e 02 estudos são da região Norte (1 da Universidade Federal do Pará e 1 da Universidade Federal do Amazonas). Como podemos observar, a região de maior incidência de estudos foi a região Sul, com duas dissertações e duas teses selecionadas para esse estudo.

Dos estudos selecionados, 09 contemplaram o tema formação de professores do curso de Licenciatura em Letras e a relação com a prática docente, primeira categoria de nosso estudo.

O estudo de Azevedo (2012), que teve como foco a formação do professor para o ensino de língua portuguesa e suas implicações para a prática de sala de aula, utilizou documentos (como os PCNs e o PPP do curso) bem como observações das atividades realizadas pelo graduando na prática do estágio supervisionado. Concluiu que a prática docente do professor-aluno foi o ensino prescritivo e que os mesmos consideraram o curso de Letras conteudista e desarticulado no quesito teoria e prática. Aponta-se a necessidade de reestruturação do curso de licenciatura pelas fragilidades evidenciadas na pesquisa.

No seu trabalho, Martins (2014, p. 06) partiu das teorias interacionistas de Batkhtin para entender as razões que levam os professores a considerarem a teoria como desarticulada e distante da prática. Conforme a autora “os resultados apontam que a dissociação de teoria e prática feita pelos professores em exercício é o reflexo da crença que se perpetua nos discursos dos acadêmicos”. Segundo os professores em formação, algumas disciplinas que compõem os

currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica e também sugere novas pesquisas para que os cursos de formação levem a superação desta condição no magistério. Concluiu que as disciplinas relacionadas à Prática de Ensino não estão conectadas a prática de ensino, mas sim teóricas (MARTINS, 2014, p. 06).

Bormann (2014) discutiu a formação inicial do curso de Letras, mais especificamente as disciplinas de metodologia do ensino de língua portuguesa. A autora conclui que os cursos apresentam um cenário bem diverso quanto à organização das atividades de prática de ensino e estágio supervisionado no que tange a distribuição da carga horária no currículo; a articulação de objetos, métodos, conceitos e proposições de disciplinas variadas e; ao próprio papel do aluno de Letras. O desafio que se apresenta é constituir as metodologias do ensino de língua portuguesa a partir de um processo disciplinar de produção de saberes.

O trabalho de Carvalho (2014) foi desenvolvido no curso de Letras da UNIOESTE, campus de Cascavel e conclui, a partir de análise de discursos e de observações realizadas em aulas de três disciplinas, que o Curso forma o profissional da área de letras para formar futuros leitores críticos.

Na sua pesquisa Belo (2015) o estudo foi realizado em Timor Leste, a princípio a autora objetiva analisar a formação dos professores para o ensino da Língua Portuguesa a partir da metodologia com gêneros textuais. Conclui que ocorre ausência de diálogo entre as proposições do curso e a prática do currículo. Apresenta sugestão de ensino da Língua Portuguesa com uso do gênero publicitário contemplando resultados de aprendizagem significativos.

Nascimento (2010) tematiza a formação de professores na perspectiva da Educação Linguística, utilizando como metodologia de pesquisa o Estudo de Caso e tomando como ponto referencial o curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior. O autor apresenta resultados que demonstram em parte a ausência de diálogo entre as competências/habilidades que se objetiva desenvolver quando contrapostos aos conteúdos programáticos contemplados nas disciplinas.

O estudo de Gil (2015) articula a formação de professores de Língua Portuguesa, a prática de reflexão linguística em sala de aula e o constructo teórico da Linguística Cognitiva (LC) com realização de entrevistas gravadas. Evidencia que o estabelecimento de relações entre os pressupostos da LC e a prática de reflexão linguística é produtivo, uma vez que desloca o foco da “forma” para a “significação” e aponta caminhos alternativos para a abordagem de determinados usos da língua.

Alvarenga (2012) observou a supervalorização dos saberes teóricos sobre os práticos em sua análise da formação de professores no curso de Letras de uma universidade pública. O

autor constatou, também, que a formação técnica e a didática são descontextualizadas ao exercício concreto da profissão, mas situam-se como currículo embasados nas diretrizes, de acordo com as características e o olhar para o mercado de trabalho.

Por fim, o estudo de Araújo (2014) explora como os cursos de Letras Vernáculas e de Pedagogia de duas instituições de ensino superior públicas contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores. Com teorização de que a formação possibilita múltiplas leituras conclui que ainda se faz necessário estreitar os laços dos graduandos com a leitura e a escrita, uma vez que o trabalho com a formação leitora e escritora se limita a algumas disciplinas do currículo.

De maneira geral, quando observamos a totalidade dos trabalhos classificados nessa primeira dimensão identificamos análises referentes à formação do professor de LP e/ou o preparo dos professores que terão como principal função o ensino de LP. A maioria desses estudos (6) realizou análise de documentos teóricos e relativos a organização curricular do curso (PPP, planos de curso das disciplinas e diretrizes oficiais) e outros utilizaram a empiria (observação de aulas, entrevista com professores em formação, etc.) para a coleta dos dados que foram analisados.

Na segunda dimensão catalogamos 3 estudos, enumerados respectivamente de 1, 5 e 6, que tratam dos professores de LP e suas práticas pedagógicas.

O estudo de Santos (2011) constata que o ensino de Língua Portuguesa em nível básico não tem suprido as exigências do aluno, ou seja, não correspondem ao que a sociedade espera que o egresso apresente. Realiza análise de diretrizes oficiais e referências acadêmicas. Apresenta resultados desse estudo, ainda que circunscritos a uma dada realidade, apontam para a necessidade de se buscar meios efetivos para que a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa possa contribuir com novas práticas de ensino em sala de aula.

A pesquisa de Negreiros (2013) buscou compreender como o sujeito-professor de Língua Portuguesa das escolas estaduais do município de Barra do Bugres se inscreveu no discurso pedagógico e o ressignificou. No que concerne aos projetos realizados nessas escolas, verificou-se que esses fazem parte da história dos sujeitos na instituição; originam-se da prática coletiva das escolas e passam a figurar na memória discursiva pedagógica. O trabalho conclui que “a prática docente do sujeito-professor de Língua Portuguesa, que atua na rede estadual do município, [...] é atravessada por vários sentidos do discurso pedagógico que faz parte das diretrizes oficiais” (NEGREIROS, 2013, p. 23).

Souza (2018), ao buscar identificar os desafios encontrados pelo professor de Língua Portuguesa no exercício docente ao ensinar a língua materna, a autora conclui que além da necessidade de uma formação continuada que atenda as reais necessidades e questões relacionadas à Proposta Curricular existe a fragilidade teórica, pois em alguns discursos dos professores ainda se percebe o mito do “certo e errado”, em vez de se falar no adequado e inadequado, bem como confusão entre variação de registro e variação dialetal, ou ainda relacionar a variação linguística somente às diferenças regionais. A autora declara ter percebido que a gramática normativa ainda é ensinada tradicionalmente, inclusive pelas entrevistadas com maior conhecimento linguístico e sociolinguístico.

De maneira geral, quando observamos a totalidade dos trabalhos classificados nessa segunda dimensão que articula a formação e a prática dos professores de LP, notamos que todos tomaram a empiria como base para as análises tecidas. Os três trabalhos utilizaram, entre outros, entrevistas com professores que estavam no exercício profissional.

A partir dessa breve apresentação das dissertações e teses podemos constatar a pouca quantidade de pesquisas que tratam da formação do professor de Língua Portuguesa relacionada às suas práticas de ensino em escola de educação básica. Também foi possível identificar algumas demandas que essas pesquisas não exploraram, tais como: as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante no ensino da Língua Portuguesa, a comparação das práticas pedagógicas por parte dos professores iniciantes de LP, a relação destas práticas de ensino com a formação inicial desses professores. Portanto, ressaltamos a pertinência do desenvolvimento do nosso estudo que pretende investigar, segundo as professoras iniciantes de LP, as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino.

## 1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Ao iniciar a investigação científica, é necessário definir o método a ser seguido para assim receber o crivo da qualificação como pesquisa e mais ainda, como ciência. O caminho dessa pesquisa foi traçado tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar, a saber:

- Compreender a percepção das professoras iniciantes de língua portuguesa sobre seus processos de iniciação à docência.
- Analisar as percepções das professoras iniciantes sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa.

- Investigar como as professoras iniciantes de língua portuguesa percebem suas formações docentes tendo em vista as práticas de ensino que desenvolvem.

Tendo em vista essas intenções, este estudo assumiu uma abordagem qualitativa. Conforme Minayo (1994, p. 21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Objetiva entender o problema do ponto de vista de um sujeito ou de um grupo. É importante perceber que é um tipo de investigação que considera apenas aspectos subjetivos que não podem ser traduzidos em números.

Os dados recolhidos nesse tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1991), são designados qualitativos por serem significativos em detalhes e por permitirem uma visão abrangente do fato ou objeto da pesquisa com pormenores. O caráter flexível desta abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com seu entendimento, sem o cerceamento imposto por questões fechadas, carregadas da visão do pesquisador, e, por vezes até induzindo as respostas esperadas. O sujeito colaborador da pesquisa pode expor sua perspectiva pessoal, seu entendimento do fato ou objeto questão da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada a partir de 5 características específicas:

1. A fonte de dados é o ambiente natural, ou seja, os dados são recolhidos em contato direto e inseridos no contexto do objeto de estudo.
2. Adota caráter descritivo; os dados são recolhidos em transcrições de entrevista, notas de campo, fotografias, vídeos, análise de documento e outros registros para posterior análise minuciosa.
3. O investigador fixa o interesse no processo, e não simplesmente em resultados ou produtos. As estratégias qualitativas detêm-se nos detalhes do objeto ou fato de estudo, nos pormenores contextuais e intertextuais.
4. Os dados são analisados de forma indutiva. O pesquisador constrói um quadro que ganha forma a partir do desenrolar da pesquisa. Ao recolher dados e participar inserido no contexto de pesquisa o investigador constrói sua análise.



5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, o pesquisador se debruça sobre o objeto de estudo de forma a realizar registros rigorosos de como as pessoas envolvidas interpretam os significados.

O trabalho seguiu o “ciclo da pesquisa”, como pontua Minayo (1994), iniciando o processo com a fase exploratória, tempo dedicado às primeiras indagações do objeto a ser investigado com leituras e debates com outros professores; em seguida, definido a problemática, o trabalho de campo foi realizado com aplicação de entrevista com as professoras iniciantes de LP e, por último, o tratamento dos materiais encontrados, ou seja, a própria análise.

Essa proposta de investigação foi submetida na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Seres Humanos, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, sendo aprovada sob o parecer número 3.668.652, conforme Anexo 1. Vale ressaltar que a partir da banca de qualificação do projeto de pesquisa que originou essa dissertação o objeto de estudo e os objetivos de pesquisa foram delimitados.

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, chegamos à fase de coleta de dados. A pesquisa de campo foi realizada com aplicação de entrevista semiestruturada (Apêndice A), organizada a partir de quatro blocos temáticos, a saber: 1) identificação das professoras; 2) iniciação à docência; 3) práticas de ensino de LP; 4) formação docente e práticas de ensino. Antes da entrevista solicitamos às entrevistadas a permissão para gravar a entrevista (Apêndice B). A opção pela entrevista ocorreu pela possibilidade de interação entre a pesquisadora e as entrevistadas. Segundo Szymanski et al. (2004) compartilhar a compreensão dos dados durante a entrevista torna a análise do pesquisador mais significativa e próxima da realidade. A conexão dialógica estabelecida na entrevista leva a pesquisadora a expor suas intenções, criando confiança por parte do entrevistado.

As professoras entrevistadas são docentes que atuam no Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) e Ensino Médio da Rede Pública Estadual e Municipal de Curitiba e São Cristóvão do Sul. A professora Maciel trabalha no projeto de leitura da Penitenciária de São Cristóvão do Sul, mas foi escolhida, pois já lecionou no ensino básico e se enquadra como professora iniciante, já que atua há apenas três anos. As redes foram escolhidas já que leciono em escolas desses dois municípios.

Após a escolha das cidades onde seria desenvolvida a pesquisa de campo, foi realizado um levantamento, via chamada telefônica, da quantidade de docentes que lecionam a disciplina de LP das escolas com ensino fundamental II e ensino médio, da 11ª Gerência de Educação (rede estadual), a qual abrange os municípios de Curitiba (5 escolas), Frei Rogério (1 escola), Ponte Alta do Norte (1 escola), Santa Cecília (2 escolas) e São Cristóvão do Sul (1

escola), e da rede municipal de Curitiba (3 escolas) e São Cristóvão do Sul (1 escola), a saber:

Quadro 2: Professores de LP da rede estadual

<b>MUNICÍPIO/REDE</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES DE LP</b>
<b>CURITIBANOS/ESTADUAL</b>	17
<b>FREI ROGÉRIO/ESTADUAL</b>	2
<b>PONTE ALTA DO NORTE/ESTADUAL</b>	2
<b>SANTA CECÍLIA/ESTADUAL</b>	4
<b>SÃO CRISTÓVÃO DO SUL/ESTADUAL</b>	3
<b>CURITIBANOS/MUNICIPAL</b>	7
<b>SÃO CRISTÓVÃO DO SUL/MUNICIPAL</b>	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O contato realizado nas escolas nos possibilitou identificar 36 professores de LP, dos quais apenas 4 estavam em início de carreira. Assim, para a aplicação da entrevista individual, a entrevistadora fez convite, através de contato telefônico, a essas 4 professoras e, mediante aceite, foi agendado dia e horário para a coleta de dados, levando em consideração a disponibilidade delas.

As quatro professoras entrevistadas que colaboraram com a pesquisa eram graduadas em Letras, estavam atuando no ensino de LP e tinham até três anos de experiência docente e, portanto, conforme pontua Huberman (1995), são consideradas professoras iniciantes. Cabe ressaltar que a identidade das professoras colaboradoras não será revelada para evitar constrangimentos éticos. Assim, as professoras participantes da pesquisa receberam apenas um nome fictício<sup>1</sup>, escolhido por elas mesmas.

Antes da entrevista, a pesquisadora comprometeu-se de apresentar os objetivos da pesquisa, esclarecer a forma da colaboração e expor os riscos da participação, o que também está registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), que foi assinado em duas vias, sendo uma para a entrevistada e outra para a entrevistadora.

Após a realização das entrevistas, foi feita a sua transcrição. Os dados dessas entrevistas foram trabalhados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2009), realizada a partir das seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa análise, segundo o autor, implica na organização, divisão, seleção e

<sup>1</sup> Neste texto, as colaboradoras da pesquisa são tratadas como professoras, já que todas pertencem ao sexo feminino.

classificação dos dados coletados. Procede-se a busca de padrões, a confrontação com a bibliografia consultada e o rigoroso processo de compreensão e interpretação dos dados. Cabe ao pesquisador dispor suas impressões e reflexões ordenadas de modo que ao proceder a síntese das informações possa decidir sobre o que deverá ser transmitido aos outros como resultado de seu trabalho, do seu aprendizado durante a execução de seu estudo (BARDIN, 2009).

A tarefa de análise dos dados exige disciplina por parte do pesquisador exigindo, segundo Bogdan e Biklen (1991), a delimitação dos dados coletados tendo em vista o foco do estudo; a planificação das informações incluindo comentários, ideias e percepções surgidos durante a coleta e; o estabelecimento de analogias e sistematização de conceitos.

A análise das entrevistas foi feita, num primeiro momento, individualmente, analisando as respostas de cada professora e, em seguida, analisando o conjunto de todas as respostas de cada uma das categorias de análise, a saber: iniciação à docência; práticas de ensino de LP; formação docente e práticas de ensino.

A partir de nosso objetivo geral, o qual se desmembra nos objetivos específicos, e a partir dos dados coletados, criamos nossas categorias e subcategorias de análise, conforme apresentamos no Quadro 3:

Quadro 3 – Representação da análise dos dados da dissertação

<b>Objetivos específicos</b>	Compreender a percepção das professoras iniciantes de língua portuguesa sobre seus processos de iniciação à docência.	Analisar as percepções das professoras iniciantes sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa.	Investigar como as professoras iniciantes de língua portuguesa percebem suas formações docentes tendo em vista as práticas de ensino que desenvolvem.
<b>Categorias de análise</b>	Iniciação à docência das professoras de LP.	Práticas de ensino das professoras iniciantes de LP.	Formação docente e práticas de ensino.
<b>Subcategorias de análise</b>	- Conquistas - Desafios - Estratégias de superação	- O que é ensinar LP - Dificuldades do ensino de LP - Estratégias de superação	- Preparo da formação inicial para o ensino de LP - Contribuições da formação inicial para o ensino de LP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Importante também registrar que prevemos socializar os resultados da pesquisa com as colaboradoras, através de rodas de conversa ou outra atividade de interesse das professoras, das escolas ou da Gerência de Educação.

Tendo em vista essa delimitação temática e metodológica da pesquisa, na sequência apresentamos o referencial teórico que sustenta essa proposta de investigação. Assim, no capítulo 2 abordamos, de maneira geral, a formação docente e o ciclo de vida profissional do professor e, no capítulo 3, discorremos sobre a especificidade da formação e das práticas de ensino do professor de LP.

## 2 A FORMAÇÃO E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (FREIRE, 1991, p. 589).

É permanente a necessidade imposta à escola para que se adeque às demandas da atualidade. Para que isso aconteça, muitas exigências decaem sobre o professor, que precisa estar sempre atualizado em relação aos saberes curriculares e pedagógicos e às transformações educacionais. Para tanto, como nos aponta Freire (1991), o professor se forma educador no cotidiano e a partir de sua prática reflexiva.

O objetivo deste capítulo é realizar uma abordagem teórica quanto à formação inicial e continuada de professores e o respectivo ciclo da carreira profissional do docente. Compreendemos formação como um processo que leva em consideração o desenvolvimento tanto pessoal como profissional do professor, iniciado ainda durante sua formação inicial, mas que se prolonga ao longo do ciclo da carreira docente, e engloba todo conhecimento científico, prático e reflexivo de sua experiência enquanto educador.

### 2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A fim de compreendermos o processo de formação de professores, necessitamos, em um primeiro momento, entender o conceito de formação. Para Marcelo García (1999), formação pode ser entendida sob três perspectivas: como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser; como um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa, em uma atividade de maturação interna e de experiências do sujeito e, também, como instituição, ou seja, a estrutura organizacional que desenvolve os processos de formação.

A formação de professores é entendida como uma atividade intencional desenvolvida a fim de contribuir para a profissionalização dos sujeitos responsáveis em educar as novas gerações (MARCELO GARCÍA, 1999). Como postula o referido autor, a formação de professores ocorre em um contexto organizado e institucional e representa uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança. No entanto, a formação docente não acontece apenas com a diplomação, mas sim com a reflexão crítica que os docentes realizam sobre si e sobre a prática escolar, pois a formação inicial, por mais que efetue mudanças no formando, estas necessitam do aporte prático para que se concretizem e dialoguem com a teoria apreendida.

Marcelo García (1999) destaca também que a formação docente apresente sete princípios: individualização (crescimento pessoal e profissional); continuidade (processo em construção constante); inovação (modificação para melhorias na educação); desenvolvimento organizacional (busca por melhorias para a instituição em que trabalha); integração teoria e prática; integração conteúdo e formação pedagógica; e, isoformismo (professor formado no mesmo espaço em que irá exercer a sua profissão). Deste modo, notamos que a formação do professor se inicia não apenas com sua formação inicial (acadêmica), mas se estende durante sua carreira profissional, englobando não somente os conhecimentos teóricos, e sim toda realidade social que circunda a prática docente.

Conforme Cunha (2003, p. 51) “a aprendizagem da profissão docente integra-se num *continuum* existencial, isto é, começa antes da entrada na formação inicial, na formação inicial, na indução profissional, na formação em serviço, contínua/permanente e, agora, na formação especializada”. Entender a formação docente como um processo que não se inicia, necessariamente, na graduação, mas que ocorre ao longo da vida escolar, aproxima-nos também do que postula Marcelo García (1999), ao destacar que a formação do professor pode ser dividida em quatro fases: o pré-treino, que são as experiências do futuro professor enquanto aluno da Educação Básica; a formação inicial, a qual constitui a fase da Graduação; a iniciação, que são os primeiros anos de experiência profissional como docente atuante; e, a formação permanente, conhecida como formação continuada, a qual se desenvolve ao longo da vida profissional. Apesar dessas aprendizagens da docência anteriores à formação inicial, compreendemos que é somente ao término da formação inicial (curso de licenciatura) que o professor se torna um profissional habilitado para a docência.

De acordo com Marcelo García (1999) a formação docente é um processo coletivo, que acontece com o auxílio de outros profissionais. Para o autor:

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares de escola. Está é uma perspectiva necessária que tem de incluir como objetivo a formação de professores. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Assim, a formação de professores não é um processo que acaba no professor. Ele implica, em último critério, na qualidade de ensino que os alunos recebem, o que colabora para avaliar a qualidade da formação a qual os docentes receberam. Além de ser um educador, o professor realiza diversas tarefas no meio escolar, muitas destas em colaboração com os outros profissionais, inclusive com os colegas de trabalho. Trabalhar em equipe, de forma

colaborativa, é uma competência que a escola tem estimulado não apenas em seus alunos, mas também com os professores. Planejar, criar projetos, participar da elaboração do currículo, tomar decisões, analisar e avaliar são atividades que devem ser feitas coletivamente, a fim de escutar a todos, para que se alcance o objetivo comum a partir dos princípios partilhados por toda a escola. O que vem de encontro com as reflexões de Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 02), as quais postulam que “a importância da formação dos professores é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social”.

Para Cunha (2003), a formação inicial do professor deve prepará-lo para lidar com situações reais do percurso educativo, fazendo-o refletir, mudar as atitudes e pensamentos diante de tais realidades, e não perpetuar crenças que o levam a crer num modelo ideal de professor. Compreendemos, portanto, que o processo formativo do professor jamais estará concluído, e que esses não se consideram produtos acabados, mas sim seres em constante evolução.

Para Pimenta (1998), o que se espera dos cursos de licenciatura é que desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem constituírem suas práticas embasadas nas necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no dia a dia. Para tanto, é preciso uma formação a qual relacione os saberes da teoria e da didática necessários para a compreensão do ensino enquanto realidade social. Assim, segundo a autora, é necessário desenvolver nos professores conhecimentos relativos à experiência docente, aos conteúdos de ensino e aos saberes pedagógicos.

Entendemos que os professores já chegam nos cursos de formação inicial com conhecimentos sobre o que é ser professor, já que possuem certa experiência enquanto alunos de diferentes professores em toda sua trajetória escolar. Entretanto, a formação docente não pode deter-se nesses conhecimentos construídos no decorrer da vida escolar dos professores; ela ocorre a partir da formação acadêmica desenvolvida nos cursos de licenciatura. Portanto, conforme Pimenta (1998, p. 166), um dos desafios dos “cursos de formação inicial, é colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor”.

Marcelo García (1999) postula a respeito dos níveis e componente do conhecimento profissional, responsáveis por uma formação inicial a qual permita o desenvolvimento do docente e que este saiba agir nas mais variadas situações de ensino. Conhecimento este não apenas pedagógico, mas também que abranja a áreas do saber-fazer, que são os esquemas práticos de ensino, assim como o saber porquê, que seria a justificação da prática. Os

conhecimentos profissionais exigidos, conforme pontua o autor são: conhecimento psicopedagógico, que se refere ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, ou seja, trata dos princípios gerais de ensino; conhecimento de conteúdo, que são os conhecimentos sobre a matéria que ensinam; e o conhecimento do contexto, que é o conhecimento que o professor tem que adquirir sobre o local onde trabalha e sobre os alunos a quem vai ensinar. A formação do professor implica em como este compreende a educação e na maneira como irá lecionar. Se sua formação contempla conhecimentos que o auxiliarão a compreender as mais diversas situações de ensino, a formação do aluno será norteada pela crítica e reflexão.

A formação inicial caracteriza-se como o ponto de partida para adentrar no mercado de trabalho, habilitando o indivíduo à atuação, no caso dos professores, na área da educação. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN) dedica um capítulo específico para a formação de professores, que se inicia dando ênfase aos fundamentos metodológicos que a presidirão:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Entendemos, assim, conforme o documento, que a formação inicial deve atender aos objetivos da educação básica, além de estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre as várias culturas em que os alunos estão inseridos, constituindo estes como sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel enquanto cidadãos e promotora de uma prática docente em que o professor cumpra seu papel no processo de ensino de maneira eficaz.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) sugerem “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos”. Compreende-se que a relação entre a teoria e a prática é um dos alicerces para o processo de formação profissional dos educadores. Essa articulação é um desafio quase que constante na formação inicial dos professores que, muitas vezes, em seus componentes curriculares formativos apresentam dificuldades para efetivamente garantir essa relação. Via de regra, existe a representação de que algumas disciplinas são mais teóricas e outras mais práticas. Não são somente os componentes que se configuram como práticas e como estágios os responsáveis pela articulação entre teoria e prática. Os cursos de formação inicial de professores como um todo devem responsabilizar-se por essa articulação.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) orientam que tanto a prática como componente curricular (distribuídas ao longo do processo formativo) quanto o estágio supervisionado (na área de formação e atuação na educação básica) devam ter 400 horas. Chama a atenção o destaque de que poderá “ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015). Apesar desse avanço relativo ao número dessas horas que intencionam essa articulação ainda se observa a fragmentação nos cursos de licenciatura e a pouca articulação da formação universitária com a formação a partir da prática de ensino diária das salas de aula da escola básica. Ou, nas palavras de Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 12) “as pesquisas apontam aligeiramento do processo formativo, organização e práticas desarticuladas com escola básica, estágios de docência precários com pouca contribuição para a formação de professores”. Reconhecemos que as práticas de ensino podem ser constantes durante todo o período formativo dos professores. Também reconhecemos que o estágio supervisionado é um componente curricular privilegiado para essas práticas.

Sobre o estágio, Guarnieri (2018) evidencia algumas dificuldades ao relatar a queixa de alguns estudantes que são postos apenas para acompanhar os alunos com necessidades especiais, sem orientação prévia do que se é para ser feito e o fato de alguns professores regentes de sala não aceitam que os estagiários possam dar aulas para suas turmas, tampouco aplicar atividades que estão aprendendo no curso de graduação. Esses apontamentos levam-nos a perceber a falta da compreensão de alguns professores regentes de seus importantes papéis de formadores de futuros professores bem como o pouco reconhecimento da importância do desenvolvimento, por parte dos estagiários, de práticas de ensino orientadas pelo professor das escolas.

De outra forma, há casos em que os professores regentes se ausentam da sala para realizar outras atividades durante a regência dos professores em formação. Essa também é uma atitude que não colabora com a formação dos futuros professores. Sobre esses fatos, Guarnieri (2018, p. 103) postula que

Há ainda, outra questão que perpassa essa forma de realização de estágio e, parece incidir no modo como os professores encaram os estagiários. Percebe-se, aqui, uma contradição entre o que eles dizem e o que fazem, pois os alunos não são percebidos como futuros professores que precisam aprender a profissão com quem já atua, e os professores, já vimos, apregoam isso.

Logo, a parceria entre escola e universidade, o trabalho conjunto entre professor orientador da universidade e professor supervisor da escola pode ser ajustado. Os professores das escolas ao

serem preparados para receber os graduandos, começam a se sentir responsáveis pela formação profissional destes futuros professores.

Ainda, Guarnieri (2018) nos ajuda a pensar na relação entre teoria e prática na constituição dos professores ao apontar que há uma supervalorização da experiência pelos professores iniciantes, que acreditam que só se aprende a ser professor trabalhando. Para o referido autor, o graduando ao entrar em contato com a sala de aula, encontra professores com discursos negativos quanto a sua formação inicial, os quais dizem ter aprendido a dar aula apenas na prática. Portanto, compreendemos que na formação inicial de professores é fundamental problematizar essas ideias errôneas.

Essas práticas e discursos equivocados sobre a relação da teoria e da prática na formação de professores normalmente aparecem em nosso cotidiano e é difícil distanciarmo-nos deles. O trabalho para com o rompimento desse paradigma tradicional é constante. Os conhecimentos teóricos aliados à prática educativa reflexiva e crítica, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou no exercício profissional, podem ser compreendidos como uma constante.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 51)

quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente para justificar seu 'saber ensinar', que eles opõe à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

Sabemos que tanto os conhecimentos teóricos como os práticos se entrelaçam para não fragilizar o processo de aprendizagem dos sujeitos. Dessa maneira, o saber teórico sustenta a ação docente para a transformação da prática. Ao materializar os conceitos originados durante a formação, o docente consegue refletir e ressignificar sua prática docente e, assim, construir sua práxis. Compreendemos, portanto, que o discente em formação precisa articular e aperfeiçoar os saberes a partir da união teoria-prática, a fim de tornar a educação significativa para os educandos.

A disciplina de Didática dos cursos de formação de professores é uma das responsáveis em planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas fundamentais para a formação do aluno, através de uma proposta em que se considera o diálogo e os diferentes conhecimentos trazidos pelo aluno, no que diz respeito a sua realidade social. Este constitui-se o desafio da Didática atualmente: o de transformar o ensino escolar tão desejável quanto os outros ensinos que invadem a escola, além de dialogar com eles e potencializá-los. A Didática visa a contribuir para que o ensino resulte em aprendizagens indispensáveis para uma formação na qual os sujeitos sejam inseridos

criticamente na sociedade, a fim de transformá-la. Para tanto, traz, assim, “contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação” (PIMENTA, 2018, p. 85).

Entretanto, há um distanciamento entre os cursos de formação e a realidade educativa. De acordo com o que afirma Guarnieri (2018), a formação dos cursos de graduação é muito teórica, com disciplinas fragmentadas, as quais estão distantes das reais necessidades práticas de uma sala de aula, o que dificulta o trabalho do professor, principalmente do iniciante. Neste sentido, entendemos que alguns cursos levam em consideração apenas os conhecimentos teóricos e não realizam articulação com a prática educativa, o que nos mostra que levar em consideração apenas uma das perspectivas da unidade teoria-prática não produz um ensino de qualidade.

Assim, é necessário “apontar que a Didática e as Práticas de Ensino podem ser as disciplinas articuladoras no interior dos cursos de formação” (GUARNIERI, 2018, p. 108), a fim de fornecerem aos professores adentrarem na profissão mais bem preparados, capazes de compreender e analisar as diversas ações da prática, enfrentando-as para poder ensinar.

Nóvoa (2009, p. 39) afirma que “é importante estimular junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. O professor, ao adquirir um olhar crítico diante dos acontecimentos vivenciados em sala de aula, pratica o exercício da autorreflexão e, por isso, constrói a consciência de seu trabalho e da sua formação.

No que se refere à formação continuada, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino” (PIMENTA, 1998, p. 162), os quais não são eficazes no que diz respeito a alterar a prática docente, uma vez que não tomam a prática pedagógica em seus contextos, o que impossibilita ao professor articular esses novos saberes com suas práticas de ensino.

Já Marcelo García (1999) prefere atribuir à formação continuada a expressão desenvolvimento profissional de professores, uma vez que desenvolvimento traz a ideia de evolução e continuidade, além de possuir uma abordagem da formação de professores a qual valoriza o seu caráter contextual, conduzido para a mudança. Ademais, esta abordagem nos mostra uma perspectiva na qual enfrentar os problemas escolares passa a ter um caráter não mais individualista.

Para que ocorra de fato o desenvolvimento formativo do docente, é necessário, assim como aponta Marcelo García (1999), unir as áreas da teoria didática, que são: a escola, o currículo, o ensino e os professores. Para tanto, o autor descreve as relações que se estabelecem entre as tais áreas e o desenvolvimento profissional do professor, que são: desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola; desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular; desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino; e, por último, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Ao se desenvolver profissionalmente, o professor contribui para o desenvolvimento do ambiente escolar, estando, assim, um relacionado ao outro (MARCELO GARCÍA, 1999). Entendemos, deste modo, a escola como a unidade básica para transformar o ensino. Contudo, ainda conforme pontua o autor, muitas das atividades de desenvolvimento profissional são realizadas fora do contexto escolar, o que não atende as verdadeiras exigências e realidades vivenciadas no cotidiano pedagógico, além de não atenderem à necessária formação dos professores.

A partir de Marcelo García (1999) quando aborda o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento e a inovação curricular, compreendemos que o professor pode participar da elaboração dos currículos, e não apenas os receber prontos de equipes externas à escola, que muitas vezes não participam da realidade escolar. Ser ativo e participar deste processo possibilita um desenvolvimento profissional, já que faz com que os professores trabalhem em grupos, aprendam uns com os outros e adquiram novos conhecimentos.

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino são entendidos por Marcelo García (1999) como um conjunto de processos que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, o que contribui para que estes gerem conhecimento a partir de sua experiência enquanto docentes.

Por fim, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores têm maior relação com a dimensão profissional do que com o conceito de desenvolvimento, propriamente dito, ou seja, leva em consideração as condições de trabalho a que os professores são expostos (MARCELO GARCÍA, 1999). Os baixos salários, a feminização da profissão, a cultura do individualismo, a diminuição da autonomia do professor, o aumento das tarefas a serem cumpridas ao mesmo tempo, são alguns dos aspectos que caracterizam atualmente o ensino (MARCELO GARCÍA, 1999).

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento profissional docente é imprescindível ao crescimento profissional e pessoal. Estar atualizado traz benefícios para o processo de aprendizagem dos educandos, para escola em que se trabalha e para o grupo de

professores, já que compartilhar conhecimentos com o coletivo também nos faz crescer enquanto profissionais.

No entanto, o desenvolvimento profissional docente ou mais especificamente a formação continuada para professores é precária na escola pública brasileira. Muitos profissionais não dão continuidade aos seus estudos e o governo também não fornece muitas opções. Os cursos oferecidos, geralmente, são centrados em conhecimentos de natureza generalista, desvinculados com a prática docente, além de serem descontínuos.

Por mais que as ofertas destes cursos tenham aumentado, eles apresentam algumas lacunas, como por exemplo:

A não focalização das dificuldades dos professores no domínio de conteúdos específicos, do manejo da prática pedagógica e pouca ênfase em conhecimentos sobre temáticas presentes na realidade das escolas. Destacam que a formação continuada desconsidera o atendimento e ações voltadas para professores em momentos distintos da carreira do magistério, isto é, são cursos e atividades genéricas ofertadas ao conjunto de professores sem uma forte articulação com a prática profissional. (ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013, p. 11)

Nesse sentido, é preciso que nos processos de formação continuada sejam apresentadas condições para que se possa relacionar teoria e prática, além de considerarem a construção de um saber pautado, também, na reflexão da própria prática docente. Ademais, considerar que as necessidades, problemas e inseguranças no que diz respeito aos diferentes momentos do exercício profissional não são os mesmos é necessário para reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo.

Percebemos a importância da formação, tanto inicial como continuada, baseada na reflexão, criticidade e na autonomia dos professores. A articulação entre teoria e prática durante a formação é uma das premissas para uma ação pedagógica em que ocorra a aprendizagem efetiva dos alunos. A teoria é primordial para compreender a realidade em que se está inserido, entretanto tal compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando realmente o docente confronta os saberes adquiridos na graduação com a realidade da prática escolar.

Compreendemos, enfim, que a formação inicial e continuada pode melhorar a prática docente e o conhecimento profissional. Além disso, o docente deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, uma vez que é a partir deste processo reflexivo que constituir-se-á a identidade profissional. Destarte, podemos perceber a importância do professor em seu próprio processo formativo e na formação dos educandos.

## 2.2 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA ENTRADA NA CARREIRA

Para Huberman (1995, p. 08) carreira “trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. Assim, a carreira docente é uma trajetória relacional, que se inicia nos primeiros contatos com a profissão e se estende ao longo desta, sendo contextualmente vivenciada e construída.

A carreira é um processo constituído ao longo das experiências dos docentes, em que o percurso do professor se desenvolve exercendo influência sobre o ambiente em que atua, ao mesmo tempo em que é influenciado por ele. Além disso, é um caminho marcado por etapas que apresentam características específicas, conforme os ambientes em que trabalham, tempo e condições a que são submetidos. A entrada na carreira docente, primeira etapa deste percurso, para alguns pode se dar de maneira tranquila, enquanto para outros pode se apresentar como um momento de tensão, medo, insegurança e ansiedades.

A princípio, nos anos de 1960, conforme Huberman (1995), os estudos sobre carreira docente eram quase inexistentes. Apenas na década seguinte, é que alguns países, principalmente os desenvolvidos, iniciaram as pesquisas nesta área. Contudo, o enfoque destes estudos era dado aos primeiros anos de atuação do professor.

Para situarmos as etapas da carreira docente, recorreremos aos estudos de Huberman (1995), que desenvolveu o *Ciclo de Vida dos Professores*, o qual apresenta características presentes em cada fase do desenvolvimento profissional docente, marcadas por aspectos próprios, os quais a diferenciam em cada uma desses momentos. Conforme o autor, são sete fases que caracterizam a carreira docente:

1. Entrada na carreira: corresponde aos 2-3 primeiros anos de ensino. É caracterizada como a fase da sobrevivência e da descoberta. No aspecto sobrevivência, podemos destacar o “choque de realidade” sofrido ao se deparar com a realidade escolar. Neste período, surgem as inseguranças, dúvidas e lacunas da formação inicial. Já o aspecto descoberta trata do entusiasmo inicial ao estar, finalmente, em situação de responsabilidade, ou seja, ter a sua sala de aula e seus alunos. É este último aspecto que auxilia o docente a ultrapassar as barreiras impostas da fase de sobrevivência.
2. Fase de estabilização: compreende os 8-10 anos da carreira docente. Para Huberman (1995, p. 40), “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”, ou seja, esta etapa marca um

momento de estabilidade e de “compromisso definitivo” na carreira. Muitos professores caracterizam esta fase como sendo de “libertação” ou de “emancipação”. É neste período em que os professores se sentem mais seguros para enfrentar os percalços da realidade escolar.

3. Fase de diversificação:<sup>2</sup> trata da etapa em que o docente se lança numa série de experiências pessoais e faz mudanças no que diz respeito ao material didático, aos modos de avaliação e outras questões de sala de aula, já que antes da fase de estabilização, as inseguranças o impediam de tentar qualquer diversificação em sua prática pedagógica. Além disso, é marcada pela ambição de ocupar postos administrativos ou, ainda, de buscar novos estímulos.
4. Fase do pôr-se em questão: esta fase compreende o período entre 15-25 anos de trabalho docente. Nela, ficam evidentes as crises existenciais e sentimentos de rotinas. Neste último caso, o perfil-tipo possui a seguinte descrição sintomática:

Fazem o seu trabalhinho, nem mais nem menos, o que lhes é pedido, à justa, sendo ajudados pela precisão das normas, das prescrições sobre a utilização do tempo, dos programas. A rigidez dos textos e dos regulamentos serve-lhes para fixar, em termos estritos, os limites da sua assiduidade... O fogo sagrado vai-se extinguindo docemente... num estado de cinismo não pressentido, de anquilosamento benfazejo... no cumprimento de um contrato que se vai desfigurando. (HAMON; ROTMAN *apud* HUBERMAN, 1995, p. 42)

Embora seja uma etapa com múltiplas facetas, os questionamentos podem ser desencadeados, portanto, tanto pela monotonia da vida cotidiana como pelo desencanto oriundo dos fracassos das experiências pelos quais passaram.

5. Fase de serenidade e de distanciamento afetivo: a serenidade chega na sequência de uma fase de questionamentos. Neste caso, os professores apresentam-se como menos sensíveis à opinião dos outros, como por exemplo, de colegas de trabalho, dos alunos ou do diretor da escola e se aceitam como realmente são, não como os outros querem que sejam. Adquirem, assim, uma atitude mais tolerante e mais espontânea na sala de aula.
6. Fase de conservantismo e lamentações: esta etapa caracteriza-se como sendo o momento de término da carreira. É uma fase de lamentações, estas provenientes das alterações políticas, da motivação dos colegas mais novos ou da falta dela e dos alunos que se tornam menos disciplinados.

---

<sup>2</sup> Huberman (1995) estipula delimitação de anos apenas para as fases de entrada na carreira, fase de estabilização e fase do pôr-se em questão. Nas fases de diversificação, de serenidade e de distanciamento afetivo, de conservantismo e lamentações e de desinvestimento, o autor não apresenta os anos.

7. Fase do desinvestimento: é uma fase correspondente ao final da carreira, em que o docente passa por um processo de interiorização, dedicando mais tempo a si próprio e à uma vida social de maior reflexão. Além disso, pode caracterizar também grupos de professores que ao não satisfazerem suas ambições no ambiente de trabalho ou até mesmo desiludidos com os resultados não alcançados, desinvestem de suas carreiras e canalizam suas energias para outros setores de suas vidas.

Compreendemos, portanto, que o ciclo de carreira profissional dos docentes é marcado pelas vivências e experiências no ambiente escolar. Tal processo de construção da carreira dos professores considera os desafios e as exigências da sociedade, bem como as especificidades que caracterizam o segmento de ensino no qual o docente trabalha, a estrutura da escola, a relação com toda a equipe escolar e com os alunos.

Além disso, é importante ressaltar que a quantidade de tempo dedicado a cada etapa depende de vários fatores. Huberman (1995), também comenta sobre o fato do desenvolvimento da carreira docente não ser um processo linear para todos. Há grupos que se enquadram nas etapas mencionadas acima, entretanto há exceções.

Além do estudo de Huberman (1995) há outros que caracterizam o ciclo de vida profissional dos docentes. Por exemplo, segundo Fuller e Brown (1975 *apud* CUNHA, 2003), são três os estádios que caracterizam a carreira docente: o estádio da sobrevivência, que compreende o início da carreira; o estádio da maestria, no qual o professor está preocupado em ser um bom professor e é marcado pelo domínio e pela procura de respostas adequadas para a sua ação; e, por último, o estádio da estabilidade, em que o docente passa por um momento de estabilidade interior, ao se preocupar com o aluno e todo o contexto por trás deste. Já Katz (1972, 1993 *apud* CUNHA, 2003) aponta quatro estádios de desenvolvimento profissional: estádio da sobrevivência, correspondente ao início da carreira e caracterizado pelo choque de realidade, sentimentos de incompetência e falta de preparo; estádio da consolidação, em que o professor consolida conhecimentos e experiências adquiridos e capacita-se dentro de suas reais possibilidades e vai até os quatro anos de trabalho; estádio da renovação, a qual corresponde a uma evolução positiva da fase anterior, em que o docente, cansado da rotina, procura novas experiências educativas; estádio da maturidade, que corresponde após os cinco anos de trabalho, na qual o docente se sente mais seguro.

Embora o ciclo de carreira de Huberman (1995) contemple sete etapas e a de Katz apenas quatro, podemos notar alguma proximidade entre ambos. Os dois autores referem-se a etapa de entrada na carreira docente como sendo um período de sobrevivência, de choque de realidade. Em seguida, Huberman (1995) cita a fase da estabilização, a qual é semelhante ao



estádio de consolidação de Katz, no qual o professor já está mais seguro quanto a sua prática. A fase de diversificação de Huberman (1995) aproxima-se ao estágio de renovação de Katz, no qual o docente procura novas práticas e renova sua ação pedagógica. Entretanto, Katz trata apenas da carreira docente até o quinto ano de trabalho, enquanto Huberman (1995) faz o ciclo profissional até a etapa do desinvestimento.

Para este estudo, utilizaremos para professor iniciante o período correspondente aos três primeiros anos de carreira profissional. Neste caso, consideramos o *Ciclo de Vida dos Professores*, apontado por Huberman (1995). Devido a essa escolha, passaremos a trazer algumas características específicas desta etapa, de acordo com a literatura da área.

Conforme Romanowski e Oliver Martins (2013), o professor iniciante é o que mais encontra dificuldade para seu desempenho docente. Deste modo, podemos caracterizar a fase de entrada na carreira como sendo a mais turbulenta. Nos primeiros anos de ensino, o professor faz sua transição de aluno para professor, o que mostra a importância desta etapa, por isso, é comum sentirem-se inseguros e tensos. Além disso, é nesta fase em que tentam criar uma identidade profissional e podem se sentir muito sozinhos em sua prática docente, uma vez que ainda estão criando vínculos com os colegas de trabalho.

Destarte, conforme pontua Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 12-13), as dificuldades que os professores em fase inicial enfrentam em sua prática são as seguintes:

- 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola.

Para as autoras, os percalços encontrados nesta etapa são oriundos das condições de trabalho pelas quais os professores passam, condições estas consideradas precárias em nosso país, e não por terem tido uma formação inicial deficitária. Neste sentido, compreendemos que todas essas dificuldades acabam por promover uma educação fragmentada e mecanizada. Na prática, vemos uma metodologia desarticulada entre o que se aprende na escola e o que a sociedade realmente exige de seus cidadãos.

Como já mencionado, compreendemos que a formação inicial prepara o professor para a profissão docente, mas se essa formação não tiver relação com a realidade escolar e as dificuldades do sistema de educação, o professor em início de carreira não conseguirá obter êxito no processo de ensino dos alunos. Estar consciente sobre a complexidade escolar é de grande relevância para uma aprendizagem significativa dos educandos.

Além disso, esta fase inicial de trabalho docente é de grande importância no que diz respeito à continuidade ou ao abandono da profissão e pode, também, desencadear muitos traumas na carreira. Tais situações, que caracterizam esta fase do trabalho docente, demandam do professor uma postura crítica e reflexiva sobre suas decisões tomadas em sala de aula, a qual o auxilia a polir as arestas problemáticas e a criar uma nova qualidade no desempenho docente.

Segundo Peter Woods (1990), citado por Charlot (2008, p. 23), “o primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência”. Os desafios, pelos quais o professor iniciante passa, geram inseguranças e conflitos que mostram a incompletude de sua formação inicial, dificultando, muitas vezes, o processo de mudança do fazer pedagógico.

Outro fator que dificulta o trabalho nesta fase é a diferença entre a expectativa dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, o que é chamado de “choque de realidade” (VEENMAN *apud* ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013). Este conceito de choque de realidade mostra uma ruptura entre as ideias formadas durante a formação inicial e a dura realidade do cotidiano escolar. Assim sendo, este choque não se circunscreve em um tempo limitado, mas sim de um processo prolongado e complexo.

Ainda, cabe mencionar que é no início da carreira docente que o professor vivenciará com mais intensidade seu processo de constituição identitária profissional. Nóvoa (1995b) considera que a formação de professores não se restringe apenas ao universo acadêmico, mas que depende do processo identitário do professor. Ser professor, deste modo, depende de toda uma bagagem de conhecimentos, de toda uma situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida enquanto ser humano. O autor, leva-nos a pensar que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995a, p. 25).

Os saberes da experiência são adquiridos no decorrer na vida escolar do professor, já que este reflete sobre os diferentes professores que participaram de sua trajetória escolar, o qual passa a se identificar com alguma forma de ser professor e poderá ser tomada como exemplo futuramente. As experiências também são produzidas no cotidiano docente, uma vez que a cada nova experiência é possível refletir sobre a prática, a fim de melhorá-la.

Para o processo identitário do professor, é necessário, conforme Nóvoa (1995b), que o docente reflita sobre o triplo AAA: A de Adesão, porque ser professor implica na adesão de princípios e valores e um investimento nas potencialidades dos alunos; A de Ação, pois nossas ações, muitas vezes, refletem em nossa maneira de ser, de pensar; e A de Autoconsciência, o professor refletir sobre sua prática, a fim de melhorá-la ou mudá-la. Assim sendo, o professor precisa estar ciente de que faz parte do todo que se denomina educação e precisa também sempre repensar e refletir sobre sua prática, para, assim, encontrar caminhos que alcancem uma aprendizagem significativa de seus alunos.

Para Pimenta (1999, p. 19)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Portanto, concebemos a constituição identitária docente como um processo, como uma constante que é influenciada pelo meio, pelos demais profissionais, pelos sujeitos em formação, pelas práticas desenvolvidas pelo professor, entre outros.

Enfim, concordamos com Alvarenga (2012, p. 31) ao afirmar que “a formação docente situada no contexto de grandes mudanças no espaço escolar, nas políticas públicas e em diversas teorias e perspectivas, corresponde a novas demandas e novos saberes do trabalho dos professores”. Compreender as diferentes fases do ciclo profissional, bem como suas peculiaridades no que diz respeito às necessidades em cada etapa do professor, é essencial para a carreira docente, já que ao nos sentirmos bem em nossa profissão, refletimos em nossa prática e, por fim, na aprendizagem do aluno.

### 3 FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### Aula de português

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.  
A linguagem  
na superfície estrelada de estrelas,  
sabe lá o que ela quer dizer?  
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o Amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.  
Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1999)

O poema de Carlos Drummond de Andrade nos faz refletir sobre o ensino de LP e as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática cotidiana. A obra do poeta faz alusão à língua falada, a qual se constitui como livre, solta, espontânea e à língua escrita, que exige o uso da modalidade formal da língua, cheia de regras e normas. Compreender e refletir sobre os diferentes usos da língua portuguesa é necessário tanto na formação quanto na prática do professor. Esse capítulo tem por objetivo discorrer e refletir sobre a formação específica do professor de língua portuguesa bem como sobre a especificidade de sua prática e conteúdos de ensino.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para compreendermos o processo de formação dos professores de LP, é necessário que façamos, a princípio, um estudo sobre o percurso histórico que recupere a instituição da LP enquanto disciplina escolar, bem como os processos de constituição do profissional de Letras no decorrer dos séculos.

Em 1549, os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro acompanhados do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, e do padre Manuel da Nóbrega. O objetivo dos jesuítas era propagar a fé católica e o trabalho educativo. No entanto, estes não se dedicaram

apenas ao ensino das primeiras letras e implantaram os cursos de Letras e Filosofia, segundo Guedes (2006), os quais eram considerados secundários, para a formação dos sacerdotes. No curso de Letras, estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica.

Conforme Guedes (2006, p. 15) “[...] a educação aqui fez de mestres e alunos, por causa da rigidez de seu manual de estudos, a *Ratio Studiorum*, repetidores da lição, impossibilitando a produção de conhecimento [...]”. O ensino era pautado em atividades literárias e acadêmicas que correspondiam ao ideal de “homem culto” português, ou seja, toda educação era modelada pela metrópole, a qual se manteve fechada a qualquer manifestação crítica ou de análise, pesquisa ou experimentação (AZEVEDO *apud* GUEDES, 2006).

Com a expulsão dos padres jesuítas, a partir da Reforma Pombalina, em 1759, pelo iluminista Marquês de Pombal, o ensino continua com a mesma rigidez e com o mesmo programa, o que nos mostra alguns dos motivos pelos quais o ensino de LP insiste no ensino de gramática até os dias atuais. Além disso, a partir da Reforma, o ensino de LP se tornou obrigatório, tanto no Brasil como em Portugal, e seguiu a tradição do ensino do latim, ou seja, definiu-se como ensino de gramática, juntamente com as disciplinas de Retórica e Poética, as quais permaneceram juntas até o final do século XIX (SOARES, 2005).

É conveniente observarmos, assim, que durante o Mercantilismo, o papel do professor foi trocado pelo do sábio, para que pudesse se caracterizar a continuidade do modo de se ensinar, uma vez que não cabem questionamentos a ele, por ser sábio e estar ciente do conhecimento que deve transmitir. Assim, para Geraldi (*apud* GUEDES, 2006, p. 16)

Nos primórdios do mercantilismo, vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite... Há urgência de instrução e, conseqüentemente, de “instrutores”. Emerge na história o professor.

Conforme aponta Soares (2005), o conteúdo de gramática, em meados do século XIX, ganhou a denominação de Português; em 1871 é criado, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português, e o processo para a formação deste professor só se iniciou tardiamente, nos anos de 1930. Contudo, a alteração da nomenclatura da disciplina não trouxe mudanças no que diz respeito ao objetivo dos estudos da língua: a tradição do ensino da gramática, da retórica e da poética perdurou até os anos de 1940.

A persistência do ensino de gramática pode ser explicada por fatores externos às próprias disciplinas, pois a única clientela a ter acesso às escolas nessa época eram os grupos economicamente privilegiados, os quais já pertenciam a contextos culturais letrados e faziam o uso do dialeto de prestígio, usado também pelas escolas. Soares (2005, p. 1) mostra que

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética.

Além disso, há ainda fatores internos que nos mostram o porquê da persistência do ensino de gramática. Durante muito tempo, este era o único conhecimento que se tinha da língua e foi transferido da gramática do latim, da retórica e da poética através de autores latinos e gregos. Destarte, o estudo da disciplina de português se dava através da análise de textos de autores consagrados, partindo sempre da gramática.

Os professores dessa disciplina possuíam formação humanística e eram estudiosos autodidatas da língua e de literatura, e dedicavam-se ao ensino concomitantemente ao exercício de as suas atividades profissionais, ou exercendo cargos públicos (GUEDES, 2006). De acordo com Soares (2005, p. 06), o material usado por esses professores leigos mostrava a competência atribuída a eles: “as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos”. As antologias eram apresentadas apenas com trechos de autores consagrados. Cabia, portanto, apenas ao professor comentá-los e analisá-los, e ao aluno resolver as questões e exercícios propostos criados por esse.

A partir dos anos de 1950, há uma grande transformação no ensino de LP, oriundo da democratização do ensino, em que os filhos de trabalhadores passaram a ter acesso à escola, fazendo assim com que se pensasse quais eram os verdadeiros objetivos dessa instituição. De acordo com Soares (2005), na década de 60, o número de alunos que entraram no ensino médio quase triplicou, enquanto no ensino primário, duplicou.

Em consequência da enorme demanda de alunos, houve a necessidade de um maior recrutamento de professores, porém menos seletivo. Conforme postula Guedes sobre o trabalho docente (2006, p. 19), “uma sociedade de professores e alunos mais inúteis foi o projeto educacional da Ditadura. Começou pelo arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor”. Outro problema proveniente da grande necessidade de contratação de professores foi o aumento do número horas passadas em sala de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas, o que acaba prejudicando tanto o desempenho do docente, como a capacidade do educando em aprender.

No que diz respeito ao ensino de LP, não há grandes mudanças no uso da gramática. Ela continua sendo priorizada, entretanto, unindo-se com o texto: ora estudando-a a partir do texto, ora usando o texto para buscar as estruturas gramaticais que este oferece.

Já a concepção de professor sofre profundas modificações a partir dos anos 50. A preparação de aulas, é transferida para o uso do livro didático, o qual traz prontos os conteúdos e exercícios que deveriam ser ministrados, o que não colabora com a aprendizagem dos alunos, fazendo apenas a transmissão de conhecimento. O livro didático, infelizmente, é usado por alguns professores desta forma ainda nos dias atuais.

O uso do livro didático tem sido discutido no decorrer dos anos, já que para uns trata-se de uma ferramenta pedagógica, e para outros uma maneira de controlar o fazer pedagógico, extinguindo a liberdade do professor. Soares (2006) pontua que a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões, com a criação do livro didático, passou a ser do autor do livro, e não mais dos professores que tiveram uma formação específica. O professor, nesta perspectiva, fica dependente do material de ensino e não leva em consideração toda a diversidade existente em sala de aula. Além disso, ensina apenas o conteúdo do livro didático, o que promove, muitas vezes, aulas mecânicas e sem motivação aos alunos. Já para os educandos, torna-se difícil relacionar tais conteúdos e atividades com a realidade em que estão inseridos, o que não promove uma aprendizagem de qualidade.

Sabemos que os livros didáticos possuem um conteúdo unificado, os quais não atendem às necessidades de todas as camadas sociais, o que demonstra ser um problema quando se deseja desenvolver um trabalho pedagógico que abarque as peculiaridades de cada região. Assim, o livro traz apenas a norma-padrão como verdadeira, esquecendo-se das peculiaridades que a linguagem possui e da realidade existente em cada contexto escolar.

Entretanto, compreendemos que o uso do livro didático não é uma ferramenta que apenas prejudica o desempenho do professor. O docente, ao utilizar uma prática autônoma em sala de aula, pode fazer uso do livro didático conjuntamente à outras ferramentas pedagógicas. Ao assumir essa postura mais flexível, o professor leva seus alunos a desenvolver um pensamento mais crítico e reflexivo, o que fundamenta a aprendizagem de LP. Além disso, percebemos que o livro didático auxilia e orienta os processos de ensino e de aprendizagem. Na maioria das vezes, ele é o único material usado pelo professor e pelo aluno. Para que seu uso sirva como um apoio nas aulas de LP, o professor precisa conhecê-lo previamente, analisar sua estrutura e as possibilidades de trabalho.

Com a grande necessidade de professores, a demanda para os cursos de Letras também se torna precária, uma vez que a clientela que ingressa nesses cursos vem de contextos sociais pouco letrados. Isso faz com que as mesmas dificuldades que o docente possui durante a sua formação, encontre na sala de aula em seus alunos. Não ser um leitor fluente, ter dificuldades

na escrita e não possuir uma atitude crítica frente a sociedade, em nada colabora para o desenvolvimento de tais habilidades em seus educandos.

Com essa nova necessidade de formação de professores nos anos 50, as universidades públicas cederam espaço às universidades privadas, as quais contratavam docentes por aulas dadas, sem haver um investimento na capacitação desses. É a chamada *Universidade para Todos*, na qual se deu a expansão de um ensino superior de baixa qualidade para um aluno de baixa qualidade (GUEDES, 2006). Além disso, os formadores das universidades de Filosofia desconheciam essa nova realidade das escolas, com professores sem capacitação, e dos alunos e continuavam a formar professores estudiosos da língua e da literatura, pois já haviam se formado em outras condições sociais e educacionais. Esse panorama pode ser uma das principais explicações para o fracasso do ensino e aprendizagem da LP na escola.

Apenas na década de 60 é que os estudos das Ciências Linguísticas passaram a compor o currículo de formação dos professores de LP (SOARES, 2005). A Linguística é, assim, uma ciência recente que objetiva descrever ou explicar a linguagem verbal humana, sendo esta linguagem oral ou linguagem escrita, numa perspectiva de análise não mais gramatical. Esses avanços ocorrem em pleno clima da Ditadura Militar, que fez a reforma do ensino básico, com os seus oito anos obrigatórios e a reforma profissionalizante do 2º grau <sup>3</sup>(GUEDES, 2006). Ao final da década de 70 é que começam as discussões para uma mudança no que diz respeito ao ensino de LP, a fim de suprir as necessidades que a sociedade impõe.

Para Gomes (2008), no final da década de 70 e início dos anos 80, a universidade amplia seu papel na formação de professores ao criar os “cursos de reciclagem”, os quais traziam à discussão reflexões teóricas e propostas de abordagem prática. Apesar de introduzirem a questão da reflexão sobre a prática e a interação comunicativa como sendo de importante para a formação do professor e para o ensino de LP, não foi aberto ao docente desta disciplina o espaço para refletir sobre sua atuação.

Ao surgir a Linguística Textual nos cursos de formação de professores, na década de 80, inicia-se no Brasil o questionamento sobre o uso da gramática normativa e sua eficácia no ensino de LP, fazendo com que se vislumbre uma perspectiva de mudança em relação à produção escrita dos educandos. Ademais, a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Pragmática e a Análise do Discurso passam a ser aplicadas no ensino de língua materna a partir dos anos 90 (SOARES, 2005).

---

<sup>3</sup> Atualmente, conforme a lei LEI Nº 11.274, o ensino é dividido em: ensino fundamental - 9 anos -; ensino médio -3 anos (BRASIL/MEC, 2006).



Atualmente, o Parecer do CNE/CES 492/2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação no curso de Letras (BRASIL, 2001). Neste documento, sugere-se que a formação inicial do professor de LP atente para as transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea. Para tanto, concebe-se a Universidade o *locus* responsável pela produção de tal conhecimento, além de atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade, tornando-se, assim, um espaço de cultura e imaginação.

Os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que: deem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; oportunizem o desenvolvimento das habilidades necessárias a fim de que atinjam a competência do desempenho profissional; criem uma abordagem voltada ao desenvolvimento da autonomia do educando; entre outros (BRASIL, 2001).

Para tanto, os princípios que orientam tais diretrizes “são a flexibilidade do curso de Letras e a consciência da diversidade/ heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercícios da profissão” (BRASIL, 2001). Notamos, portanto, a importância de considerar as diferenças existentes na clientela das universidades nos cursos de Letras. Estar ciente sobre as peculiaridades culturais e sociais dos graduandos, o seu histórico escolar e as transformações pelas quais o ensino tem passado, é primordial para uma formação inicial competente e pela qualidade da formação do aluno.

Conforme o Parecer do CNE/CES 492/2001, no que diz respeito ao perfil dos formandos, o objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, ou seja, fazer o uso das diferentes linguagens de forma crítica, conscientes de seu papel social. Quanto as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo graduado em Letras o documento elenca:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 30)

O profissional de Letras, ao fim do percurso formativo, além de possuir uma base específica consolidada, estará apto a trabalhar interdisciplinarmente, ter a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe e ampliar o senso crítico, a fim de compreender a importância pela busca da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Os conteúdos curriculares dos cursos de graduação em Letras estão ligados, segundo o documento, à área de Estudos Linguísticos e Literários, estes embasados na percepção da língua e da literatura enquanto prática social, decorrente das diversas manifestações culturais existentes na sociedade contemporânea. Além disso, articular o conhecimento teórico-científico com a prática é primordial para uma aprendizagem significativa por parte dos educandos, o que se caracteriza como um dos maiores problemas ao adentrar na carreira docente. Para tanto, é preciso também integrar aos conteúdos básicos do curso de Letras, os conteúdos de formação profissional, a fim de que o formado constitua as habilidades e competências referentes ao exercício da profissão.

Contudo, a formação do profissional docente possui uma peculiaridade que o distingue de qualquer outro profissional, pois já acumulou, no decorrer dos anos enquanto aluno, alguma experiência de dar aulas. Conforme Guedes (2006, p. 26) “a formação do professor é mais extensa do que sua vida acadêmica e do que sua experiência profissional”, ou seja, apesar dos cursos de Letras possuírem os conteúdos curriculares, a profissão docente se delinea, também, a partir das experiências acumuladas no decorrer dos pelo menos 11 anos de educação básicas pelos quais o professor passou.

Ainda como pontua Guedes (2006), ao chegar na graduação, o aluno já ficou em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu, o que vem de encontro com a fase de pré-treino de Huberman (1995), o qual aponta que alguns dos saberes docentes se iniciam muito antes dele iniciar sua formação na universidade – mas, obviamente, esses saberes podem ser problematizados nos cursos de licenciatura.

Alguns dos saberes da docência são constituídos pela observação, pois o professor antes de ser professor já passou anos na escola. Ao assumirem a docência, os professores possuem modelos e antimodelos de professores que tiveram ao longo de sua vida enquanto alunos, sob os quais projetam suas práticas de ensino. Deste modo, cabe à formação inicial discutir e problematizar esses conhecimentos construídos no decorrer da vida escolar.

Nóvoa (1995a, p. 3) postula:

Se entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então faz sentido conceber modelos universitários de formação de professores.

A formação de um profissional crítico e reflexivo quanto a sua prática, cujas ações de seu fazer pedagógico mostrem autonomia, além de estar em sintonia com a realidade e as constantes transformações que a sociedade vem passando, é primordial para uma educação de qualidade. Além disso, é necessário considerar os conhecimentos que os estudantes de Letras já possuem, para articular com os novos conhecimentos e, assim, produzir um ensino significativo.

Entender a relação entre os conhecimentos prévios dos professores de LP e as competências exigidas nos cursos de graduação em Letras, faz-nos compreender algumas lacunas no processo formativo destes docentes, já que alguns cursos superiores não levam em consideração tal conhecimento, que refletem em seu fazer pedagógico no decorrer dos anos e na eficiência da aprendizagem de seus educandos. Em se tratando do perfil desejado para o processo de aprendizagem em LP, encontramos o modelo de profissional, conforme o Ministério da Educação:

[...] deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. [...] A visão aqui defendida supõe uma estreita e independente relação entre as formas linguísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens (BRASIL, 2006, p. 18).

Assim sendo, algumas indagações surgem a respeito do professor de LP: em sua formação escolar esse sujeito fez uso dos diferentes gêneros textuais ou o ensino recebido foi pautado apenas no uso da gramática? Durante a graduação, suas dúvidas a respeito da produção textual, dos diferentes tipos de textos que circulam pela sociedade, de como produzir um texto e refletir sobre ele, foram sanadas? O professor se apropriou da linguagem escrita durante sua formação inicial? Como este profissional constrói sua prática no cotidiano escolar diante de tais dificuldades?

Muitos docentes de LP passaram pela escola ou pelo curso de Letras sem se dar conta das dificuldades que possuíam na escrita e de suas deficiências pessoais (GUEDES, 2006). Ademais, alguns “nunca tinham se perguntado se sabiam ler e escrever suficientemente bem para quererem-se professores de português” (2006, p. 20). Ainda é muito recente a preocupação dos cursos de Letras quanto às dificuldades de seus alunos no que diz respeito à escrita, muitos dos quais tiveram sua primeira experiência com ela apenas no vestibular, conforme pontua Guedes (2006).

Durante o processo formativo, a formação teórica pressupõe que dará condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa afirmação, que não está

de todo correta, faz com que se negligencie as deficiências dos alunos que adentram o curso de Letras, e faz com que estes cobrem de seus alunos o que, na realidade, também não sabem fazer.

Além disso, construir uma formação teórica em alunos oriundos de contextos sociais não letrados, os quais não exercitaram a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva, transforma a formação meramente em metalinguística (conhecimento referente apenas às normas e regras da LP).

Para Guedes (2006, p. 29):

Não é verdade nem que os alunos cheguem ao curso de Letras dominando a escrita (menos ainda as habilidades de ler e escrever) nem que os cursos de Letras formem o especialista aparelhado em Linguística e em teoria literária, ou que formem o professor preparado para enfrentar o que aparecer na sala de aula.

Dessa forma, compreendemos o ato de ler não apenas a capacidade de decifrar os signos linguísticos, mas atribuir ao texto significações, sentidos além do exposto pelo autor, relacioná-lo com outros textos significativos para cada um e com a realidade em que vivemos, além de assumir uma postura crítica e reflexiva frente ao entendimento do que foi lido. Nesse sentido, é necessário que a formação do professor no curso de Letras contemple, como fator primordial, a habilidade da leitura. Uma das maneiras de possibilitar o gosto e o hábito de ler nos educandos é sendo um leitor fluente. A leitura do professor “vai concretizar para o aluno a mensagem de que a tarefa de se apropriar da língua escrita para pô-la a serviço de suas necessidades expressivas é possível, pessoal, necessária e intransferível” (GUEDES, 2006, p. 54).

Entretanto, muitas vezes, é apenas no curso de Letras que irão acontecer os primeiros questionamentos a respeito de leitura, bem como as primeiras leituras. O grande problema é que a capacidade de entender o mundo e de demonstrar tal compreensão, o que se desenvolveria a partir do aprofundamento da leitura nos anos em que o graduando esteve na escola, ocorre tardiamente, apenas quando este ingressa na universidade.

No entanto, concordamos com Araújo (2014, p. 42), ao afirmar que

A responsabilidade em saber e ensinar os conhecimentos que envolvem a língua portuguesa, juntamente com a compreensão de que as práticas de leitura e escrita não se restringem à disciplina de Língua Portuguesa e a conscientização de todos os professores de que necessariamente precisam vivenciar comprometidamente o hábito de ler são fatores que precisam estar presentes na formação inicial desses professores, na universidade.

Todas as disciplinas, não apenas a de LP podem fazer uso dos diferentes textos com circulam pela sociedade, a fim de formar alunos leitores e críticos quanto à leitura. Atribuir apenas ao

professor de LP essa tarefa é um grande erro, visto que quanto mais leituras o educando possuir na escola, melhor será seu desempenho em interpretá-las e questioná-las.

Os apontamentos feitos até então ajudam-nos a refletir sobre a formação do professor de LP bem como sobre o perfil do egresso do curso de Letras. Como consequência disso, enfatizamos a necessidade de uma maior reflexão quanto aos objetivos e à concepção de Língua, a fim de provocar transformações na atuação dos profissionais na Educação Básica.

### 3.2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para chegar nas práticas de ensino dos professores de LP, consideramos válido ressaltar o esclarecimento de Franco (2012) sobre a diferença entre prática pedagógica e prática docente. Para a autora, as práticas pedagógicas se caracterizam pela sua intencionalidade, ou seja, organizam-se de modo a atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas pela comunidade social. Essas práticas pedagógicas

- a) Adentram a cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes (FRANCO, 2012, p. 159).

A prática docente, por sua vez, só será pedagógica se ao ser feita se insere a questão da intencionalidade, ou seja, quando o professor sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do educando, prepara-a, reflete sobre suas ações, sabe da necessidade do aluno, bem como entende que tal aprendizado será importante para o processo de formação dele (FRANCO, 2012). Notamos, portanto, que a partir das práticas pedagógicas é que as práticas docentes se transformarão. Elas constituem-se como práticas sociais, uma vez que realizam um diálogo entre a sala de aula e a sociedade. O professor que age desta maneira, possui concepções teóricas a respeito de suas ações pedagógicas, o que faz com que aplique uma prática não de forma mecanizada, mas sim relacionando-a com sua teoria de aprendizagem.

De outra forma, o trabalho docente também pode ser percebido como um trabalho interativo, na medida em que ocorre ou depende da presença de um “objeto humano” (TARDIF; LESSARD, 2005). Essas interações entre esses humanos, docente e alunos, são pouco formalizadas e difíceis de controlar. O trabalho com os seres humanos demanda relações entre as pessoas, evocando atividades, como por exemplo, instruir, entreter, ajudar, cuidar, etc.

Trabalhando com o outro, coloca-se no processo, assim, a afetividade, o calor, a empatia. Sua presença é obrigatória, mas exige a participação do objeto (aluno) no processo. Portanto, para Tardif e Lessard (2005, p. 35) “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Assim, o trabalho docente depende do outro, depende do aluno.

Essas interações são pouco formalizadas e difíceis de controlar. O trabalho com os seres humanos demanda relações entre as pessoas, evocando atividades, como por exemplo, instruir, entreter, ajudar, cuidar, etc. Além disso, ao se trabalhar com o outro, coloca-se no processo, portanto, a afetividade, o calor, a empatia. A presença do professor é obrigatória, mas exige a participação do objeto (aluno) no processo. Deste modo, ser professor implica não apenas em ensinar, algo que qualquer um pode fazer, mas sim trabalhar com outros professores, em organizações específicas, que são as escolas e com outras pessoas, os alunos, os quais precisam aprender algo, se educar, o que constitui o trabalho docente como um constante processo de interações tanto pessoais como profissionais. De fato, a cultura do trabalho docente impôs aos professores uma ação solitária. Ao entrar na sala de aula, é apenas ele e os alunos. O trabalho docente com os demais colaboradores na escola, portanto, deixa de ser solitário, já que o professor se envolve com toda a organização escolar e não apenas se preocupa com seu trabalho em sala de aula.

É válido lembrar que não existem receitas prontas para as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, inclusive os professores de LP. O professor constrói sua prática diariamente. Assim, as práticas de ensino podem ser consideradas um constante desafio, um constante pensar e repensar sobre o trabalho interativo entre professor e alunos.

Segundo Charlot (2008), o professor contemporâneo é um trabalhador da contradição pois é desafiado, diariamente, a atuar ante algumas tensões. Algumas dessas tensões são expressas pelos seguintes questionamentos: “O professor deve ser tradicional ou construtivista? Ser universalista ou respeitar as diferenças? Restaurar a autoridade ou amar os alunos? A escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico?” (p. 17).

Esse autor também argumenta que “os professores sofrem novas pressões sociais” (CHARLOT, 2008, p. 19) entre as quais está a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso dos seus alunos. Isso faz com que a relação desse profissional com a escola, com os professores, com os pais e com os próprios alunos fique tensa. O que passa a ser mais importante são as notas e o desempenho dos alunos deve ser superior a de seus colegas, uma vez que podem disputar melhores vagas no mercado de trabalho, bem como posições sociais mais prestigiosas.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de LP, muitos são os desafios que o professor pode enfrentar em sua prática diária: baixa capacidade leitora, produções textuais incoerentes e com erros ortográficos gritantes, pouca interpretação. Estes problemas persistem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e, inclusive, adentram a Educação Superior. De acordo com Geraldi (2009, p. 39) “é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa [...]”. Na tentativa de superar esse fracasso, é necessário que a escola seja o local de circulação de diferentes fazeres pedagógicos, os quais utilizem diferentes formas discursivas de textos, tanto orais como escritos. Além disso, cabe à instituição escolar oferecer ao aluno oportunidades para que este tenha domínio da língua escrita e oral, participando e compreendendo as diversas manifestações que o uso adequado dessas propiciam em suas interações sociais cotidianas.

As concepções de linguagem são basilares para as práticas de ensino de quem leciona língua portuguesa. O principal papel desempenhado pela linguagem é que ela possibilita a interação humana. A linguagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Ela é um meio de compreensão dos outros e do resto do mundo e, também, de si mesmo. É a partir da linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções. Esses saberes linguísticos possibilitam o exercício da cidadania e a participação deste indivíduo na sociedade. Assim sendo, a leitura e a escrita são pontes para que haja a inserção do aluno no mundo letrado.

Compreender as diferentes concepções de linguagem e se posicionar quanto qual concepção é necessária para obter os melhores resultados nas aulas de LP é de grande importância para o um ensino de qualidade. Tais concepções servem de base para o ensino de língua materna na escola. Deste modo, temos a linguagem: “a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação” (KOCH, 2002, p. 09). O primeiro caso, a linguagem como representação “espelho” do mundo e do pensamento, consiste na linguagem como forma de expressão do pensamento. Nela, a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior e da organização do pensamento da pessoa de maneira lógica. Nesta concepção, a linguagem parte de uma gramática normativa, em que o conceito de certo e o errado é essencial para distinção de quem fala. Entendemos, portanto, que o pensar logicamente é incorporado por regras a serem seguidas, as quais situam-se dentro do estudo da gramática normativa. Para Koch (2002), o texto é visto como um produto do pensamento do autor, em

que cabe ao leitor apenas captar essa representação mental, assumindo, assim, um papel passivo.

A segunda concepção prediz que a língua é um sistema organizado de signos que servem como meio de comunicação entre os sujeitos, ou seja, é um código que transmite uma mensagem. Nesta concepção, o aluno assume um papel mais ativo no processo de aprendizagem e não cabe apenas mais ao professor impor regras e vetar as ideias dos alunos, o que facilita a interação entre os interlocutores. A comunicação, contudo, só é efetiva quando o locutor e o interlocutor conhecem e dominam o código. Koch (2002) nos explica que o texto, nesta concepção, é visto como um produto da codificação de um emissor, o qual cabe ao receptor decodificá-lo e, para fazer isso, deve-se possuir o conhecimento do código.

Na última concepção, conforme Travaglia (1997, p. 23) “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Compreendemos, assim, que tal concepção visa a linguagem como forma de interação. Os alunos passam a ter papel mais ativo e percebem a língua em situações de uso real, mais próxima de seu cotidiano, desenvolvendo a capacidade de diferenciar as variadas utilizações da língua, bem como empregá-la adequadamente nas diversas situações comunicativas. Diferente das duas anteriores, esta concepção situa a linguagem como o lugar de produção das relações sociais e substitui os exercícios contínuos de descrição gramatical pelo estudo da língua em situações concretas de interação.

Neste estudo, assumimos o uso desta última concepção de linguagem como sendo necessária para um ensino de LP significativo, já que faz com que ocorra a interação entre aluno e texto, tanto oral como escrito, o que favorece o desenvolvimento das habilidades de reflexão e pensamento crítico nos educandos.

Para Martins (2014, p. 34) “assumir que a língua é um meio de interação entre sujeitos implica fazer da aula de português um momento de reflexão sobre os usos que, efetivamente, fazemos da linguagem”. Cabe ao professor de língua portuguesa desconstruir modelos tradicionais de ensino da língua materna para a promoção de aulas em que aluno e professor refletem juntos sobre as diversas interações que fazemos em nosso cotidiano, para que consigamos formar estudantes críticos.

Deste modo, a comunicação é a ferramenta para o indivíduo exercer a cidadania. Em uma sociedade letrada, esse processo de obter informação, conseguir analisá-la adequadamente, compreendê-la, saber repassá-la, passa pelo domínio de um fator fundamental: a linguagem escrita, que só é adquirida através de um processo de relação entre leitura e interpretação.



Na etapa final de ensino, do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, os gêneros relacionados à cultura digital têm um papel mais central que o dado no Ensino Fundamental e as habilidades nas práticas de linguagens são requeridas de uma maneira mais próxima das práticas sociais. Já a literatura e a leitura de textos literários ocupam o centro do trabalho nestas duas etapas de ensino, uma vez que possibilitam a reflexão e uma nova maneira de ver o mundo, o que favorece o desenvolvimento de uma visão mais crítica da realidade.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), o conteúdo da área de Linguagens considera a concepção de sujeito e de cultura conforme os fundamentos histórico-culturais, o que leva em consideração a formação integral dos alunos, bem como as questões de diversidade, no que diz respeito à linguagem, vivenciadas diariamente no universo escolar.

Compreendemos que o uso das linguagens na sociedade contemporânea tem uma característica peculiar, a qual não existia em outros tempos: os recursos tecnológicos, os quais fazem com que as linguagens sejam utilizadas de maneira diferenciada e exigem a atenção na constituição dos componentes curriculares da área em questão, de maneira a fundamentar a proposta de ação dos professores de LP. Faz-se necessário, assim, um ensino pautado na utilização dos diferentes gêneros discursivos e de seus diversos usos sociais, a fim de que os sujeitos deste processo sejam capazes de inserir-se na sociedade letrada de maneira eficiente e crítica.

A Proposta Curricular de Santa Catarina destaca:

Entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. (SANTA CATARINA, 2014, p. 120).

O aluno tem contato com várias práticas de linguagem, que podem ser mediadas ou não pelas tecnologias, o que faz com que presencie várias experiências nas quais refletem, pensam e ampliam seus conhecimentos sobre os diferentes usos da língua – os quais podem ser explorados em sala de aula.

Os gêneros do discurso são um elemento fundamental para produção de textos, pois são os responsáveis pelas formas que estes assumem. Qualquer manifestação verbal, seja ela oral ou escrita, organiza-se em um gênero do discurso, seja uma notícia, um conto, uma simples conversa com um amigo, etc. Entende-se, portanto, que cabe ao componente de LP a realização

de práticas que proporcionem aos estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento de seu letramento.

Para Soares (2009), letramento é

O estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (p. 44).

Podemos entender, assim, que o letramento permite aos alunos sua inserção na sociedade ao compreenderem os diferentes gêneros discursivos que estão em circulação atualmente, a fim de possibilitar a eles terem uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais quanto ao uso da linguagem.

O conceito de letramento tem grandes relações com o conceito de gênero do discurso, uma vez que almejam uma abordagem em que haja relação entre os usos sociais da língua do passado e do presente, dominantes ou marginais, de maneira mais formal ou informal. Isso implicará na inclusão dos sujeitos na cultura escrita e ampliará a sua inserção política e participação social, requisitos básicos para que se possa exercer a cidadania.

Com a sociedade globalizada, novas tecnologias de informação e comunicação vêm ganhando espaço e fazendo nascer espaços de comunicação, como por exemplo, *Messenger*, *Facebook*, *Whatsapp*. Essa nova era de informação traz grandes mudanças no que diz respeito à escrita e leitura dos jovens. Novas palavras vão ganhando espaço na comunicação. Conforme Charlot (2008, p. 20):

[...] o interesse dos alunos pela comunicação por Internet e por celular faz com que eles leiam cada vez menos textos impressos, enquanto esse tipo de textos permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar, e inventam novas formas linguísticas em uma comunicação ‘pingue-pongue’.

As produções textuais dos alunos mostram erros gritantes, abreviações e neologismos, próprios da linguagem da internet. A leitura de livros impressos, clássicos da literatura pelos alunos, passa a ser uma atividade pouco atraente, ainda mais quando é motivo de atribuição de notas.

Para Guedes (2006, p. 35), “a aula de português tem sido um dos instrumentos de apropriação privada: nela o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua certa [...]”. O autor indica ainda que um dos problemas mais frequentes no ensino de LP diz “respeito às diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita” (GUEDES, 2006, p. 36). Compreendemos que é preciso considerar a

linguagem que o aluno já traz consigo, mas é a escola a responsável em permitir a esse aluno o acesso ao ensino de uma língua padrão e às especificidades da produção escrita.

Na sala de aula, a linguagem pode ser apresentada tanto de forma oral, como sob a forma escrita. A linguagem oral possibilita uma maneira de falar sem o uso, muitas vezes, de regras gramaticais ou da linguagem padrão. Já a língua escrita impede que a oralidade seja transcrita no papel.

Para se produzir um texto, por exemplo, é preciso fazer uso de mecanismos que tornem a produção inteligível para seus receptores. Dessa maneira, segundo Marcuschi (2010, p. 37):

Quando se olha para a escrita tem-se a impressão de que se está contemplando algo naturalmente claro e definido. Tudo se passa como se ao nos referirmos à escrita estivéssemos apontando para um fenômeno se não homogêneo, pelo menos bastante estável e com pouca variação. O contrário ocorre com a consciência espontânea que se desenvolve a respeito da fala. Esta se apresenta como variada e, curiosamente, não nos vem à mente em primeira mão a fala padrão. É o caso de dizer que fala e escrita são intuitivamente construídas como tipos ideais concebidos com princípios opostos e que não correspondem à realidade alguma, a menos que identifiquemos um fenômeno que as realize.

Percebemos, assim, que a língua escrita segue um determinado padrão, não encontrado na linguagem oral. Um texto pode ser escrito de uma determinada maneira, e ao ser produzido oralmente, terá diferenças não de conteúdo, mas de formas particulares de se falar. Podemos dizer também que a linguagem escrita não é considerada estigmatizadora, pois é pautada pelo padrão. Já a linguagem oral, por trazer traços muitas vezes de variações e pautar-se por algum desvio da norma, pode facilmente levar a estigmatização do indivíduo.

Muitas vezes, falamos de uma maneira, já que a linguagem verbal nos possibilita, de acordo com o ambiente em que estamos inseridos, uma maior liberdade quanto ao uso de regras gramaticais, liberdade esta que não pode ser passada para a linguagem escrita, dependendo do gênero textual utilizado. Para Gnerre (1998), o uso da norma padrão na fala implica não apenas o uso da gramática normativa, mas também a produção de uma fonologia e uma prosódia aceitável, um bom controle de tempo, de ritmo, da velocidade e da organização das informações e do conteúdo.

A partir da interação com os membros do grupo social no contexto cultural em que está inserida, a criança incorpora as condutas já solidificadas da experiência humana. Por isso, o aluno chega à sala de aula já trazendo um determinado histórico linguístico criado em casa, onde predomina uma cultura de oralidade não-formal. Mas também, depara-se com diferentes níveis sociais e diversificadas maneiras de se falar. A internalização destas práticas possui papel fundamental no processo de aquisição do conhecimento e ajuda-nos a entender o quanto é importante aceitar a linguagem que o aluno já carrega consigo ao entrar na escola. Neste

sentido, o trabalho do professor em sala de aula é o de aceitar os diferentes modos de se falar que os alunos já trazem consigo. Entretanto, é necessário apresentar aos alunos as regras que regem a produção escrita e fazê-los compreender que em determinados contextos, devemos adequar nossa linguagem, agora tanto a oral como a escrita, às regras dos diversos grupos sociais.

Guedes (2006, p. 36) aponta outros problemas frequentes ao ensino de LP, a saber “variantes linguísticas; preconceito linguístico; o uso da gramática; o uso do livro didático; as questões sociais dos alunos; leitura e interpretação: letramento”. Percebemos, assim, que nas últimas décadas houve um aumento na deficiência do processo de leitura, compreensão e produção de textos por parte dos alunos. Muitos educandos saem da escola e não conseguem produzir ou até mesmo interpretar textos simples, uma vez que a união de tais problemas de ensino faz com que a aprendizagem desses conteúdos seja deficitária.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), “é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão que o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula”. É tarefa do professor ficar atento à essas variações linguísticas e discuti-las em sala de aula com seus alunos.

Quanto ao problema do ensino das variações linguísticas, entendemos que no processo comunicativo, existem modos diferentes de se falar uma mesma língua. Essas variantes mostram como a nossa língua não é homogênea, que nela há grande capacidade de mudança. Em nosso país, pela grande extensão territorial e pelos muitos povos que aqui colonizaram, notamos muitas maneiras diferentes de se comunicar. O importante diante deste contexto, é que o ensino de LP esteja pautado em todas as variações linguísticas existentes e garanta a seus alunos os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

Ao não se aceitar as diferentes formas de variações linguísticas na escola, cometemos o preconceito linguístico. Conforme nos alerta Leite (2012 *apud* SOUZA, 2018, p. 31), “usar a linguagem para atacar, depreciar, diminuir e humilhar o ser humano, nunca aceitando suas diferenças é uma atitude que caracteriza o preconceito ou intolerância”. Já para Bagno (2007, p. 81, grifo do autor) “o preconceito linguístico está tão arraigado no nosso modo tradicional de ensinar que entramos em sala de aula imbuídos da certeza de que nossa missão é dar aos alunos algo que eles não têm”. Para um ensino significativo, podemos levar em conta, então, todo conhecimento prévio, intuitivo e natural dos alunos.

Sobre a problematização do uso da gramática em sala de aula, compreendemos que o estudo dela não acompanha os progressos da ciência e da linguagem. Conforme Bagno (2007, p. 65) “fomos habituados a aprender e ensinar português como se a língua fosse uma coisa

imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança”. Para o autor, essa é uma atitude dos gramáticos tradicionalistas, que apenas ensinam regras criadas há anos. Tal processo de ensino não auxilia o desenvolvimento de alunos reflexivos e críticos quanto ao que leem e escrevem. Reproduzir regras soltas, sem uma contextualização com a real demanda da sociedade, em nada contribui para um ensino de qualidade.

Bagno (2007) ainda enfatiza que no ensino da gramática, os professores ao invés de investigarem as regras e leis da língua portuguesa, eles apenas as entregam prontas e acabadas aos alunos que, muitas vezes, tem a obrigação de decorá-las. Os alunos não compreendem, assim, por que as coisas ocorrem de tal maneira, prática realizada desde o início do ensino de LP, que se perpetua até hoje. Observamos, assim, a partir de tal panorama, que é papel importante do professor de LP o de formar cidadãos que compreendam e reflitam sobre a língua e não apenas reproduzam regras.

Outro problema no ensino de gramática diz respeito ao uso dos diferentes textos em sala de aula o qual, muitas vezes, é utilizado apenas de forma gramatical. Os alunos fazem resumos, rotulam obras, caracterizam personagens, com isso nada contribuem para o desenvolvimento da criticidade. O ensino é centrado praticamente no uso da gramática e suas nomenclaturas. Os alunos quase sempre nem dominam a norma padrão e se veem fazendo exercícios contínuos de embasamento gramatical, estudando regras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o trabalho em sala de aula pode abrir espaço ao trabalho com textos reais, ao invés de textos direcionados, especificamente, para o aprendizado da escrita.

Para Cagliari (2000, p. 103) “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é a interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita são pontes para que haja uma inclusão do indivíduo na sociedade e no mundo letrado. Na sala de aula o texto surge de forma mais frequente de maneira a articular-se dentro da proposta interdisciplinar de cada professor, pois este, independentemente de sua área de formação, faz uso do texto como instrumento de trabalho. Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo do texto. Assim, segundo Lerner (2002, p. 17) “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos a cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”.

Para Cagliari (2000, p. 101) “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”. É necessário, assim, relacionar as atividades de produção textual nas aulas de LP dos alunos com o contexto em que eles estão inseridos. Além disso, promover aulas em

que acontece o diálogo entre professor e educando, em que se escuta a opinião destes sobre as atividades desenvolvidas, seus desejos e expectativas quanto o ensino de LP, é um dos caminhos para uma formação crítica e, como consequência, sua inserção na sociedade letrada.

É importante que se consiga que a escrita deixe de ser somente um objeto de avaliação, ou seja, muitos docentes apenas cobram a produção textual em sala de aula e atribuem a ela uma nota, sem realizar a análise e reescrita do que foi feito. Para que se constitua realmente num objeto de ensino, é preciso que os alunos se apropriem dela e a coloquem em prática.

Para que o ensino da escrita seja significativo aos alunos, vamos ao encontro do que postula Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer a responsabilidade que é necessário assumir.

Compreendemos, portanto, que a produção de textos em sala de aula é importante no processo de formar o aluno como leitor-produtor. Antes, era chamado de redação, em que o professor dava um tema, o qual era pouco atrativo, e o estudante deveria escrever de acordo com a proposta, o que não favorecia a sua imaginação. Para que o ensino seja de qualidade, é necessário que o docente promova uma interação do aluno com outros textos, o que o faz reconhecer que é a partir da leitura que se aprende e se constrói dentro do processo cultural. O professor, ao introduzir a prática da produção escrita em seu cotidiano escolar, promove discussões sobre esses textos, possibilitando ao aluno a reflexão crítica daquilo que foi lido.

Outro fator importante para um ensino de LP de qualidade é promover a prática da leitura não apenas nas aulas, mas também para além delas. Criar o hábito da leitura é uma das grandes dificuldades no ensino de tal disciplina. Entendemos, assim, que a leitura é uma necessidade para a nossa inserção na sociedade letrada. A prática da leitura vai muito além de reconhecer os signos linguísticos: é construir uma compreensão, levando em conta todo o contexto de produção do texto, além dos conhecimentos prévios que o leitor já traz consigo. Conforme nos aponta Silva (2004, p. 326), a prática da leitura “é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser”. Contudo, há um paradoxo nas exigências feitas tanto às escolas como aos professores: estes, devem formar alunos leitores sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, ou seja, professores e alunos estão excluídos do mundo dos livros, livrarias e bibliotecas, pela inexistência de condições sociais de leitura.

É preciso motivar e despertar o interesse pela leitura nas aulas de LP e fugir destas propostas prontas, que nada auxiliam na construção de sentidos e de uma reflexão mais profunda daquilo que é lido. Para Silva (2004, p. 113)

Construir significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos: partem sempre do texto – são trabalhos da leitura. Numa sociedade que ler não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão.

Além disso, notamos uma imposição de leituras feita por grupos sociais provenientes de um poder social mais privilegiado, a qual faz com que apenas uma interpretação daquilo que foi lido seja tomada como correta, excluindo qualquer compreensão que não esteja de acordo com os significados já fixados. Compreendemos que um texto é aberto a várias interpretações e que considerar apenas uma como correta em nada contribui para a promoção do desenvolvimento da capacidade de interpretação e criticidade dos alunos. Segundo Azevedo (2012), as atividades de leitura na sala de aula buscam formar leitores competentes, que sejam capazes de compreender aquilo que leem e produzam significados a partir dos textos.

Ainda, a prática da leitura em sala de aula geralmente é feita procurando resultados imediatos, ou seja, ao se ler o texto, já se precisa responder às questões, ou também se lê com o objetivo de identificar o gênero a que pertence o texto lido e, logo na sequência, realizar a produção de um texto do mesmo gênero, atividades estas muitas vezes propostas pelos livros didáticos.

Para que um processo de aprendizado seja de qualidade, é preciso o empenho dos professores e também a participação ativa dos alunos, sempre levando em conta o contexto social em que ambos estão inseridos. Estudar LP, deste modo, torna-se muito mais interessante quando o conhecimento é compartilhado e construído em consonância.

Ultrapassar essas barreiras impostas no que diz respeito ao ensino de LP é o grande desafio desse professor atualmente. É importante que este não seja apenas repassador de conteúdos, que dá respostas a seus alunos, mas sim que os faça questionar, pensar, criticar. Para isso, é preciso uma formação sólida, em que as teorias sirvam como base para uma prática reflexiva, que se constrói no constante diálogo entre os conhecimentos científicos e as ações pedagógicas do cotidiano escolar. O professor, ao estar ciente de suas dificuldades e ao compreender que a formação não acaba no fim da graduação, mas que se estende em toda a carreira profissional.

## **4 O INÍCIO DA CARREIRA, A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 287).

Assim como pontuam Bogdan e Biklen (1991), ao se investigar a realidade escolar, é necessário entender diversificados pontos de vista. A qualidade do ensino perpassa a complexidade existente nos ambientes escolares, bem como as práticas de ensino dos professores e as dificuldades que eles presenciam em seu dia a dia.

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados e sua análise. Os resultados são referentes à iniciação à docência de professoras de LP dos municípios de Curitiba e São Cristóvão do Sul/SC. A sistematização destes dados aconteceu levando como base os objetivos e o referencial teórico da pesquisa.

### **4.1 CONQUISTAS, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM LP**

Nesta seção, após apresentar a formação das professoras iniciantes em LP dos municípios de Curitiba e São Cristóvão do Sul/SC, buscamos compreender a percepção destas profissionais sobre seus processos de iniciação à docência, destacando suas principais conquistas, desafios e estratégias de superação.

No Quadro 4, apresentamos algumas características dos processos formativos das quatro professoras, que participaram da pesquisa bem como seus contextos de atuação e tempo de experiência:



Quadro 4: Formação e atuação das professoras colaboradoras

<b>Nome</b>	<b>Atuação</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Formação</b>	<b>Área de especialização</b>
Juliana	EF II e EM	9 meses	Letras / Uniplac / presencial	Ainda não possui
Maciel	Projeto de leitura na Penitenciária <sup>4</sup>	3 anos	Letras / Morumbi / a distância	Comunicação e oratória (cursando)
Luna	EF II e EM	2 anos	Letras / PUC / presencial	Psicopedagogia clínica institucional
Ana Paula	EF II	3 anos	Letras / UnB / alternância	Linguagens

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela pesquisadora

Em relação à graduação, percebemos que todas cursaram Letras, o que foi uma das premissas para ser colaboradora desta pesquisa. Referente à instituição, verificamos que todas fizeram a graduação em universidades distintas, a saber: uma cursou Letras pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), outra pela Morumbi, uma pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), e outra pela Universidade de Brasília (UnB). Quanto à modalidade da graduação, observamos que duas das quatro professoras não cursaram Letras presencial, uma foi a distância e outra pela modalidade de alternância, ou seja, a cada dois meses cursava presencialmente, e nos próximos dois meses era a distância. Esse fato nos gera preocupação referente à qualidade da formação de tais profissionais, uma vez que elas não vivenciaram a formação docente em sala de aula presencial, o que pode acarretar algumas lacunas em seu processo formativo.

Observamos, destarte, que houve um grande crescimento dos cursos em regime EaD (educação a distância) nos últimos anos no país. A quantidade de cursos autorizados e de alunos matriculados têm aumentado de maneira impactante em relação ao número de estudantes que frequentam o ensino superior.

Conforme pontua Alves (2011, p. 84) o curso de modalidade a distância “permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula [...]”. Deste modo, portanto, observamos que a EaD traz novas possibilidades de ingresso ao ensino superior. Entretanto, podemos inferir também que tal

<sup>4</sup> A professora Maciel trabalha no projeto de leitura da Penitenciária de São Cristóvão do Sul-SC. Entretanto, por se tratar de um contexto diferente de trabalho, pedimos para que respondesse as perguntas, levando em consideração os anos em que atuou na educação básica. A docente trabalhou durante um ano na educação básica e nos últimos dois anos atua no projeto de leitura.

modalidade surgiu com o objetivo de formar profissionais em massa, o que pode corroborar para uma deficiência da formação inicial.

Ainda sobre a formação das quatro professoras, notamos que apenas uma não iniciou a pós-graduação. As outras três já concluíram ou estão em fase de conclusão, o que nos indica que mesmo estando formadas há pouco tempo, tais profissionais já buscaram a continuação da formação através de especialização em uma área específica de atuação. Romanowski (2007), pontua que o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino. Assim sendo, percebemos a importância da formação continuada não apenas para o docente, mas para todo contexto escolar. Tal formação pode ampliar a interpretação do cotidiano, o que contribui para o desenvolvimento da reflexão não apenas para sua prática pedagógica, mas para além dela.

Após a coleta desses dados que caracterizam a formação das professoras, questionamos-lhes quais foram as conquistas, descobertas e alegrias pelas quais elas passaram no início de carreira. Sistematizamos as respostas no Quadro 5:

Quadro 5 – Conquistas do início de carreira

Unidade de análise	Incidências
Retorno dos alunos	1
O que estudou na graduação fica gravado	1
Descobrir-se como professora	1
Descobrir com qual faixa etária gosta de trabalhar	1
Conseguir ensinar o conteúdo	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Em relação aos aspectos positivos do início da docência, uma professora pontuou o **retorno dos alunos** como sua principal conquista, relatando:

O retorno tanto de aprendizado, quanto de relacionamento comigo me deixa feliz. (Professora Luna).

A professora se sente feliz, também, ao ter um bom relacionamento com os alunos, fato que se aproxima do que postula Tardif e Lessard (2005), os quais argumentam que o trabalho docente é constituído de relações humanas que demandam a participação dos alunos. Ao trabalhar com o outro, acaba-se acrescentando ao processo a afetividade e empatia.

A mesma professora pontuou que outras das conquistas que obteve em seu início de carreira foi verificar que **os estudos realizados durante a graduação ficaram gravados**.

As conquistas é você saber que o que você estudou fica gravado. Uma das dificuldades que eu pensava era: será que quando eu estiver dando aula eu vou lembrar disso? Então isso é uma coisa boa, porque eu realmente consegui verificar que a formação foi válida e que eu lembro. (Professora Luna).

Compreendemos que a formação inicial deve fornecer as bases para construção do conhecimento teórico necessário para um ensino de qualidade. Ao iniciar a carreira docente com uma formação sólida, o professor sente-se mais seguro para encarar a complexa realidade que se encontra na sala de aula.

Dando sequência a análise dos aspectos positivos do início de carreira, verificamos que uma das entrevistadas apresentou como conquista o **descobrir-se como professora** (Professora Ana Paula). Huberman (1995), argumenta que a fase de entrada na carreira é caracterizada, também, como uma fase de descoberta, assim como pontuou a professora. Nesta fase, notamos todo um entusiasmo inicial por, finalmente, ter a sua sala de aula e seus alunos.

Para Akkari e Tardif (2011, p. 11) “os professores assumem frequentemente, de um dia ao outro, após estágios cuja duração total raramente excede alguns meses, a responsabilidade integral sobre uma classe”. Assim, muitas vezes, apenas após a formação, ao adentrar na escola, é que o docente se descobre como profissional da educação, uma vez que o contato que teve com a escola durante a graduação não permitiu o desenvolvimento do sentimento de sentir-se professor.

Ainda em relação às conquistas deste período da carreira docente, a professora Maciel cita a **descoberta da faixa etária com a qual gosta de trabalhar** como sua maior conquista. Para a profissional, quando lecionou para crianças do 6º, 7º e 9º anos, a experiência não foi muito agradável. Ao iniciar o trabalho na penitenciária de São Cristóvão do Sul com adultos, no projeto de leitura, ela se identificou com o ensino para tal faixa etária, desistindo de lecionar para os mais jovens.

Outra professora enunciou que **conseguir ensinar o conteúdo** foi sua maior conquista, ao argumentar que

Quando eu vejo que eu consegui ensinar o conteúdo a ponto de eles já conseguirem responder no ato assim. Eu gosto de trabalhar assim mexendo na cabeça deles, desafiando eles [...]. Isso para mim é a maior alegria que eu vejo, que eu consegui passar o conteúdo. (Professora Juliana).

Compreendemos que o período de formação inicial corresponde ao início da formação sistematizada. É nesta fase em que o futuro professor apreende grande parte dos conhecimentos específicos para embasar sua prática pedagógica. Estar seguro quanto aos conteúdos os quais irá lecionar pode garantir segurança ao professor. Além disso, estar em constante diálogo com os alunos, faz com que eles se interessem cada vez mais pelas aulas e pelo conteúdo apresentado. Akkari e Tardif (2011) argumentam que a interação construtiva em sala de aula

deve ser instaurada antes mesmo do ensino, o que nos mostra a importância das relações estabelecidas em sala de aula entre professor e alunos.

Seguindo o roteiro de entrevistas, as professoras foram questionadas sobre quais foram os desafios enfrentados no início da carreira docente, resultados que apresentamos no Quadro 6:

Quadro 6 – Desafios do início de carreira

Unidade de análise	Incidências
Salas cheias	2
Dificuldade no conteúdo	1
Dificuldade com o material	1
Desinteresse dos alunos	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Um dos desafios evidenciado pelas professoras entrevistadas foram as **salas cheias**. Duas professoras expressaram:

Nós temos em algumas escolas as salas com 30, 35. Ano passado eu dava aula para 40 alunos em uma sala pequena, então era realmente difícil conseguir auxiliar a aprendizagem deles. (Professora Luna).

Maior desafio é entrar em sala de aula muito cheia. Porque, geralmente, os do fundão, tem alunos bons, mas se deixam levar pela bagunça, e isso tem muito em sala grande. (Professora Juliana)

Considerando os posicionamentos das professoras entrevistadas, constatamos que as salas com número elevado de alunos não beneficiam o processo de aprendizagem. Com excesso de alunos torna-se difícil para o professor atuar de forma satisfatória, já que é complicado em salas muito cheias o docente ir ao encontro dos anseios de seus aprendentes para tirar suas dúvidas e questionamentos acerca daquilo que lhes foi ensinado.

Para Queiroz (2015), Santa Catarina ainda é um dos poucos estados brasileiros que se aproxima do número ideal (até 35 estudantes) de alunos por sala de aula. Em alguns estados, verifica-se salas com até 45 alunos. Ao reduzir o número de estudantes por turma, os professores poderiam se dedicar às necessidades de aprendizagem de cada um, considerando que cada sujeito aprende de maneira diferente.

A **dificuldade do conteúdo** foi outro entrave destacado pelas professoras que iniciavam à docência. A professora Ana Paula argumentou que, por ter esperado tanto tempo após formada para ir para sala de aula (5 anos), teve muitas dificuldades para ainda lembrar o que havia aprendido durante a graduação. Ser professor exige estudo constante, tanto durante sua formação inicial, como no ingresso na carreira e nos anos seguintes. De acordo com o que postula Marcelo García (1999), durante os primeiros anos de docência o professor aprende a

ensinar e passa pelo período de sobrevivência na profissão – o que pode ter sido vivenciado pela professora Ana Paula. O início da carreira docente possui características próprias que podem ocasionar no profissional medo e insegurança. O importante nesta etapa é compreender que tais sentimentos são comuns e, com o passar do tempo, podem ser superados ou amenizados.

A **dificuldade com o material** é outra demanda para quem inicia a docência em LP. A professora Ana Paula pontua que

[...] eu vejo pelas minhas escolas do Estado que têm muita dificuldade com material, material didático. E mesmo outro tipo de material do dia a dia: multimídia, som, cartolina, toda a estrutura que você tem necessidade.

Romanowski e Oliver Martins (2013) afirmam que umas das maiores dificuldades do professor iniciante é a falta de materiais. Compreendemos que qualquer proposta pedagógica não depende apenas de teorias, mas também de espaço amplo e materiais didáticos condizentes com a sua necessidade. Sabemos que na rede pública de ensino ocorre até a falta de itens básicos, como por exemplo, giz, cadernos, canetas para quadro branco, entre outros. Muitas vezes, para amenizar tais transtornos, os professores acabam comprando os materiais que deveriam ser fornecidos pela escola. Além disso, em situações como estas, é o docente quem precisa criar estratégias cada vez mais criativas para conseguir dar conta de seu planejamento sem o material necessário. Para a concretização do planejamento educacional, é preciso que a escola disponha dos materiais necessários para sua efetivação. Assim sendo, para que se consiga desenvolver sua prática pedagógica, o professor necessita de condições de trabalho adequadas. A falta de materiais é um dos fatores que podem interferir e prejudicar a realização das atividades propostas.

Outro ponto caracterizado como desafio da iniciação à docência considerado pelas colaboradoras foi o desinteresse dos alunos. Uma professora contou:

[...] eu me assustei muito com a falta de interesse de alunos e como existe essa falta de interesse muito grande a dificuldade toma conta [...]. A gente pode até explicar, dar uma boa aula e cobrar. Na parte da cobrança não tem o entendimento que você acha que você passou. Então foi bem frustrante como professora por não conseguir muitas vezes desenvolver as atividades preparadas, por não ter o acompanhamento dos alunos. Não por ser muito difícil a atividade, mas por falta de interesse da maioria. (Professora Maciel).

Em sua fala, a professora demonstra grande frustração oriunda do desinteresse dos alunos. Conforme dados no MEC (BRASIL, 2016), a escola não consegue mais atrair o jovem brasileiro. A quantidade de matrículas no ensino médio caiu de 8,7 milhões para 8,3 milhões na década de 2002-2012 (BRASIL, 2016), o que nos mostra uma acentuada queda de interesse dos

alunos para continuarem na escola. A desmotivação dos alunos é um fato rotineiro que pode ocorrer com docentes de todas as áreas e em diferentes níveis de ensino. Muitas vezes esse desinteresse pode ser ocasionado pela falta de estrutura da escola, por dificuldades que os alunos já trazem consigo ou é originada a partir do grande interesse que os jovens possuem, atualmente, pelas novas tecnologias.

Charlot (2008, p. 20), afirma que

O acesso fácil a inúmeras informações, graças à Internet, faz com que o docente já não seja para o aluno, como foi outrora, a única, nem sequer a principal fonte de informações sobre o mundo. Sendo assim, é preciso redefinir a função do professor, para que este não seja desvalorizado. Mas esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado.

Compreendemos, assim como pontua Charlot (2008), que cada vez mais a atenção dos jovens está voltada para a internet e programas de televisão do que para os estudos. O professor, assim sendo, acaba tendo de concorrer com tais ferramentas, a fim de construir em sala de aula o interesse dos alunos por aquilo que está sendo ensinado. Aliar as novas tecnologias na prática pedagógica do professor é uma das maneiras de motivar o interesse dos alunos em suas aulas.

As professoras iniciantes também foram questionadas sobre quais as estratégias usam para superar os desafios da fase do início da docência. No Quadro 7, podemos observar as respostas obtidas:

Quadro 7 – Estratégias para superar os desafios

Unidade de análise	Incidências
Pesquisas individuais	2
Conversa com outros professores	1
Atividades diferenciadas	1
Adaptar-se à realidade	1
Passar de carteira em carteira para tirar dúvidas	1
Planejamento de aulas	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Uma das estratégias utilizada por duas professoras para a superação dos seus desafios é a **pesquisa**, seja por meio de leituras ou de materiais didáticos diferenciados. As professoras destacaram:

Bastante pesquisa, principalmente dentro da parte pedagógica [...]. Ter o conhecimento de como eles aprendem. (Professora Luna).

Eu fui buscando, fui estudando, buscando por conta. A partir do segundo ano, já ficou menos complicado. (Professora Ana Paula).

A autoformação (NÓVOA, 2009) é um espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a qual se inicia no momento em que o professor toma consciência de suas dificuldades e necessidades e procura maneiras de saná-las. Observamos, assim, que a pesquisa e as leituras realizadas pelas professoras são estratégias de superação das dificuldades para esta fase de início de carreira docente. Acreditamos que realizando as pesquisas, as docentes encontrem subsídios para melhorar suas práticas pedagógicas e consigam compreender as especificidades de cada aluno em sala de aula.

Para Marcelo García (1999), o professor principiante deve se integrar num processo de aprendizagem e adquirir os conhecimentos que vão servir para a transmissão da cultura e dos valores desta cultura. Sendo assim, o professor pode sempre estar se atualizando para aprimorar sua prática, seja através de cursos de formação continuada ou mesmo realizando pesquisas - como relatado pelas duas professoras entrevistadas.

Na resposta da professora Luna, encontramos o argumento que as **conversas com outras professoras** ajudam a superar suas dificuldades. Ela enfatizou que a conversa com professoras mais experientes na docência a auxiliam diante das dúvidas e inseguranças que essa fase de início da carreira docente acarreta. Muitos professores iniciantes nem sempre possuem a segurança necessária para sua prática em sala de aula. Assim como postula Marcelo García (1999, p. 113), a iniciação ao ensino “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional”. Deste modo, entendemos que os ingressantes ao terem o apoio dos experientes possuem mais chances de uma atuação efetiva em sala de aula.

Romanowski e Oliver Martins (2013) também afirmam que no início de carreira, a maioria dos professores se sentem inseguros, buscando ajuda junto a familiares e amigos, mas também com professores mais experientes. Essa troca entre esses professores pode tornar-se um ato de aprendizagem, além de possibilitar aos educadores com maior tempo de docência a análise de situações que ocorrem na sala de aula e, até mesmo, sistematizar ações que desenvolviam com suas próprias turmas.

Outra estratégia utilizada pelas professoras iniciantes para superação de suas dificuldades é a utilização de **atividades diferenciadas**. A docente relatou:

O interessante é sempre estar trazendo atividades diferenciadas, com a faixa etária deles, para estar chamando a atenção deles para a matéria, para a leitura, para a interpretação textual. (Professora Luna)

Comprendemos que, muitas vezes, é preciso realizar mudanças ou até mesmo mudar o planejamento do professor para tornar sua aula mais atrativa e desenvolver o interesse no aluno

de aprender. Para tornar a aula mais dinâmica e atrativa a professora traz atividades condizentes com a faixa etária dos alunos. Conforme Perrenoud (2001, p. 51) “a diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com a forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades”. Ao compreender que a sala de aula é um espaço não homogêneo, o docente entende que com o mesmo ensino não se consegue adquirir a mesma aprendizagem entre os seus alunos. Assim, pode-se diferenciar o ensino, como propôs a professora entrevistada. Quando o professor utiliza vários recursos pedagógicos durante as aulas e tais recursos demonstram resultados positivos, o estudante torna-se mais confiante, interessando-se pelas novas situações de aprendizagem e construindo conhecimentos de maneira mais motivada.

Outra professora argumentou que **adaptar-se à realidade** é um elemento que tem ajudado a superar os desafios do início de carreira. Ela expressou que:

Tem que se adaptar à realidade, né? Você tem que aprender a trabalhar daquela forma, com aquilo que tem, ou, enfim, tentar de alguma maneira, construir um material [...].  
(Professora Ana Paula).

Observamos na resposta da docente que para conseguir superar as dificuldades da realidade escolar, ela tem que adaptar seu planejamento. Charlot (2008) defende que para o professor conseguir resolver os problemas, ele é convidado a adaptar suas ações ao contexto, o que vem de encontro com o que pontua Marcelo García (1999, p. 115), ao afirmar que “o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio”. Sendo assim, pelas afirmações dos autores, compreendemos que os docentes, mesmo não dispendo do que precisam, adaptam-se à realidade para conseguir desempenhar um bom trabalho e alcançar a aprendizagem dos seus educandos.

Uma das entrevistadas expôs que **passar de carteira em carteira** a auxilia na prática docente. A professora revelou:

Eu gosto de explicar o conteúdo mas passar de carteira em carteira assim. Eu passo as atividades e eu gosto de ver, de sentar do lado, de explicar, de ver se eles realmente tão conseguindo compreender. Às vezes uns não sabem e não perguntam, aí geralmente quando eu passo na carteira eles perdem a vergonha e perguntam. Às vezes também eles me puxam e dizem: Profe, me explica aqui, mas baixinho. Então eu gosto de fazer isso. (Professora Juliana).

Embora as condições de trabalho docente nos dias de hoje não permitam as interações citadas pela docente, a professora Juliana procura atender as individualidades e necessidades



dos alunos, o que se mostra contraditório, já que a mesma professora já pontuou anteriormente que um dos desafios do início de carreira eram as salas cheias. Sendo assim, torna-se dificultoso passar de carteira em carteira, haja vista a realidade das escolas públicas atualmente, as quais, muitas vezes, possuem um número elevado de estudantes.

Mesmo assim, a profissional atende as dúvidas dos alunos, passando por cada um, já que compreende que muitos questionamentos podem surgir após a explicação do conteúdo e que alguns alunos se sentem envergonhados de saná-las no coletivo. Conforme Sacristán (2000, p. 62)

Os alunos de diferentes coletividades, classes ou grupos sociais que compõem o conjunto social ao qual vai se dirigir um sistema curricular têm pontos de contato com as diferentes parcelas da cultura e diferentes formas de entrar em contato desiguais com ela. Nessa mesma medida, partem com oportunidades que a escolaridade obrigatória não-seletiva deve considerar em seus conteúdos e em seus métodos.

Sabemos que a aprendizagem acontece de maneira singular para cada indivíduo. Além disso, cada aluno possui seu próprio estilo para adquirir conhecimentos e apresenta conhecimentos prévios oriundos de situações vivenciadas muito antes de entrar para o universo escolar.

Precisamos reconhecer que os alunos são diferentes, que as salas de aulas se constituem de sujeitos com características heterogêneas, e que nem todas as pessoas têm as mesmas habilidades e interesses. Sendo assim, nem todos aprendem da mesma maneira, já que cada indivíduo possui seu próprio ritmo de aprender. Inferimos, portanto, que a aprendizagem não depende apenas do aluno, mas de um trabalho constante por parte do professor de monitoramento e intervenções durante a realização das atividades, que poderá contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

A professora Ana Paula pontuou que umas das estratégias para superar os desafios do início à docência foram os **planejamentos das aulas**. Neste sentido, compreendemos que o planejamento é um instrumento que embasa a prática do docente e que possibilita a ele uma organização metodológica dos conteúdos que serão desenvolvidos. O planejamento viabiliza meios para o professor garantir sucesso nos processos de ensino e aprendizagem, já que se prepara para chegar à sala de aula, o que pressupõe estudo e organização, o que nos aproxima de Libâneo (1997, p. 22), o qual afirma a importância do planejamento por se tratar de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Assim sendo, percebemos que para o professor desenvolver bem sua prática pedagógica, para que a aprendizagem e a avaliação dos alunos sejam significativas, é preciso que aconteça

um planejamento, o qual condiz com aquilo que o docente deseja trabalhar. O professor, ao conhecer a turma que trabalha e seus alunos planeja ações voltadas para o desenvolvimento cultural de seus educandos, de acordo com a realidade de cada um.

Sobre a iniciação à docência, observamos que tanto as professoras que se formaram no regime a distância, como no regime presencial, não possuem diferenças no que diz respeito às conquistas, aos desafios e às estratégias de superação, pois há similaridade nas respostas. A única docente que pontuou sentir dificuldade no conteúdo, o que poderíamos inferir que foi pelo fato da maneira que se formou, foi a professora Ana Paula, que se graduou no regime de alternância. Entretanto, ela mesma justificou que tal dificuldade aconteceu por ter se formado e demorado 5 anos para iniciar a docência, fato esse que fez com que esquecesse alguns dos conteúdos e tivesse que voltar a estudar.

Ao analisarmos a totalidade das respostas, percebemos que diante dos desafios que as professoras passam no início de carreira no ensino de LP, elas buscam, principalmente de maneira individual, estratégias de superação. Diante das mais variadas situações que acontecem tanto na escola, como nas salas de aula, as docentes buscam formas de solucionar seus medos e inseguranças. Este processo contribui para que adquiram conhecimentos e saberes construídos através das relações que estabelecem, das ações que praticam, das leituras realizadas e das trocas que efetivam com seus colegas de profissão.

#### 4.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES DE LP

Nesta seção buscamos analisar como as professoras iniciantes percebem o ensino de LP em sua prática em sala de aula. No terceiro bloco de perguntas do roteiro de entrevista, as professoras foram questionadas sobre o que é, para elas, ensinar LP. No Quadro 8, podemos analisar a síntese de suas respostas:

Quadro 8 – O que é ensinar LP

Unidade de análise	Incidências
É difícil	3
Não é apenas regras	2
LP é tudo no dia a dia	1
Abrir o horizonte da leitura, da escrita e da interpretação	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Em relação ao que as docentes acreditam que seja ensinar LP, três professoras pontuaram que **é difícil**:

Ah, é tão difícil, né? Porque a língua portuguesa ela é tão cheia de regras, e é tão contraditório ao mesmo tempo. Porque eu acredito muito no ensino da língua portuguesa através da leitura e da escrita, da prática, porque eu não acredito que o aluno vai sair dali decorando e repetindo [...] (Professora Ana Paula)

É difícil! Porque o português tem muita regra, e a gente entende. Mas passar toda essa regra para eles, fazer eles fixar, entender, eu acho difícil, bem difícil [...] (Professora Juliana).

A língua portuguesa é uma língua difícil para todos, por ser muito extensa, por ter muitas regras, sim, ela é difícil. E assim como eu, acredito que todos tenham alguma dificuldade na língua portuguesa. (Professora Maciel).

Podemos identificar no discurso das três professoras um motivo comum para considerarem o ensino de LP difícil: o ensino de regras. Em LP, as regras correspondem ao ensino da gramática normativa. Muito se tem discutido a respeito do ensino da gramática. Para Geraldi (2010, p. 184)

Historicamente, o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito.

Podemos observar com a afirmação de Geraldi (2010) que a gramática tem sido usada na sala de aula com o intuito de classificar, por exemplo, palavras e orações. Aprender apenas a definição de uma classe e, após isso, procurar exemplares desta classe é um exercício mecânico, que pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Em seu estudo, Azevedo (2012) obteve como resultado de sua pesquisa com professores ainda em processo de formação em Letras, durante a realização do estágio, a constatação que os alunos privilegiavam o ensino prescritivo, que é fundamentado numa concepção de língua como sistema, o que como já afirmado, distancia-se da tentativa de formar estudantes críticos e agentes de formação. Notamos com esta pesquisa que, ainda, muitos cursos de formação de professores em Letras preconizam o ensino gramatical. Isso faz com que esses profissionais quando já estão formados reproduzam em sala de aula as metodologias que foram aplicadas a eles durante seu processo formativo.

Acreditamos que o ensino de LP vá muito além do ensino prescritivo da língua. Consideramos que nas aulas há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da LP, o que possibilita desenvolver não apenas a competência linguística dos já falantes da língua, mas lhes permitir o acesso e o convívio na sociedade letrada, como cidadãos pensantes e críticos.

Duas professoras observaram que o ensino de LP **não é apenas regras**. Elas pontuaram:

Eu acredito que a língua portuguesa não é só você ensinar um código ou ensinar regras, é você saber, você demonstrar para o aluno que é importante você saber e bem o mínimo [...] (Professora Luna).

[...] eu acho que a língua portuguesa te possibilita a conversa com eles sobre tudo, não só sobre a gramática [...] (Professora Ana Paula)

As falas das professoras sugerem que o ensino da língua possibilita ir além do ensino da gramática, já que nas aulas de LP acontece o diálogo sobre diversificados assuntos, o que permite uma reflexão acerca daquilo que é discutido em sala de aula.

Iachak (2014) argumenta que o trabalho realizado nas aulas de LP deve estar voltado ao reconhecimento de que existem diversificadas variações linguísticas sendo usadas pelos falantes, as quais não podem ser desconsideradas, uma vez que fazem parte do processo de mudança pelo qual a língua passa. Isto nos aproxima aos argumentos das entrevistadas, já que elas mencionam o fato de que o ensino de LP possibilita o diálogo entre docente e aluno sobre tudo, não apenas o ensino de regras e conceitos. Assim sendo, considerar o diálogo nas aulas e as diferentes linguagens que os educandos já trazem consigo, pode proporcionar um ensino de tal disciplina que não contemple apenas a norma-padrão da LP.

Ao professor de LP, conforme Travaglia (2006), cabe a tarefa de contribuir para uma educação linguística, que conceitua como sendo

o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número possível de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (TRAVAGLIA, 2006, p. 26).

Neste sentido, Travaglia (2006) nos faz refletir quanto ao uso da gramática em sala de aula, já que dependendo da situação comunicativa, temos que fazer o uso de uma linguagem padrão, de acordo com qual efeito de sentido que queremos proporcionar. Compreendemos que o ensino de LP não é apenas o ensino de regras, como afirmam as duas professoras, mas que as normas existem e cabe a escola facilitar o acesso delas aos alunos.

Uma das professoras entrevistadas revelou que para ela a LP **é tudo no dia a dia**. Ela pontuou:

[...] a importância é você demonstrar o que é língua portuguesa através do dia a dia. Então a língua portuguesa para mim é tudo. Tudo envolve interpretação, entendimento, comunicação, para você se comunicar, para você fazer uma prova, né? Então a língua portuguesa não é só na escola e não é só você passar de ano, é para tua vida toda, pra tudo você vai utilizar. (Professora Luna).

Desde que começamos a desenvolver a fala quando crianças, já somos capazes de construir frases repletas de sentido e estruturadas de acordo com a norma padrão da LP, mesmo não sabendo que ela existe, a fim de nos comunicarmos. Deste modo, no discurso da professora, observamos que ela afirma que a LP está presente em todas as situações de interação e que necessitamos dela para compreender o mundo que nos cerca.

Soares (2011, p. 16), postula que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal produto para sua transmissão”. Percebemos, assim, a importância da linguagem para se estabelecer a transmissão da cultura, o que nos aproxima também do que afirma Pereira (1999), ao dizer que a LP nos ajuda a viver em sociedade. Os sujeitos, enquanto usuários da língua, estão instrumentalizados para o exercício da cidadania, capazes de interpretar e produzir significados com os quais pode interagir socialmente, a fim de serem agentes de transformação da realidade social na qual vivem.

Nesta perspectiva, “cabe ao professor papel destacado em relação ao gosto pela língua portuguesa. Torna-se o responsável direto, ao ensinar, com reflexões que instiguem o aluno” (PEREIRA, 1999, p. 218). Entendemos, portanto, como papel do professor a capacidade de desenvolver em seus alunos as competências necessárias para a participação nas práticas sociais, além de contribuir para a autonomia intelectual e do pensamento crítico, através do uso da linguagem. O domínio da linguagem, neste sentido, representa para os indivíduos condição indispensável para o seu convívio em sociedade.

Outra professora entrevistada evidenciou que ensinar LP **abre o horizonte da leitura, da escrita e da interpretação**. Ela contou:

Para mim, ensinar a língua portuguesa é tentar de alguma forma abrir esse horizonte da importância da leitura e da escrita, da interpretação, né? Porque, meu Deus, eles leem um parágrafo ali e eles: “Professora, eu não entendi o que é para fazer”.  
(Professora Ana Paula).

Conseguimos inferir a partir da fala da professora que o ensino de LP, para ela, tem por objetivo desenvolver no aluno as habilidades e competências da leitura, escrita e interpretação. Levando em consideração a concepção interacional da língua (KOCH; ELIAS, 2011), constatamos que os sujeitos são vistos como construtores sociais, uma vez que constroem sentido daquilo que leem e ouvem, a partir da interação com os diversificados tipos de linguagem que circulam pela sociedade atual.

Atribuimos sentido em praticamente todos os momentos da vida e não apenas quando estamos lendo um texto. Ao sairmos na rua, por exemplo, tentamos compreender tudo que acontece em nossa volta: placas, desenhos, cores, etc. Deste modo, concordamos com Koch e

Elias (2011), as quais conceituam a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Observamos também que a docente percebe a grande dificuldade de seus alunos em interpretar o que leem. Para Cintra (2011) a leitura ainda vem sendo ignorada, ou tratada como obrigação. O aluno ainda não reconhece a leitura como uma prática de lazer, capaz de construir conhecimento e desenvolver a imaginação. A escola, muitas vezes, contribui para esta defasagem, uma vez que trata a leitura apenas como um objeto de avaliação do aluno, a partir da obtenção de respostas a perguntas, ao invés de desafiar seus estudantes a fazerem leituras produtivas. Neste sentido, entendemos que a leitura vai além, apenas, da decodificação dos signos e envolve a relação que o leitor realiza com os conhecimentos prévios que já possui para atribuir sentido ao que lê. Além disso, quanto maior o repertório de leituras, maior será a capacidade de compreender aquilo que se lê.

Em vista da concepção que as professoras possuem sobre o que é ensinar LP, questionamos **quais são as maiores dificuldades que elas enfrentam no ensino de tal disciplina**. Sistematizamos as respostas no Quadro 9:

Quadro 9 – Dificuldades no ensino de LP

Unidade de análise	Incidências
Leitura	2
Defasagem da aprendizagem dos anos anteriores dos alunos	1
Gramática	1
Interpretação	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

A **leitura** aparece como sendo uma das dificuldades enfrentadas por duas das professoras colaboradoras desta pesquisa. Elas responderam:

A dificuldade é essa questão da falta de leitura, né? A maior dificuldade. É porque é igual eu falei antes, uma coisa liga a outra, influencia na escrita, influencia na interpretação, logo não consegue fazer um trabalho, não consegue responder uma prova. (Professora Ana Paula).

[...] até mesmo despertar o interesse do aluno pela leitura. Vejo, hoje, que os livros estão cada vez mais esquecidos. (Professora Luna).

Podemos analisar que a professora Ana Paula acredita que a leitura acaba influenciando no bom desempenho dos alunos em outras habilidades comunicativas, como a escrita e a interpretação. Comprendemos que o pouco hábito da leitura também se demonstra durante a formação dos professores de LP e acaba repercutindo na maneira deste docente trabalhar. Conforme nos afirma Cintra (2011), os professores saem da maioria dos cursos de formação

superior mal preparados para trabalhar a leitura, embora se esforcem, ao assumir as aulas, para obter bons resultados. Já Araújo (2014) obteve como resultado de sua pesquisa com alunos e professores dos cursos de Letras e Pedagogia a conclusão que se faz necessário estreitar os laços dos graduandos com a leitura e a escrita, já que o trabalho de formação leitora e escritora se limita, no curso de Letras, apenas à disciplina de literatura.

As escolas também apresentam algumas limitações, como por exemplo, não dispõem de espaços adequados para as bibliotecas nem de profissionais habilitados a trabalhar nesses espaços ou em projetos de leitura conjuntamente com outros professores. Assim, como argumenta Geraldi (2010, p. 110)

Um paradoxo constante nas exigências feitas à escola e aos seus professores: há que se formar leitores proficientes sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, estando excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas muitos dos professores pela inexistência de condições sociais de leitura.

Entendemos que a escola possibilita o acesso de seus alunos ao universo da leitura. É nela, muitas vezes, que o estudante terá seu primeiro contato com os livros. Entretanto, acreditamos que quanto maior o contato com a leitura antes da entrada na escola ou na universidade (no caso dos professores), através da motivação da família, melhor será o processo de sua apropriação.

Compreendemos que tanto a escola e a universidade como instituições responsáveis pelo ensino podem ser espaços de leitura crítica, reflexiva e transformadora, de formação de leitores. Para tanto, faz-se necessário que tais instituições estejam atentas às experiências de leituras de seus alunos, construídas ao longo de sua escolaridade e de sua vida.

No discurso da professora Luna pontuamos sua preocupação pelo fato dos livros estarem sendo cada vez mais esquecidos. Isso acontece na sociedade atual pela enorme demanda das novas tecnologias, as quais possibilitam aos jovens o acesso às redes sociais, como por exemplo, *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram* que acabam sendo mais interessantes que a escola e, no caso do ensino de LP, que a leitura. Cintra (2011) também afirma que uma das razões para diminuir o número de leitores é a preferência por cinema e televisão, em lugar do livro e a preferência pela música e pelo esporte, por serem prazeres compartilhados.

A **defasagem da aprendizagem dos anos anteriores dos alunos** é outra dificuldade apresentada pela professora em início de carreira. Ela nos contou que:

Eu acredito que a defasagem vem de anos anteriores de professores. Não estou culpando eles, mas que a troca ou a mudança, alguns vindos da rede municipal para rede estadual diferenciam muito do 5º para o sexto ano. Mas a maior defasagem são conteúdos que não foram bem aprendidos, não foram bem internalizados por eles que cria essa dificuldade. (Professora Luna).

Conforme a professora Luna, a defasagem dos alunos que não aprenderam os conteúdos nos anos interiores é a grande dificuldade pela qual ela passa nesta fase de início de docência. A professora ainda argumenta que a constante troca de professores corrobora para a defasagem dos alunos, o que relacionamos com o que postulam Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 8), ao afirmarem que

No modo de contrato temporário e/ou provisório são admitidos professores que já possuem formação de nível superior em cursos de licenciatura, mas são contratados como substitutos, por um tempo determinado. Geralmente, ao final de cada ano letivo, se encerra o contrato. Nestas duas condições, contrato precário e contrato provisório, os professores têm compromissos e responsabilidades semelhantes aos professores nomeados. No entanto, os salários são menores, eles também não têm direito à formação continuada e aos demais benefícios dos professores nomeados, por não pertencerem ao quadro de carreira.

Compreendemos a partir do discurso das autoras que os professores que possuem contrato temporário ou provisório são contratados por um certo período de tempo, que acaba geralmente ao fim de cada ano. Assim sendo, não conseguem dar continuidade no trabalho de ensino desenvolvido com o grupo de alunos. Ademais, a grande complexidade existente em sala de aula contribui para a defasagem atual nas escolas. Alunos com diversificados níveis de conhecimento compartilham a mesma classe, o que dificulta a tarefa do professor de ensinar.

Além da heterogeneidade supracitada, percebemos que a distorção série-idade e a grande quantidade de alunos que passam de ano sem ter os conhecimentos essenciais também auxiliam para o agravamento do quadro em questão. Assim, dados do INEP (2018) mostram que em 2017, a taxa de distorção idade-série foi de 28,2% no Ensino Médio e de 18,1% no Ensino Fundamental.

A mesma professora também atribuiu à **gramática** outra dificuldade no ensino de LP. A professora Luna relatou que a maior dificuldade se encontra em maior quantidade no ensino de gramática que em qualquer outra área ou competência e a defasagem trazida pelos alunos compreende conteúdos relacionados também à gramática. Para Cintra (2011, p. 200) “prevaleceu e prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil trabalhar com regras, já que elas permitem o certo e o errado”. Notamos a partir das palavras da autora que o ensino em LP tem se pautado há anos no ensino gramatical, assim como também pontua Guedes (2006), já que este parece ser o caminho mais fácil por se tratar de regras. Compreendemos que a leitura, pelo contrário, oferece situações inesperadas, as quais são difíceis de antecipar que aconteçam em sala de aula ou de controlar, o que nos mostra o porquê da preferência pelo ensino da metalinguagem.



Entretanto, percebemos que nos últimos anos, as atividades gramaticais passaram a ter um espaço mais restrito em sala de aula. Isso ocorreu em virtude da implantação de uma concepção de linguagem interacional, a qual objetiva desenvolver no aluno a habilidade comunicativa (KOCH; ELIAS, 2011). Neste sentido, o ensino da língua leva o aluno a refletir sobre como se produzem sentidos na interação através da língua, por intermédio de textos, tanto orais como escritos, uma vez que a manifestação da linguagem ocorre na superfície da produção textual. Apesar desta mudança de enfoque das atividades gramaticais, sabemos que a gramática não pode deixar de existir no contexto escolar. Ela apenas cede um espaço maior ao texto, que é tomado como unidade básica nas aulas de LP, o qual focaliza outros elementos constitutivos, como por exemplo, coesão e coerência, e não mais a gramática em si.

Em sua obra “Gramática: ensino plural”, Travaglia (2011) relaciona a gramática com a qualidade de vida, ao admitir que um ensino de gramática pertinente a vida é aquele que desenvolve a competência comunicativa do falante nas mais variadas situações de interação. Para o autor “este ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos [...] para a construção de sentidos em textos”. É preciso, portanto, repensar o ensino de LP, para que este não priorize apenas os aspectos gramaticais, mas que os repense de maneira que estejam relacionados com a concepção de língua e com os objetivos de ensino.

Outra dificuldade encontrada diz respeito à **interpretação**. A docente declarou:

Eles têm dificuldade no básico de uma interpretação, de a gente conseguir fazer eles entenderem um pequeno texto, uma interpretação de texto, uma linguagem do português, e eles ficam “O que é isso?” (Professora Juliana).

Entendemos interpretação como sendo o processo de produção de sentidos que se dá a partir da leitura, tanto de textos orais como escritos, em que se estabelece uma relação de diálogo, reflexão e pensamento crítico para se criar a compreensão daquilo que se lê. A produção de sentidos não está apenas no texto, nem no leitor, mas na relação estabelecida entre autor-texto-leitor, já que de acordo com Koch e Elias (2011), a “leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”. Podemos analisar na resposta da professora uma dificuldade que é comum não apenas na disciplina de LP, mas nas outras áreas do conhecimento também: a interpretação. É recorrente no discurso dos docentes a reclamação de que os alunos não conseguem interpretar.

Sabemos que até há alguns anos, a leitura consistia apenas na decodificação e reconhecimento das palavras, o que nos ajuda a compreender o problema atual relacionado à interpretação de textos. Durante a leitura, as pessoas se preocupavam com a boa pronúncia das

palavras, por exemplo, atitude essa que bloqueava, muitas vezes, o entendimento pelo conteúdo lido. É importante que os professores proponham a seus alunos atividades que provoquem a reflexão sobre aquilo que leem; que se discutam no grande grupo as várias possibilidades de interpretação que um texto traz e que se explorem diferentes níveis de linguagens e gêneros textuais. Para isso, é preciso que os cursos de formação docente formem professores leitores, capazes de desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos, quando iniciarem na docência.

Em virtude dessas dificuldades encontradas no ensino de LP, questionamos as docentes sobre quais são as **estratégias adotadas para superar esses desafios**, as quais apresentamos no Quadro 10:

Quadro 10 – Estratégias adotadas para as dificuldades no ensino de LP

Unidade de análise	Incidências
Leitura	2
Trazer textos interessantes	1
Usar jogos educativos	1
Estar sempre se atualizando	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Na resposta de duas professoras verificamos a **leitura** como sendo a estratégia adotada para superar as dificuldades enfrentadas em LP. Elas afirmaram:

[...] a gente tem que estar sempre lendo. Como eu falei, você saber abordar para eles, porque uma coisa é você saber para você, outra coisa é você ensinar. (Professora Luna).

[...] eu acho que eu consigo passar o conteúdo porque eu me dedico na matéria para estudar. Estou sempre lendo. Então eu não sinto dificuldade na matéria, nem para passar para eles. (Professora Juliana).

Observamos que ambas as professoras, ao compreenderem as dificuldades de seus alunos, optam pela leitura para sanar suas dúvidas e, assim, a dos estudantes também. Para tanto, acreditamos que elas desenvolvem uma prática reflexiva, já que refletem sobre suas ações em sala de aula e, ao notarem as deficiências de seus alunos, acabam compreendendo suas próprias deficiências e recorrem ao estudo para melhorarem sua práxis.

Pimenta (1998) afirma que o esperado dos cursos de licenciatura é que formem alunos com conhecimentos e habilidades, as quais embasem suas práticas para as necessidades e desafios encontrados no contexto escolar. Isso se aproxima do que pontua Cunha (2003), que reflete sobre a formação inicial dos professores e acredita que tal processo deve preparar o docente para lidar com a realidade escolar, fazendo-o refletir e mudar as atitudes, ações essas

observadas nas professoras, já que ao realizarem leituras a respeito das dificuldades dos alunos, repensam e mudam sua prática, a fim de realizar um ensino eficiente para os educandos.

Neste sentido, Geraldi (2010, p. 82) acrescenta: “nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos”. Compreendemos que a formação do professor acontece, também, ao longo dos anos de sua prática. Um docente que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos, assim como as duas professoras entrevistadas, mantém-se em constante estudo, atualizando-se sempre ao deparar-se com os desafios que a docência lhe impõe e criando estratégias embasadas no conhecimento científico, adquirido tanto na formação inicial como nas leituras realizadas, para assim, desenvolver um ensino de qualidade.

Além disso, Romanowski e Oliver Martins (2013) salientam que os docentes consultam livros e referências, principalmente, livros didáticos, a fim de sanar as inseguranças que o início de carreira acarreta. Nessas consultas, os educadores buscam sugestões de exercícios e atividades para dirimir dúvidas de como terem uma melhor relação com seus alunos em sala de aula.

Outra estratégia adotada pelas professoras é **trazer textos interessantes para os alunos**. A professora Ana Paula pontuou:

Teve um dia que eu trouxe uma sacola de livros de doação, e teve meia dúzia que foi lá na sacola e levou os livros, os outros não se interessaram. E no material deles, na apostila, tem bastantes textos, e textos interessantes, que são da adolescência, muita coisa interessante [...]

Compreendemos no discurso da docente que os livros levados para sala de aula não despertaram o interesse dos alunos, apenas alguns dos estudantes quiseram pegar as obras para lerem. No entanto, no material didático usado pela professora há diferentes textos, considerados interessantes, os quais despertam o interesse dos educandos por trazerem temas que são comuns à adolescência.

Antunes (2010, p. 29) conceitua texto a partir da definição de textualidade, “a qual pode ser entendida como característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação”. Neste sentido, entendemos que em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação é a textualidade ou qualquer gênero textual. Usar a textualidade como objeto de ensino é assumi-la como o princípio que regula as atividades linguísticas, assim como pratica a professora Ana Paula, ao realizar diversas interações com seus alunos, a partir de textos que despertam o interesse deles, já que fazem parte da realidade em que estão inseridos.

Assim sendo, um dos maiores desafios enfrentados pela escola é o de incluir os alunos na cultura da leitura e escrita, a fim de que sejam capazes de agir com autonomia nas sociedades letradas. A formação do aluno cidadão leitor requer do professor a criação de estratégias que instiguem e interessem os estudantes no prazer da leitura, o que pode ser alcançado se o docente trazer para sala de aula textos que despertem o interesse dos jovens.

Conforme Lorenzi e Pádua (2012, p. 36)

Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa.

Entendemos pela fala das autoras que desde o início da entrada na escola, as atividades de leitura não levam em consideração o conteúdo dos textos. Elas são realizadas apenas com o intuito de realizar avaliações, fazendo com que se torne, desde muito cedo, uma ação mecânica que não contribui para o estabelecimento de um diálogo e reflexão daquilo que foi lido. Relacionar os textos lidos em sala de aula com a realidade dos alunos é uma das saídas para a crise da leitura nas escolas. O aluno, ao se deparar com textos que possuem temas comuns à sua realidade, pode desenvolver o prazer pelo que lê.

Além disso, notamos que a escola ainda se restringe ao texto impresso, não preparando o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. A escola poderia proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e incorporar cada vez mais na sala de aula o uso das tecnologias digitais, a fim de que os educandos possam ler, escrever e se expressar por meio delas.

Já a professora Maciel afirmou que o uso de **jogos educativos** é uma das saídas para superação das dificuldades no ensino de LP. A docente nos disse:

Os jogos educativos também é uma forma bem legal de estar conhecendo a língua portuguesa. Então a gente está sempre achando meios para estar chamando atenção dos nossos alunos [...]

Utilizar os jogos em sala de aula é uma ótima opção de atividade para chamar a atenção dos alunos, assim como pontua a professora Maciel, uma vez que ao mesmo tempo que os estudantes aprendem os conteúdos de LP, também aproveitam para se divertir. A utilização dos jogos pode, portanto, produzir uma aula diferenciada ou mais atrativa ao aluno. Ademais, os jogos educativos são atividades lúdicas que contribuem para o docente continuar seu trabalho e reforçar o conteúdo, e para o aluno, promove uma participação mais efetiva no processo de aprendizagem, o que auxilia na aquisição de conhecimento.

Segundo afirma Gee (2004 *apud* SOUZA; RAMOS; CRUZ, 2013, p. 187), os jogos podem apresentar alguns conceitos de aprendizagem:

- a) aprendizado crítico: coloca o jogador como manipulador da informação; a refletir sobre como utilizar o conhecimento; a sentir domínio do conteúdo que está manipulando;
- b) aprendizado de um alfabeto (visual ou de significados) através de um sistema claramente relacionado entre si, mostrando as conexões, o sentido e a coerência;
- c) aprendizado em um ambiente seguro, onde o jogador pode aprender através do erro.

Os jogos educativos permitem aos alunos uma aprendizagem que está próxima da realidade de muitos deles. Compreendemos, portanto, que os jogos educativos podem contribuir para o processo de aprendizagem se forem utilizados em consonância com o planejamento pedagógico do professor. Além disso, é necessário avaliar se tal atividade está adequada ao currículo e à idade dos alunos que participarão.

Por fim, **estar sempre se atualizando** é a estratégia da professora Maciel para ultrapassar os desafios impostos no ensino de LP. Ela contou que hoje em dia, o professor deve sempre tentar se atualizar. Ela, por exemplo, já está fazendo pós-graduação para ficar sempre por dentro do assunto. Comenta também que ao iniciar a docência em turmas novas se aperfeiçoa para compreender os conteúdos que são abordados nos diferentes níveis de ensino.

A formação profissional dos docentes nas licenciaturas é uma das principais estratégias para se obter uma educação de qualidade. Entretanto, observamos que, muitas vezes, tal formação é insuficiente para atender as demandas do universo escolar, além de não ser o único espaço onde os professores aprendem sobre a profissão. Nesse sentido, a formação continuada emerge como uma necessidade de profissionalização.

Acreditamos que para uma prática pedagógica que leve os alunos ao conhecimento, é preciso que o professor esteja, portanto, sempre em constante aprendizado. A formação continuada permite ao docente estar em contato com novas formas de ensinar, novos conhecimentos específicos da profissão, o que os tornam sujeitos mais capacitados para atender as exigências impostas pela sociedade atual.

O desenvolvimento profissional, expressão usada por Marcelo García (1999) para se referir à formação continuada, contribui não apenas para o desenvolvimento do professor, mas também para o do ambiente escolar. Entendemos, assim, o papel da escola para transformação do ensino. No entanto, muitas das atividades de desenvolvimento profissional não levam em consideração a realidade escolar, não atendendo as verdadeiras exigências existentes em nosso cotidiano pedagógico. Romanowski e Oliver Martins (2013), apontam-nos algumas deficiências dos cursos de formação continuada, como por exemplo, a descontinuidade de sua

oferta e a pouca ênfase dada aos conhecimentos da realidade escolar. As autoras ainda argumentam que no caso específico da formação continuada dos professores iniciantes, nota-se que estes recebem algum apoio dos coordenadores pedagógicos das escolas.

Assim sendo, percebemos a importância que a formação continuada desempenha na formação do professor. Ela é um fator relevante para uma atuação repleta de significação e possibilita ao professor um maior aprofundamento do conhecimento profissional, adaptando sua formação às exigências do ato de ensinar. O professor que está sempre se atualizando reflete sobre sua prática e muda suas atitudes quando necessário, para possibilitar uma aprendizagem de qualidade em seus alunos.

Interessa-nos destacar que ambas docentes que se formaram no regime a distância afirmaram que o ensino de LP é difícil e consideram a leitura como a principal dificuldade em ensinar a língua materna, o que nos faz refletir a respeito da formação a distância, a qual pode não preparar devidamente o professor para as peculiaridades do ensino de LP, bem como pode fornecer uma formação teórica pouco consistente, a qual não desenvolva nos graduandos o hábito da leitura, fato esse que dificulta a tentativa dos futuros professores em formar alunos leitores.

Além disso, a partir de dificuldades encontradas no ensino na disciplina de LP, as colaboradoras da pesquisa procuram sempre alternativas e novas estratégias que sanem suas dúvidas e promovam um ensino da língua pautado na interação com o texto e não apenas gramatical. Neste sentido, verificamos a necessidade de as professoras em início de carreira estarem sempre se atualizando, através da formação continuada, que possa suprir as angústias e inseguranças, características desta fase da carreira docente.

Observamos também que por mais que as docentes atuem em diferentes níveis de ensino- algumas são professoras do ensino fundamental II e outras do ensino médio- os desafios apresentados por elas são similares, o que nos faz compreender a precariedade pela qual passa o ensino de língua materna no país, atingindo todas as etapas do ensino.

#### 4.3 A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE EM LP

Os dados apresentados e analisados nessa seção têm por objetivo analisar a importância da formação inicial para as práticas desenvolvidas pelas professoras de LP. As professoras

entrevistadas foram questionadas **se se sentiam preparadas/formadas para exercer o ensino da língua portuguesa**. Sistematizamos suas respostas no Quadro 11:

Quadro 11 – Preparo para o ensino de LP

Unidade de análise	Incidências
Sim	2
Não	2

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Duas professoras entrevistadas acreditam se **sentirem preparadas** para o ensino de LP. As docentes relataram que:

Hoje, eu não posso dizer que não estou preparada, pois a minha formação ensinou muita coisa. (Professora Ana Paula).

Sim, exigência deles [professores] era muito grande, então fez com que eu me sentisse preparada. Sempre me senti segura, nunca tive problema de chegar e não saber alguma coisa. (Professora Luna).

Podemos observar nas respostas das professoras, que por terem tido uma formação consistente, elas sentem-se seguras em sua prática pedagógica. Os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo foram imprescindíveis para um início de carreira sem medos e inseguranças. Compreendemos que os cursos de formação de professores devem promover a base do conhecimento pedagógico. A formação é entendida como um processo pelo qual o professor desenvolve habilidades inerentes à sua prática. Concordamos com Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 2) ao afirmarem que

A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional.

É no início de carreira que o profissional se vê diante de desafios, inseguranças e dúvidas. Este é um período que, muitas vezes, o docente questiona sua formação inicial e observa lacunas deixadas por ela. Em contrapartida, esta também é uma fase em que o professor precisa dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, já que se encontram em contextos geralmente desconhecidos e devem adquirir conhecimento profissional.

Para uma formação que prepare o professor para a docência, é necessário que os conhecimentos teóricos e práticos se entrelacem, a fim de não fragilizar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, Guarnieri (2018) acredita que a formação dos cursos de graduação é muito teórica. Neste sentido, compreendemos que se for levado em consideração apenas uma das perspectivas da unidade teoria-prática, não haverá um ensino de qualidade.

É indispensável entender a relação entre teoria e prática como um processo pelo qual se constrói o conhecimento, a qual deve ser trabalhada simultaneamente, já que a prática é a ação guiada pela teoria. Tardif (2002, p. 286) postula que a prática profissional é “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos”. Nesta perspectiva, entendemos a formação docente como sendo o desenvolvimento de ações que propiciem simultaneamente uma constante retomada dos conhecimentos teóricos, os quais possibilitam reflexões acerca de sua prática, com o intuito de repensá-la e corrigi-la quando necessário.

Quanto as duas professoras que **não se sentem preparadas** para a docência, elas pontuaram:

Na minha faculdade, como eu fiz ela a distância, eu creio que foi só a base do ensino da língua portuguesa. Faltou bastante coisa sim para estar sendo uma professora exemplar de língua portuguesa. Mas assim, a faculdade é só uma fase de entrada para profissão [...]. Então não tem como estar aprendendo tudo ali em 4 anos. (Professora Maciel).

Agora quando a gente pega sozinho, sem os professores auxiliando a gente, é outra realidade, a qual a gente não foi preparada na faculdade. (Professora Juliana).

Na fala das duas entrevistadas é possível notar que a formação inicial não foi suficiente para dar conta de todas as peculiaridades que é o ensino de LP. Além disso, a professora Maciel é bastante incisiva ao relatar que um dos motivos para não se sentir preparada é o fato de ter feito sua formação no regime a distância. Já no discurso da professora Juliana, podemos depreender que ela não possui na sala de aula a mesma segurança que tinha durante a graduação, já que neste período há sempre a presença dos professores auxiliando seus alunos.

Acreditamos que um dos motivos para as docentes não se sentirem preparadas neste início de carreira é o fato desta fase apresentar algumas peculiaridades. O período de entrada na carreira é caracterizado por Huberman (1995) como sendo uma fase de sobrevivência e de choque de realidade, já que o docente se depara com a realidade escolar, até então vivenciada na graduação apenas no período de estágio. Compreendemos que a fase de entrada na carreira é um período que gera bastante insegurança. Akkari e Tardif (2011) salientam que os professores iniciantes experimentam uma desestabilização inicial e às vezes duradoura, o que pode comprometer, também, se vão prosseguir na profissão ou não.

Ao se depararem com os desafios da prática, os conflitos surgem, uma vez que percebem a incompletude de sua formação inicial como base de referência para tomar as atitudes necessárias diante de tal realidade. Assim sendo, conforme afirmam Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 03), “a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já



experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores”. O docente, por não possuir ainda experiência diante das situações vivenciadas em sala de aula, não sabe, muitas vezes, que atitude tomar frente às dificuldades. Desta forma, o início da docência é caracterizado, também, pelas intensas descobertas sobre a prática e seus problemas.

Ademais, Guarnieri (2018) destaca que há um distanciamento entre os cursos de formação docente com a realidade escolar, além da preparação prática do futuro profissional. O autor argumenta que “os cursos pouco tratam do universo escolar, da complexidade do trabalho dos professores e das condições em que realizam o ensino, das questões socioeconômicas e culturais dos alunos, das exigências sociais e políticas que ampliam as tarefas da escola e dos docentes [...]” (GUARNIERI, 2018, p.101). Constatamos, destarte, que os cursos de formação inicial não proporcionam ao professor uma formação social e cultural, que os ajude a enfrentar os problemas educacionais da sociedade atual, o que contribui, também, para a falta de preparo do professor iniciante.

Outra questão que as professoras responderam foi **como avaliavam as contribuições de sua formação inicial para o exercício da docência em LP**. A síntese de suas respostas está esquematizada no Quadro 12:

Quadro 12 – Contribuições da formação inicial

Unidade de análise	Incidências
Estágio consistente	2
Formação teórica consistente	1
Deu suporte para a prática	1
Leitura de mundo	1

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

Na fala das entrevistadas, duas relataram que o **estágio foi consistente**. Elas afirmaram:

Na minha faculdade a gente teve que fazer os estágios, que foi bem válido, onde eu acabei tendo bastante ideia do que é uma sala de aula. (Professora Maciel).

Eu acredito que a exigência principalmente dos professores de estágio, de metodologia de ensino foram fundamentais para que eu conseguisse. [...] E principalmente a questão metodológica e de estágio eram muito exigentes. Então, fui aprender com os erros que eles me mostravam. (Professora Luna).

A professora Maciel considerou válidos os estágios durante a faculdade, já que eles lhe possibilitaram conhecer a realidade das salas de aula. Já a professora Luna acredita que os estágios contribuíram pela maneira com que seus professores a cobravam, fazendo com que ela refletisse sobre sua prática e a melhorasse conforme as aulas iam acontecendo.

Podemos perceber pelas afirmações das docentes o quanto o processo de estágio é importante para se ter os primeiros contatos com a sala de aula e conhecer a realidade escolar, além de preparar o professor para uma prática reflexiva, em que este pensa sobre suas ações e, quando necessário, adapta-as de acordo com as exigências.

Além disso, o estágio contribui para a aquisição da prática profissional, já que neste período o estudante pode pôr em prática todo conhecimento teórico que adquiriu enquanto estava na graduação e aprender a solucionar os problemas pelos quais passa no início de carreira. Dessa forma, observamos que

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73)

O estágio permite aos estudantes realizarem atividades que desenvolvem sua capacidade de análise e reflexão do fazer docente, das suas ações, dificuldades e impasses, o que lhes garante uma visão mais real do contexto escolar. Esse conhecimento possibilita ao estudante criar soluções para as situações vivenciadas nas escolas, no que diz respeito às situações de ensinar e aprender, o que caracteriza, portanto, o estágio como um espaço de questionamento e investigação.

A professora Luna relatou como contribuição da formação inicial a **formação teórica consistente**. Ela afirmou que por ter tido bons professores durante a graduação, sua formação teórica foi boa, o que fez com que ela não apresentasse dificuldades no início da docência e tivesse segurança para dar aulas tranquilamente. A partir da fala da professora, depreendemos o quanto é importante o conhecimento teórico na formação inicial. Entendemos, assim, que uma formação teórica consistente dá subsídios para uma prática também consistente, mesmo sendo o início de carreira cheio de percalços e dúvidas.

Compreendemos que durante a formação inicial o professor adquire uma boa bagagem teórica, para ampliar seus conhecimentos, produzir seus próprios saberes e ser autor de sua profissão. Deste modo, Lima (2012, p. 41) salienta que “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”. Na afirmação de Lima, inferimos que a formação do professor não se limita apenas na formação inicial, mas também num processo contínuo, em que o docente aprende no decorrer das experiências vividas no ambiente escolar.

Outra contribuição da formação inicial foi que esta **deu suporte para a prática**. A professora contou:

A formação foi de grande importância para estar sendo uma professora de língua portuguesa. Na minha faculdade a gente teve que fazer os estágios, que foi bem válido, onde eu acabei tendo bastante ideia do que é uma sala de aula. Então sim, ela deu grande suporte para estar iniciando na carreira. (Professora Maciel).

Acreditamos que o suporte relatado pela professora seja a relação entre a teoria e a prática realizada pelos cursos de formação inicial, já que ela afirmou ter sido o estágio muito relevante para sua formação. Essa relação é que vai significar a aprendizagem dos alunos mediante o ensino e é por meio dela que se formam professores reflexivos, críticos e autônomos, os quais contribuem para a transformação da realidade não apenas de seus alunos, mas também da escola em que trabalham.

Compreendemos, assim, a relevância da teoria e da prática durante a formação, já que uma complementa a outra. A teoria nos ajuda a compreender a realidade na qual está inserida, no entanto tal compreensão acontece mediante a prática em sala de aula, momento em que o professor comprova de fato como se efetivam as relações de ensino e aprendizagem na escola. De acordo com Lima (2012, p. 91), “a prática reflexiva e dialogada com a teoria estará sendo realizada através da pesquisa e dos seus desdobramentos”. Assim sendo, o professor procura aplicar a teoria na prática, recorrendo a ela para solucionar os problemas enfrentados na sala de aula. Essa prática mediada pela aproximação da realidade escolar e da pesquisa faz do ato educativo uma práxis significativa.

Por fim, a professora Ana Paula relatou que a principal contribuição de sua formação inicial foi a **leitura de mundo** proporcionada pelo curso. A profissional nos disse que a questão da leitura de mundo contribuiu bastante, tanto na sua graduação como na pós-graduação. Freire (1988) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Compreendemos, assim, que o ato de ler vai além da decodificação das palavras. Ler o mundo, neste sentido, significa ler a realidade, tudo que nos cerca: ler os signos, as coisas, os sinais, os objetos, etc., capacidade esta adquirida antes mesmo da alfabetização.

Pensar, criticar, indagar, refletir sobre a sociedade são tarefas fundamentais para que a ação de leitura de mundo seja transformadora e capaz de problematizar a realidade em que estamos inseridos. Portanto, entendemos que a leitura de mundo pressupõe o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico com aquilo que é lido.

A promoção de múltiplas leituras nos cursos de formação inicial deve ser compartilhada e socializada, a fim de desenvolver nos graduandos o prazer pela leitura e a capacidade deles

de refletirem sobre aquilo que se lê. Sendo assim, adquirir o hábito e a eficiência no que diz respeito à leitura, auxiliou a docente na compreensão de que o ensino de LP possibilita o trabalho com diversificados gêneros textuais, os quais podem abranger muitas coisas, como por exemplo, situações polêmicas e atualidades, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

A percepção da professora em relação à leitura na formação inicial nos mostra o quanto esta prática é essencial para a concretização do ensino em sala de aula. Deste modo, a prática da leitura deve estar presente na vida do professor, uma vez que ele será o responsável em incentivar tal prática em sala de aula. Para compreendermos o papel formador da leitura no processo formativo do professor e suas implicações nas ações deste profissional, Lima e Sales (2002, p. 29) nos esclarecem

Pensando a leitura como um dos mais importantes auxiliares da formação docente, no sentido do acesso a novos conhecimentos, o cuidado com o conteúdo e com a maneira de trabalhar com essa atividade poderá ser uma nova preocupação para aqueles que trabalham com os profissionais do magistério em serviço.

A partir da autora, percebemos a preocupação da leitura nos cursos de formação de professores. Notamos, além disso, a necessidade dos docentes se engajarem no processo da leitura, adquirindo o hábito e o prazer para fundamentar e ressignificar a sua prática. A leitura é primordial para a formação dos professores, já que os auxilia a se posicionar criticamente frente aos conhecimentos, repensar suas ações e ampliar a maneira que veem o ensino de LP.

Ao responderem sobre as contribuições da formação inicial, algumas professoras também relataram em suas respostas algumas **lacunas** deixadas em tal processo, as quais foram sistematizadas no Quadro 13:

Quadro 13 – Lacunas da formação inicial

Unidade de análise	Incidências
Estágio não foi suficiente	2

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora

As professoras relataram que o **estágio não foi suficiente** em sua formação inicial. Elas afirmaram:

Quando a gente ia para estágio, a gente sofria muito, por causa da prática docente, do ensinar, das contradições que você vê lá na graduação que: “Ah, a gente tem que fazer tal coisa diferente”, mas quando você atua como profissional mesmo, você vê que nem sempre dá de fazer o diferente, né? É contraditório. (Professora Ana Paula).

No período da faculdade a gente até fez o estágio, a gente teve um pouco de contato com a sala de aula. Mas foi diferente, porque a gente tinha a professora já da sala observando a gente, auxiliando e ajudando. Agora quando a gente pega sozinho é outra realidade, a qual a gente não foi preparada na faculdade. (Professora Juliana).

Na fala das duas docentes podemos observar que elas consideraram que durante o estágio da graduação tiveram um contato limitado com as escolas e que, ao adentrarem no ambiente escolar enquanto profissionais, encontraram outra realidade. A professora Ana Paula pontua que isso se caracteriza como um processo contraditório, uma vez que os conhecimentos obtidos durante a graduação não a ajudaram em sua prática, além de admitir que há diferenças entre as práticas realizadas durante o estágio e as realizadas quando já se está formado. Neste sentido, Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 10) acreditam que “as disciplinas de prática nem sempre se articulam às demais disciplinas teóricas e com as questões da educação básica e problemas do cotidiano escolar”. Entendemos que a teoria é essencial para compreender a realidade escolar, no entanto, tal compreensão se dará mediante a prática em sala de aula.

Já a professora Juliana acredita que o estágio a auxiliou, pois durante tal processo ela contou com a ajuda das professoras que já estavam em sala de aula. Entretanto, quando iniciou a docência, estava sozinha e se deparou com outra realidade, o que nos aproxima de Romanowski e Oliver Martins (2013), as quais postulam que o início da docência é marcado por uma prática solitária, uma vez que os recém-formados estão criando os primeiros vínculos com os demais colegas de trabalho. Acreditamos, além disso, que as inseguranças vivenciadas nesta etapa da carreira também contribuem para os professores se sentirem sós em sua prática cotidiana. Muitas expectativas são criadas enquanto estão em processo de formação, mas ao iniciarem a docência e se depararem com a realidade escolar, os medos e dúvidas surgem e acabam atrapalhando suas ações pedagógicas.

Concluimos, portanto, que para as professoras Maciel e Luna o estágio foi consistente. Ambas relataram que as vivências pelas quais passaram nesta etapa de estágio fizeram com que a entrada na carreira fosse segura, já que as preparou para a realidade escolar. A professora Luna relatou que as exigências feitas pelos professores de estágio foram fundamentais para que ela não tivesse dúvidas no início de carreira. Já para as professoras Ana Paula e Juliana, como já citado, o estágio não conseguiu as preparar para a entrada na carreira, já que acreditam ter sido insuficiente o conhecimento adquirido durante este processo.

De maneira geral, as professoras entrevistadas acreditam que a formação que obtiveram acarretou muitas contribuições para um ensino de LP. Concluimos afirmando que a formação inicial é de grande importância para o processo de iniciação à docência. Aliar os conhecimentos teóricos e práticos da formação às vivências profissionais do início da carreira pode colaborar para que esse ingresso seja tranquilo, para que o professor ultrapasse suas dificuldades e que constitua uma prática reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade (LIMA, 2007, p. 86).

Assim como Lima (2007), também compreendemos que a formação inicial deve fornecer ao professor uma base consistente de conhecimentos, a qual lhe possibilite, ao iniciar a docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais, através da relação realizada com as experiências vividas no contexto escolar. Trata-se, portanto, de conceber o processo de formação inicial como a base para uma aprendizagem contínua do docente.

Nesta pesquisa, tratamos de uma fase específica da carreira docente: a iniciação à docência. O objetivo geral da pesquisa foi **investigar, segundo as professoras iniciantes de LP, as relações entre suas formações para a docência e suas práticas de ensino**. Para tanto, tivemos a colaboração, por meio de entrevistas, de quatro professoras iniciantes no ensino de LP, das cidades de Curitiba e São Cristóvão de Sul, estado de Santa Catarina, que atuavam tanto no ensino fundamental II como no ensino médio e nas redes estadual e municipal. Neste estudo, observamos a formação inicial dessas profissionais, a fase de entrada na carreira e as práticas de ensino em tal disciplina.

Por se tratar de um momento específico da carreira docente, os dados coletados representam a singularidade de cada professora que colaborou com a pesquisa, o que já configuram os resultados. Além disso, as análises realizadas neste estudo foram tecidas a partir do referencial teórico e de nossa própria interpretação dos dados. Destarte, os resultados apresentados admitem outras interpretações e outros modos de entendimento também são possíveis.

Desdobrando o objetivo geral, esta pesquisa teve três objetivos específicos. Os dados relacionados ao primeiro objetivo específico, o qual foi *compreender a percepção dos professores iniciantes de língua portuguesa sobre seus processos de iniciação à docência*, mostraram que as docentes se sentiram bastante inseguras e tiveram algumas dificuldades nesta etapa. Entretanto, obtiveram algumas conquistas e no decorrer de suas práticas docentes, foram se adaptando à realidade escolar e procurando maneiras de qualificarem seus conhecimentos e, assim, a aprendizagem dos alunos.

Observamos que o período de iniciação à docência das docentes de LP é marcado por algumas conquistas. Descobrir-se como professora, por exemplo, mostra que o início da carreira

docente também é uma fase de descobertas, a qual ajuda os professores a ultrapassarem os anseios e dúvidas, característicos dessa etapa. Além disso, as entrevistadas relataram que o retorno dos alunos e conseguir ensinar o conteúdo são conquistas para elas, o que nos mostra a preocupação dessas profissionais em conseguir alcançar um ensino de qualidade, já que pudemos observar que se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Percebemos que existem vários aspectos que marcam de maneira positiva o início da carreira docente em LP. Acreditamos que todas essas conquistas servem como incentivo para as professoras enfrentarem os desafios impostos pela iniciação à docência.

No que diz respeito aos desafios, a maior incidência é relativa às salas cheias. Compreendemos que as salas de aulas com muitos alunos realmente atrapalham o bom desempenho do professor. Além disso, o ambiente escolar é cheio de diversidades, e trabalhar com salas contendo muitos estudantes dificulta a observação dessas peculiaridades, o que prejudica o processo de aprendizagem dos aprendentes. Outro desafio evidenciado pelas entrevistadas foi a dificuldade no conteúdo, o que demonstra uma formação inicial deficitária, uma vez que as professoras não tinham conhecimento o suficiente dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Toda formação inicial deveria fundamentar a prática pedagógica com os conhecimentos teóricos, fazendo com que o docente reflita sobre suas ações cotidianas, modificando-as quando necessário, para que a aprendizagem seja significativa. Dificuldade com o material e desinteresse dos alunos foram outros desafios pontuados pelas docentes, o que nos mostra que conhecer a realidade do ambiente escolar durante a formação pode contribuir, também, para que essas dúvidas e inseguranças sejam amenizadas quando iniciarem à docência.

Diante dos desafios apresentados pelas professoras, constatamos que são várias as estratégias utilizadas por elas, a fim de os superar. Entre elas, destacamos as pesquisas individuais como principal meio de ultrapassar as dificuldades encontradas. Entendemos que a formação inicial pode garantir ao professor os conhecimentos necessários ao início da prática pedagógica, entretanto, o profissional da educação, ao continuar sempre se aprimorando, garante uma aprendizagem de melhor qualidade aos alunos, já que se atualiza e realiza mudanças em seu modo de ensinar, para adequar-se às novas exigências da sociedade atual.

Com o segundo objetivo específico, buscamos *analisar as percepções dos professores iniciantes sobre suas práticas de ensino de LP*. Muitas professoras acreditam que ensinar a língua portuguesa é uma tarefa difícil, já que essa disciplina pressupõe, ainda, o ensino de regras. Contudo, pudemos observar, também, que as entrevistadas não concebem o ensino de LP sendo como apenas regras. Percebemos, destarte, a mudança que o ensino de LP vem passando, uma vez que tem levado em consideração a concepção de linguagem numa

perspectiva mais interacional, a qual exige que a formação dos alunos seja pautada no pensamento crítico, na reflexão e na compreensão daquilo que se lê, não mais objetivando, apenas, o ensino da metalinguagem.

As docentes pontuaram que uma das principais dificuldades encontradas no ensino de LP é a leitura. Muitos professores ainda incorporam em sua prática nesta disciplina o ensino de gramática, pois ensinar o certo e o errado das regras gramaticais é, muitas vezes, mais fácil de controlar do que atividades que levem os alunos à interpretação e reflexão daquilo que leem. A gramática e a interpretação também aparecem como dificuldades apontadas pelas professoras. Depreendemos a partir destas dificuldades que os cursos de formação inicial devem contemplar o desenvolvimento da prática de leitura em seus estudantes. Incorporá-los à cultura da escrita é de grande importância para que os futuros professores consigam, em sua prática cotidiana, desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura também.

Dentre as estratégias adotadas pelas docentes para superar as dificuldades do ensino de LP, o aspecto mais comentado por elas foi a leitura. Desenvolver o gosto da leitura nos alunos possibilita um ensino de qualidade, já que uma das exigências da sociedade atual é compreender os diferentes textos que circulam pela sociedade. Outra estratégia citada pelas entrevistadas foi trazer textos interessantes para sala de aula. Entendemos que a leitura de diferentes gêneros textuais, que trazem diversificados temas, contribui para que os alunos tenham uma boa relação com a leitura. Relacionar as variadas leituras com temas que fazem parte da vida dos jovens possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura e a inserção deles na sociedade letrada. Estar sempre se atualizando também é uma estratégia das colaboradoras da pesquisa. A formação continuada, assim, garante às docentes uma ação efetiva, a qual promove aprendizagens significativas e as auxilia a enfrentar os percalços do início de carreira em LP. As professoras demonstraram que procuram maneiras de solucionar os problemas que vão surgindo no ensino de LP, além de aprenderem com sua própria prática pedagógica.

A partir do terceiro objetivo específico, procuramos *investigar como as professoras iniciantes de língua portuguesa percebem suas formações docentes tendo em vista as práticas de ensino que desenvolvem*. Neste aspecto, analisamos o preparo das docentes e as contribuições da formação inicial para o ensino de LP. Sobre o primeiro aspecto, metade das entrevistadas dizem se sentir preparadas para o ensino de LP e a outra metade, não, o que nos mostra que a fase de entrada na carreira é uma etapa cheia de dificuldades e inseguranças, em que o professor se questiona e encontra algumas lacunas deixadas pela formação inicial. Entendemos que ter uma formação consistente é a base para uma prática segura em sala de aula e, também, para sentir-se preparado para encarar os primeiros anos da docência. Sobre as



contribuições, as docentes afirmaram que o estágio foi consistente, já que aliou aos conhecimentos teóricos, os saberes necessários para uma prática reflexiva. Sentir-se segura e uma formação teórica consistente também foram contribuições destacadas pelas docentes. Sabemos que as contribuições faladas pelas colaboradoras devem fazer parte de qualquer curso de formação inicial. Preparar o docente durante seu processo formativo, para que este relacione os conhecimentos adquiridos na graduação com a realidade escolar é de grande importância para um processo de aprendizagem eficiente, além de contribuir para um ingresso na carreira tranquilo.

Entretanto, pudemos observar no discurso das professoras que algumas consideravam que a formação inicial havia deixado algumas lacunas no que diz respeito ao estágio. As docentes afirmaram que esta etapa da formação havia sido insuficiente, já que não as preparou para a realidade escolar, nem para uma prática segura em sala de aula. As docentes estavam inseguras quando iniciaram a carreira, por não terem tido tanto contato com as escolas durante o estágio e sofreram um choque de realidade, comum nesta etapa da carreira. É importante, portanto, que os cursos de formação inicial garantam ao futuro professor conhecer as peculiaridades do contexto escolar, para que sua inserção não seja cheia de contradições.

De maneira geral, constatamos que a formação inicial das professoras deixou algumas lacunas, as quais contribuíram para que a entrada na carreira trouxesse algumas dificuldades. Entretanto, muitas foram as contribuições que tal formação acarretou para a entrada na sala de aula. Entendemos também que o ensino de LP, pela fala delas, deve ser pautado na leitura e na escrita, e não mais num ensino da metalinguagem, o qual também não pode desaparecer de sala de aula. Levar os alunos a pensarem, opinarem e refletirem sobre as diferentes leituras é o que as entrevistadas acreditam ser o melhor caminho para um ensino de qualidade.

Observamos que diante de tantos desafios característicos do período de iniciação à docência e pelas dificuldades encontradas no ensino de LP, as docentes procuraram manter-se em constante estudo, realizando leituras para que melhorassem sua prática pedagógica, além de recorrerem também aos professores mais experientes para que esclarecessem suas dúvidas.

A formação inicial tem mostrado, não apenas com as professoras entrevistadas, mas num contexto geral dos cursos de formação das licenciaturas, que não prepara totalmente os professores para o exercício da docência e para que sejam capazes de adquirir uma prática reflexiva, o que nos mostra uma deficiência da formação inicial no país. Assim, afirmamos a importância de uma formação que alie os conhecimentos teóricos à realidade das escolas, além de entendermos que a formação de professores não acaba nesta etapa inicial, o que requer

prosseguimento, o qual pode acontecer por meio da formação continuada, para que possam se desenvolver profissionalmente e qualificar a educação que oferecem.

Além disso, compreendemos que o número de entrevistadas foi pequeno, já que tanto a rede estadual como a rede municipal dos municípios de Curitiba e São Cristóvão do Sul, contavam apenas com quatro professoras de LP em início de carreira. Caso a amostra fosse maior, possivelmente encontraríamos outros aspectos para serem analisados. Neste sentido, percebemos que a profissão docente tem atraído poucos profissionais, seja pela desvalorização dos professores, seja pela complexidade do contexto escolar, o que requer novas pesquisas e análises quanto ao assunto. Muitas são as peculiaridades do ensino de LP que requereriam novos estudos, como por exemplo, as bases da formação destas docentes em início de docência, as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula ou até mesmo as suas necessidades formativas. Seria possível também, dentro de um espaço de tempo, pesquisar as quatro professoras novamente, porém levando em consideração a próxima fase da carreira docente, que é a fase de estabilização, a fim de verificar quais foram as aprendizagens que elas conquistaram no decorrer da carreira e o quanto transformaram sua prática pedagógica.

Outro aspecto que observamos como sendo limitante neste estudo foram algumas respostas das docentes às indagações. Consideramos que muitas perguntas foram respondidas de maneira superficial, sem que elas refletissem realmente a respeito do que estavam falando ou sobre suas práticas. Acreditamos que isso possa ter ocorrido pois algumas das professoras são colegas de trabalho ou pertencem ao mesmo município de atuação da entrevistadora e, assim, mostraram não se sentir muito à vontade respondendo ao roteiro de entrevista, o que pensamos ter ocorrido pelo fato de acharem que estavam sendo avaliadas pela pesquisadora. Além disso, acreditamos que as respostas superficiais podem ser oriundas de uma formação inicial inconsistente, seja pela modalidade cursada, seja pelas deficiências encontradas em seus processos formativos.

Os quadros de respostas das docentes nos falam muito a respeito da formação inicial e das práticas de ensino dessas professoras. Entretanto, entendemos que muito mais poderia ter sido dito por elas, o que contribuiria para a análise realizada neste estudo. Além disso, observamos que pela superficialidade das respostas, obtivemos apenas uma repetição daquilo que tem sido estudado sobre a formação inicial, o que não nos mostra algo novo sobre a temática.

A análise realizada nesta pesquisa permite também outros olhares quanto à iniciação à docência, além de novas interpretações, a partir de outras bases teóricas no que diz respeito às

práticas de ensino de LP, bem como às percepções das professoras sobre o que é realmente ensinar LP.

Por fim, constatamos que ao realizar a pesquisa com as professoras colaboradoras pudemos nos identificar no discurso delas, já que também já passamos por esta etapa da carreira docente. Cada uma das profissionais contribuiu para que pudéssemos aprender muito mais a respeito da carreira docente e, mais especificamente, do ensino de LP. As conversas realizadas por meio das entrevistas nos fizeram perceber que muitas das dificuldades por elas passadas no ensino de LP são as mesmas que vivenciamos dia a dia na sala de aula. O estudo também nos possibilitou perceber que muitas lacunas deixadas pelas suas formações iniciais fizeram parte também das nossas.

Além disso, analisamos que as professoras iniciantes de LP requerem um acompanhamento por meio da formação continuada, a fim de se desenvolverem profissionalmente e qualificarem os processos de ensino que exercem. Com a formação continuada, o professor desenvolve aprendizagens e desenvolve-se, aperfeiçoando sua prática pedagógica, o que o possibilita acompanhar as mudanças e potencializar a aprendizagem de seus alunos. Deste modo, compreendemos que as lacunas deixadas na formação inicial das docentes podem ser preenchidas a partir da formação continuada.

Verificamos que o ensino de LP se constitui como um grande desafio para formar alunos enquanto cidadãos críticos, que possuem o gosto pela leitura e conseguem realizar interpretações em relação a tudo que os cercam. Enfim, esses aspectos e muitos outros tantos observados durante a pesquisa nos oportunizaram crescimento tanto pessoal como profissional, e a enxergar o início da docência não apenas como uma fase de inseguranças e medos, mas também de conquistas e descobertas.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha do; AKKARI, Abdeljali; GOMES, Alberto Albuquerque (orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marim, 2011, p. 124-141.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVARENGA, Fernando Marques. **A Formação docente no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2012.

ALVES, Lucinéia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 07 nov. 2019.

ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência como profissão no ensino superior e os saberes científicos e pedagógicos. **Revista Univille Educação e Cultura**, Joinville, v. 7, n. 1, junho 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAUJO, Cristina Nalon de. **A Formação leitora e escritora de futuros professores**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. 2012. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BELO, Laurentina. **Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BORMANN, Laura Viviani dos Santos. **A constituição das disciplinas de metodologia do ensino de língua portuguesa (MELP) em dois cursos de licenciatura em Letras da região metropolitana de Belém**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Parábola editorial. 2009.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. CNE. **Parecer do CNE/CES 492/2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação no curso de Letras**. Brasília, CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2015**. Define as 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, DF: CNE, 2015.

BRASIL. INEP. Resultados do Enem 2018 são divulgados. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206). Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. SAEB. Inep publica os resultados finais das escolas participantes do Saeb. **Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992?start=20>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. MEC. Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

CARVALHO. Marco Antonio Batista. **A formação do formador de leitores críticos**. 2013. 204f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CINTRA, Ana Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 197-204.

CUNHA, Antônio Camilo Cunha. A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. **Educação em Revista**, Marília, v. 4, p. 51-65, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa para nossos estudantes. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. Coleção Leitura. São Paulo. 2007.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. *In*: FREIRE, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, p. 51-68.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-53.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIL, Maite Moares. **Uma viagem, diferentes bagagens, prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva**. 2015. 250f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Contexto, 1998.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A formação de professores de língua portuguesa e a educação linguística: um estudo de caso**. 2008. 281f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. São Paulo: Junqueira e Marin, 2018. p. 90-112.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IACHAK, Viviane Schier Martins. **A confluência teoria-prática na formação do professor de português**. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

INEP, 2018. **Dados do censo escolar**: Rede pública tem maior número de alunos com idade acima do recomendado para a série de ensino, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-rede-publica-tem-maior-numero-de-alunos-com-idade-acima-do-recomendado-para-a-serie-de-ensino/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-rede-publica-tem-maior-numero-de-alunos-com-idade-acima-do-recomendado-para-a-serie-de-ensino/21206). Acesso em: 14 nov. 2019.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o impossível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. **Aprendiz da prática docente**: a didática no exercício do magistério. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. A reconstrução de sentido em um clássico infantil. *In*: ROJO, R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto editora. 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 10-29.

NASCIMENTO, Daniel Ferreira do. **A educação linguística e a formação de professores na proposta curricular de um curso de letras**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEGREIROS, Claudia Landian. **Sentidos sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais em barra do Bugres-MT: a prática docente em discurso**. 2013. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, 2009, p. 1-10.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b. p. 29-41.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves. Língua portuguesa: da sua celebração em forma de textos. *In*: VALENTE, André (org.). **Aulas de português**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 217-234.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998, p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2018. p. 81-98.

QUEIROZ, Christina Stephano de. Salas cheias. **Revista Educação**. 2015. Disponível em <https://www.revistaeducacao.com.br/salas-cheias/>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014.

SANTOS, Jeremias Araújo dos. **Ensino de língua portuguesa e formação de professores**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SILVA, M. da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira, 2004.

SOARES, Magda. Que professor de língua portuguesa queremos formar? *In*: SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS: LINGUÍSTICA E FILOLOGIA APLICADAS AO ENSINO DE PORTUGUÊS, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2005, 1p. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Lygia de Lima. **Diversidade linguística no ensino de Português**: desafios do professor de língua materna no contexto escolar. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOUZA, T. F. M.; RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos e currículo: novos espaços e formas de aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 179-200.

SZYMANSKI, Heloisa et al. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: \_\_\_ **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004, p. 9-64.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

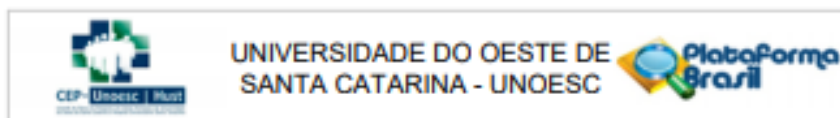
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## ANEXO

## Anexo 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O EXERCÍCIO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE E COM CARREIRA ESTABILIZADA

**Pesquisador:** MARIANE APARECIDA TALAMINI GOETTEN

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 23238619.6.0000.5367

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

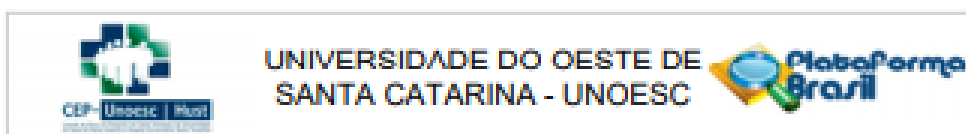
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.668.652

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa, vinculado a linha de Pesquisa Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A pesquisa é de abordagem qualitativa. O trabalho de campo será realizado com aplicação de entrevista com as professoras de língua portuguesa (seis professoras de LP pertencentes à rede estadual de ensino, atuantes nos municípios de São Cristóvão do Sul e Curitiba, cidades estas nas quais trabalham) e; por último, o tratamento dos materiais encontrados, ou seja, a própria análise de conteúdo. A pesquisa de campo será realizada com aplicação de entrevista semiestruturada, organizada a partir de quatro blocos temáticos, a saber: 1) identificação do professor; 2) características da formação inicial e continuada; 3) características da fase inicial da docência; 4) práticas de ensino. Antes da entrevista solicitaremos aos entrevistados a permissão para gravar a entrevista. A opção pela entrevista se deve pela possibilidade de interação entre o pesquisador e o entrevistado. Os entrevistados, colaboradores da pesquisa, serão professores graduados em letras e que estejam atuando no ensino de LP, sendo três em início de carreira e três com estabilidade na carreira do magistério. Neste trabalho, temos a intenção de identificar as dificuldades dos professores iniciantes, com até três anos de atuação no ensino da Língua Portuguesa e também como os professores com a carreira estabilizada com oito a dez anos ou mais de atuação e verificar se há diferença, quais foram as práticas bem-

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Campus I, Bloco I  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABA  
**Telefone:** (49)3551-2062 **Fax:** (49)3551-2004 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.688.652

sucedidas, quais foram descartadas. Enfim, identificar e comparar a formação dos professores estabelecendo a relação desta com suas práticas. Nessas análises teremos como intenção analisar individualmente e estabelecer o comparativo entre as respostas apresentadas pelos professores iniciantes com as respostas dos professores com carreira estável sobre a formação durante a graduação, a formação continuada, as dificuldades encontradas na prática de ensino e as formas encontradas para superação destas dificuldades.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Investigar as práticas de ensino da língua portuguesa dos professores iniciantes e experientes na profissão, relacionando-as com a iniciação à docência e os processos formativos.

##### **Objetivo Secundário:**

• Analisar as percepções dos professores, iniciantes e experiente, sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa. • Compreender a percepção dos professores de língua portuguesa, iniciantes e experiente, sobre seus processos de iniciação à docência. • Investigar como os professores, iniciantes e experientes, de língua portuguesa percebem a relação entre suas formações docentes e suas práticas de ensino.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

A participação neste estudo não acarretará em riscos diretos para o entrevistado. Entretanto, entendemos que toda coleta de dados envolvendo seres humanos acarreta em algum tipo de risco, que pode ser ele psíquico, moral, social, intelectual, social, cultural ou espiritual, incluindo desconforto pelo tempo dedicado a responder os instrumentos de pesquisa. O responsável pela pesquisa fará qualquer esclarecimento e tomará as medidas necessárias caso haja danos aos participantes da pesquisa.

##### **Benefícios:**

É possível que este estudo não traga benefícios diretos para o entrevistado, mas ao final desta pesquisa, as informações que ela irá gerar, poderão trazer benefícios a outras pessoas e/ou às práticas de professores de língua portuguesa e possíveis programas de formação continuada.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Campus I, Bloco I  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABÁ  
**Telefone:** (49)3551-2062 **Fax:** (49)3551-2004 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br



UNIVERSIDADE DO OESTE DE  
SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 3.668.652

A pesquisa possui relevância acadêmica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Termos e Declarações.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1450395.pdf	10/10/2019 23:56:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_teste8.docx	10/10/2019 23:55:36	MARIANE APARECIDA TALAMINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Texto_teste4.docx	10/10/2019 23:54:12	MARIANE APARECIDA TALAMINI GOETTEN	Aceito
Outros	Texto_teste7.docx	10/10/2019 23:51:00	MARIANE APARECIDA TALAMINI	Aceito
Outros	Texto_teste6.pdf	10/10/2019 23:49:57	MARIANE APARECIDA TALAMINI	Aceito
Folha de Rosto	Texto_teste3.pdf	10/10/2019 23:47:09	MARIANE APARECIDA TALAMINI	Aceito

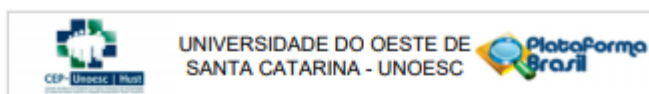
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Campus I, Bloco I  
 Bairro: Flor da Serra CEP: 89.600-000  
 UF: SC Município: JOACABA  
 Telefone: (49)3551-2062 Fax: (49)3551-2004 E-mail: cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.688.652

JOACABA, 29 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Maria Esther Duran Traverso**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Campus I, Bloco I  
Bairro: Flor da Serra CEP: 89.600-000  
UF: SC Município: JOACABA  
Telefone: (49)3551-2062 Fax: (49)3551-2004 E-mail: cep@unoesc.edu.br

Página 04 de 04

## APÊNDICES

## Apêndice A - Roteiro de Entrevista

### **BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS**

1. Com que nome fictício você gostaria de ser identificada na pesquisa?
2. Qual foi seu curso de graduação? Em que instituição? Em que modalidade? Em que ano se formou?
3. Você possui curso de pós-graduação? Qual? Em que área? Por qual instituição?
4. Qual a sua situação trabalhista?
5. Há quantos anos você leciona? E há quanto tempo leciona a disciplina de Língua Portuguesa?
6. Você trabalha em mais que uma escola? Quantas? Quais?
7. Em quais turnos você trabalha na escola?
8. Qual sua jornada de trabalho semanal?
9. Exerce outra profissão além de professora?

### **BLOCO II – INICIAÇÃO À DOCENCIA**

10. Como está sendo seu processo de iniciação à docência? Como você caracteriza essa experiência?
11. Quais foram as descobertas, alegrias, conquistas pelas quais você passou/passa nesse início da carreira de professor de LP?
12. Quais os desafios pelos quais você passa nesse início da carreira de professor de LP?
13. O que tem feito para enfrentar esses desafios?

### **BLOCO III – PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

14. O que é ensinar LP para você?
15. Você possui dificuldades no ensino de Língua Portuguesa? Quais são essas dificuldades? O que você faz para enfrentar tais dificuldades?

### **BLOCO IV - FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO**

16. Você se sente preparado/formado para exercer o ensino da língua portuguesa? Por quê?
17. Como você avalia as contribuições de sua formação inicial para o exercício da docência em Língua Portuguesa? (formação teórica, formação prática...)
18. Gostaria de comentar algo que não foi questionado sobre suas práticas de ensino da língua portuguesa, sobre sua iniciação à docência e/ou sobre seu processo formativo?



## Apêndice B - - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “**PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO**”.

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** Este estudo encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o percurso formativo dos professores de língua portuguesa, a fim de relacionar com suas práticas em sala de aula, já que várias pesquisas mostram a grande defasagem dos alunos em tal disciplina. Tem por objetivo geral investigar as relações entre formação inicial e continuada com as práticas de ensino da língua portuguesa das professores iniciantes e professores com carreira estabilizada. Este estudo é de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. Para a coleta de dados se fará uso de uma entrevista individual, que será gravada visando conhecer as necessidades de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa em relação a sua prática de ensino em tal disciplina.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** A sua participação neste estudo não acarretará em riscos diretos para você, no entanto você terá que dispor de seu tempo para dedicar-se à entrevista podendo com isso lhe ocasionar desconfortos físicos e emocionais. É possível que este estudo não traga benefícios diretos para você, mas ao final desta pesquisa, as informações que ela irá gerar, poderão trazer benefícios a outras pessoas e/ou às práticas de ensino de professores de Língua Portuguesa e possíveis programas de formação continuada.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** No decorrer do estudo você terá acesso a responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, seja por contato telefônico, e-mail e/ou pessoalmente.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:** A sua participação neste estudo não acarretará em custos para você, tampouco você será ressarcido por essa participação voluntária. Mas caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e/ou retirar meu consentimento de participação. Os responsáveis pela pesquisa, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei contatar a mestrandia Mariane Aparecida Talamini Goetten pelo número de telefone: (49) 9.9908-3779 ou por e-mail: [maritalamini@hotmail.com](mailto:maritalamini@hotmail.com). Caso ainda necessitar poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hust, Rua Getúlio Vargas, n. 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba/SC, Fone: (49) 3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Participante:

Nome legível: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável:

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice C - Termo de autorização de uso áudio

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Aparecida Talamini Goetten, do projeto de pesquisa intitulado “PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO”, a realizar gravações de áudio que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora supracitada, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS) que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos.

Curitibanos/SC, 22 de setembro de 2019.

---

**Ass. do Pesquisador Responsável**

Telefone: (49) 9.9908-3779

E-mail: maritalamini@hotmail.com

Endereço: Orlando Ganz, 1201, Aparecida, Curitibanos/SC.

---

**Ass. do participante**



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
CAMPUS DE JOAÇABA  
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANE APARECIDA TALAMINI GOETTEN

PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: SEUS  
PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Joaçaba  
2019