



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

FABIANA DE ALMEIDA MONTEIRO

O DIÁLOGO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE LETRAS DA UFPB

JOÃO PESSOA - PB

2022

FABIANA DE ALMEIDA MONTEIRO

O DIÁLOGO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE LETRAS DA UFPB

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para a obtenção do título
de Licenciada em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de
Lucena

JOÃO PESSOA - PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M775d Monteiro, Fabiana de Almeida.

O diálogo da relação teoria e prática na formação do professor de Letras da UFPB / Fabiana de Almeida Monteiro. - João Pessoa, 2022.

47 f. : il.

Orientação: Josete Marinho de Lucena.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2022.

1. Formação do professor. 2. Teoria e prática. 3. Egressos de letras. I. Lucena, Josete Marinho de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram neste caminho de aprendizado, com incentivos e companheirismo, sem os quais eu não chegaria até aqui. Em especial, agradeço:

A Deus, primeiramente, Senhor da minha vida e autor da minha história, a quem eu recorro em todos os meus momentos. É n'Ele que deposito toda a minha confiança, minhas necessidades, dificuldades e alegrias;

Aos meus pais, Maria Sinete e Nabor, pelo amor incondicional a mim e aos meus irmãos. Sempre se doaram da melhor maneira que puderam para que eu tivesse acesso a bons estudos. Minha formação é dedicada, de modo especial, ao esforço deles. E aos meus irmãos, Williana e Fábio, que tanto amo;

Ao meu esposo Renato Barros, por estar ao meu lado me incentivando e me compreendendo com paciência nas diversas vezes que pensei em desistir, por acreditar que eu conseguiria enquanto eu pensava em “jogar tudo para o ar”, por entender minha ausência ao seu lado durante tantos momentos e noites de estudo;

À minha prima e colega de curso, Emmeliny de Almeida, com quem pude trocar ideias e diálogos importantes que me trouxeram motivação para a realização deste trabalho e, enfim, alcançar a tão sonhada conclusão do curso. Assim como também, aos meus amigos e ex-colegas de turma: Maria Edivânia, a quem tenho grande afeto, que sempre me apoiou e me incentivou em tantos momentos e permitiu que nossa amizade ultrapassasse os muros da universidade; e João Paulo Rocha, muito querido por mim e que torceu bastante por este momento;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Josete Marinho, por ter aceito, me acolhido e orientado neste trabalho. E a todos os professores e professoras, pessoas fundamentais na minha formação;

E, por fim, aos membros da banca, as professoras Alyere e Edjane, pela disposição em ler e opinar para a melhoria deste trabalho.

*“O que vemos muda o que sabemos.
O que sabemos muda o que vemos.”*

(Jean Piaget)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os estudos teóricos e práticos assistidos no decorrer do curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Federal da Paraíba, tendo em vista a efetividade de ambos na prática docente, no meio escolar. Para embasar nosso estudo, utilizamos como referenciais teóricos Costa et al. (2014) e Nóvoa (1995) quanto à formação do professor; Pimenta (1997) e Freire (2001) quanto à teoria e prática, além de reflexões de Sousa, Lucena, Segabinazi (2014), Pimenta e Lima (2005/2006); observamos também alguns documentos oficiais entre outros autores. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, realizamos uma pesquisa de campo utilizando um questionário, aplicado por meio do *Google Forms*, entre os dias 28 de abril de 2022 e 10 de maio de 2022, para a coleta de dados, contendo doze perguntas e obtendo respostas de sete egressos que concluíram o curso de Letras sob a vigência do PPP que entrou em vigor no ano de 2007. Foi utilizado o método descritivo para a análise dos dados. Os resultados apontaram que há uma desproporção teórico-prática, existindo uma carência de prática dentro do curso, na qual resulta numa possível dificuldade, da parte dos egressos, para desenvolvimento de ações pedagógicas ao transpor conteúdos para a sala de aula escolar. Os dados mostraram, ainda, que àqueles que participam de projetos de pesquisa tendem a realizar de modo mais eficaz as conexões entre prática e teoria.

Palavras-chave: Formação do professor; Teoria e Prática; Egressos de Letras.

ABSTRACT

The present work aims to analyze theoretical and practical studies assisted in the context of the degree in the Portuguese Language Course, at the Federal University of Paraíba, in view of the effectiveness of both in teaching practice and in the school environment. To support this research, we have relied on studies of Costa et al. (2014) and Nóvoa (1995) regarding teacher training; Pimenta (1997) and Freire (2001) concerning theory and practice, as well as to reflections considered by Sousa, Lucena, Segabinazi (2014), Pimenta and Lima (2005/2006); we also observed some official documents. Therefore, from a qualitative approach, of an interpretive nature, we carried out field research using a questionnaire, applied through *Google Forms* for data collection, containing twelve questions and obtaining answers from seven graduates who completed the Portuguese Language Course under the term of the PPP that came into force in 2007. The descriptive method was used for data analysis. The results showed that, in addition to supervised internships, subjects focused on language teaching were relevant and recurrent in terms of a better contribution to the graduates' teaching practice. The data also point out that there is a theoretical-practical disproportion, with a lack of practice within the course, which results in a possible difficulty, on the part of the graduates, for the development of pedagogical actions when transposing content to the classroom in Elementary II and High School. The results also show that those who participate in research projects tend to make connections between practice and theory more effectively.

Keywords: Teacher training; Theory and Practice; Graduates of letters.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 Docência: o processo histórico da formação do professor.....	12
2.2 A indissociabilidade da <i>teoria</i> e da <i>prática</i> na formação docente.....	17
2.2.1 A relação teoria-prática no curso de Letras Português, da UFPB, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) de 2006.....	18
2.3 O percurso formativo do aluno de Letras.....	20
2.3.1 A importância de disciplinas/conteúdos voltados ao desenvolvimento da prática pedagógica e de ensino, e da inserção do discente na vivência escolar	23
3 METODOLOGIA.....	26
3.1 Apresentação das ações.....	26
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	28
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4.1 Escutando nossos egressos.....	28
4.2 Teoria e Prática: um diálogo necessário.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES.....	44

1 INTRODUÇÃO

A motivação despertada para abordar o tema “O diálogo da relação teoria e prática na formação do professor de Letras da UFPB”, deste trabalho, surgiu a partir da experiência das observações/intervenções realizadas nas escolas públicas, proporcionadas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado IV, V, VI e VII, do curso de Licenciatura em Letras Português, da UFPB. Durante e após a conclusão dessas disciplinas foi percebido, através dos questionários, um certo distanciamento quanto a aplicação de variados conteúdos que são disponibilizados teoricamente durante a graduação aos alunos e que, na prática, poucos são utilizados ou nada utilizados no meio escolar.

A partir desta observação e após diálogos com alguns colegas de curso que compartilhavam das mesmas impressões, questionamentos surgiram bem como a necessidade de tentar respondê-los. Eis algumas destas questões-problema: *Diante da diversidade de disciplinas/conteúdos que estudamos durante a graduação, quais contribuíram, de fato, para a nossa prática como professores das escolas regulares?; Tivemos uma formação teórica e prática suficiente para bem atuarmos como profissionais docentes dentro das salas de aula escolar?; O curso de Letras tem formado professores para a educação básica ou pesquisadores acadêmicos?.* Essas foram algumas das indagações levantadas e que trouxeram a ideia da realização de uma pesquisa que pudesse dar voz aos egressos do curso de Letras Português, da UFPB, que já atuam no meio escolar, para refletir e responder a essas questões.

Sabemos que a graduação é um período, de ao menos quatro anos, constituído por um longo caminho de estudos, durante os quais o futuro docente tem contato com as mais diversas disciplinas e um vasto conteúdo teórico. Aqui tomamos como exemplo a graduação do curso de Licenciatura em Letras Português, que aborda em sua estrutura curricular os *Conteúdos Básicos Profissionais* (específicos de língua e literatura, formação pedagógica e estágio supervisionado de ensino); e os *Conteúdos Complementares* (divididos em: obrigatórios, optativos e flexíveis)¹, cada um com o seu mais variado leque de disciplinas, e estas, repletas de especificidades.

Ao observar a grande demanda de disciplinas e conteúdo teórico, causa a impressão de que pouco sobra espaço/tempo para colocar os graduandos “em campo”, para exercer conjuntamente, e o quanto antes, a prática daquilo que lhe é instruído, propiciando este momento de atividade apenas para os períodos finais do curso.

¹ De acordo com a caracterização da estrutura do PPP de Letras 2006, p. 12, a partir da Resolução nº 34/2004 do CONSEPE.

As últimas disciplinas de Estágio Supervisionado propostas após metade da graduação, as quais proporcionam momentos de observação e intervenção em salas de aula de escolas comuns e distantes do ambiente universitário, fazem refletir sobre todo o trajeto teórico traçado dentro do curso e a realidade na aplicação desses conteúdos no momento da prática escolar.

Desta maneira, o presente trabalho tenciona analisar os estudos teórico-práticos assistidos no decorrer do curso de Letras Português, observando seu antigo PPP² e conteúdos propostos pelas disciplinas. Para esta análise fez-se necessária uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, realizada a partir de um questionário³, aplicado em um período de duas semanas (entre os dias 28 de abril de 2022 e 10 de maio de 2022), tendo como foco os egressos, com o objetivo de avaliar e apontar a efetividade do que lhes foi proposto quanto teoria e prática ao longo da graduação, e como estes estudos contribuíram na sua prática docente escolar. A escolha desse recurso para a coleta de dados da pesquisa se deu devido às consequências da pandemia provocada pela Covid-19, em que as aulas da Universidade aconteciam por meio remoto.

Nossos aportes teóricos abarcam as reflexões de Costa et al. (2014) e Nóvoa (1995) quanto à formação do professor; Pimenta (1997) e Freire (2001) quanto à teoria e prática, além de reflexões de Sousa, Lucena, Segabinazi (2014), Pimenta e Lima (2005/2006); observamos também alguns documentos oficiais entre outros autores.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho foi dividido em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais: na primeira, denominada “Fundamentação teórica”, descrevemos como se deu o processo histórico da formação do professor desde a Antiguidade até os tempos atuais, em seguida, abordamos sobre a relação indissociável entre teoria e prática e sua importância na construção da *práxis*. Observamos a relação teórico-prática no curso de Letras da UFPB, dos anos que permaneceu vigente o PPP 2006 do Curso; o percurso formativo que o aluno realiza. Na segunda seção, “Metodologia”, descrevemos os métodos e as técnicas para a realização da pesquisa. E, por fim, na terceira seção, “Análise dos dados”, realizamos a análise das informações dos egressos, obtidas por meio da pesquisa de campo.

² Tomaremos como base a Estrutura Curricular 29/012006, criada em 2012. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=D801F83F3F136CFF3DBE47BB6BBB4ADA>

³ Este questionário foi aplicado de forma on-line, por meio da ferramenta Google “Formulário”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Docência: o processo histórico da formação do professor

A formação docente é um tema bastante explorado ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, torna-se desconhecido devido aos avanços e transformações constantes que acontecem no decorrer do tempo. No Brasil, ela se desenvolveu a partir das grandes mudanças na sociedade e na economia. Diante disso, os próximos parágrafos seguirão uma linearidade explanando, de modo amplo, o surgimento da profissão docente a partir de sua gênese na história, perpassando até os tempos atuais no Brasil.

De acordo com Costa et al. (2014), antes mesmo do surgimento das primeiras instituições de ensino e da própria construção da escrita, havia uma necessidade de repassar aos indivíduos os conhecimentos que eram considerados importantes para o relacionamento do ser humano com o mundo ao seu redor.

Para isto, durante a Antiguidade, quando o conhecimento inicial era o mito e a razão, surgiram os primeiros filósofos os quais tiveram um papel fundamental na construção de pensamentos, colocando em questionamento os mitos e a existência humana. Costa et al. (2014) explica que os filósofos foram os primeiros modelos de professores, pois eram observados nas ágoras⁴ pelos filhos da classe mais alta da sociedade da época.

Com o advento da democracia na Grécia Antiga, os filósofos buscaram se utilizar da boa fala para atingir seus interesses. A partir deste momento surgiram os sofistas, os quais tinham o objetivo de influenciar e atrair por meio do discurso, àqueles que pudessem pagar por seus ensinamentos:

A educação tinha papel centrado na figura do sofista no processo de ensino-aprendizagem, e mesmo enveredando discussões mais intensas acerca da constituição pessoal e profissional do professor, pode-se dizer que desde a Antiguidade, a figura central do processo educacional era o professor (COSTA et al., 2014).

Só então, durante o período da Idade Média a educação passou a ter grande influência religiosa, havendo uma valorização no papel do professor na formação educacional, dando origem a partir disto a profissão docente. As escolas eram ligadas às instituições religiosas, tendo o ensino comandado pela Igreja Católica, onde leigos e religiosos se empenhavam no ofício de ensinar.

⁴ Ágora: praça pública na Grécia Antiga que se destinava ao comércio e onde se realizavam também assembleias políticas e atos religiosos.

No século XVI, os portugueses chegaram ao Brasil e buscaram dominar as terras e os povos nativos que aqui habitavam. Para que uma nova civilização fosse instaurada e a fé católica fosse propagada, os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, ficaram incumbidos de ensinar aos índios saberes como ler e contar, a fim de catequizá-los e convertê-los. O trabalho exitoso da educação jesuíta perdurou por pouco mais de dois séculos para, então, começar a entrar em declínio.

Pós meados do século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, acusados de acumular riquezas e enfraquecer a Coroa Portuguesa, então a educação, que era regulada pela Igreja, passou a ser dirigida pelo Estado, entretanto, permanecendo com a ideologia da Igreja. Para a questão do ensino neste período, Costa et al. (2014) ressalta que:

Pombal instaura uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda a submissão aos europeus. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino, pois o país ficou cerca de 10 anos sem um ensino de qualidade, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente.

O século XVIII foi um período que marcou a educação e à docência como profissão. Com a “secularização e estatização do ensino”, de acordo com Nóvoa (1995, p.15), o Estado, a princípio, ainda se utilizava dos modelos antigos de normas e valores propostos pela Igreja, no entanto, não mais dirigidos por professores religiosos, mas por laicos e estes precisavam de uma permissão oficial para lecionar, legitimando cada vez mais o exercício docente. Os que desejavam se submeter ao ofício tinham que contemplar os “parâmetros” exigidos pelo Estado, portanto, segundo Costa et al. (2014):

Essa autorização era adquirida através de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, possuísem um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, delineando assim, um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar.

Nóvoa (1995) enfatiza a importância das *congregações docentes*⁵ na origem da profissão docente. Foi a partir delas que “ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 15-16, grifos do autor).

⁵ Nome dado pelo autor às congregações religiosas as quais exerciam a tarefa de lecionar.

Já no século XIX, foi iniciada a primeira escola de formação de professores e, de acordo com Costa et al. (2014), o método Lancaster o qual está ligado ao ensino mútuo, representado pela ausência de comunicação entre aluno e mestre, serviu como base deste na preparação de um monitor para atender às necessidades dos demais alunos da turma. Com isto, ao passo que o aluno monitorava aos demais, era exercitado também para o ofício de professor. Ou seja, nota-se que “a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1995, pg. 15).

Com o passar do tempo, o exercício do professor foi ganhando mais visibilidade, atividade e intensidade, necessitando da inserção de novas formas de ensino e práticas pedagógicas. Assim como os currículos escolares, o trabalho docente foi se alargando e deixando de ser um exercício secundário, sendo agora priorizado devido à grande demanda e atenção que exigia.

Durante este período de evolução surgiram as críticas e inquietações quanto à qualidade da educação e do ensino, fazendo com que o método de Lancaster perdesse força. Costa et al. (2014) explica que surgiram também as instituições de formação, as quais são conhecidas como escolas normais, no entanto, apenas quem tivesse a idade a partir dos 18 anos e realizasse um exame admissional, poderia fazer parte dela. Com o passar do tempo, diante de novas imposições, um novo método passou a ser aplicado, substituindo o de Lancaster:

Consistia nos alunos de 12 ou 13 anos, que possuísem um conhecimento satisfatório, observarem a aula do professor, objetivando aprender por meio da observação e imitação para mais tarde poder ensinar sendo estimulado por uma pequena remuneração (COSTA et al., 2014).

Ainda no século XIX, o crescimento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, com o desenvolvimento tecnológico e político, propiciou fatores importantes para o magistério. Os homens, que predominavam no exercício docente, passaram a ter oportunidades de trabalho nas indústrias, deixando o professorado. Com isto, as mulheres, que antes eram consideradas incapazes para a função, ganharam espaço e passaram a ser fundamentais para o exercício da profissão.

Após a Independência do Brasil, em 1822, houve um aumento na criação de escolas superiores. Apesar da pretensão de ser criada também a primeira universidade do país, o plano não foi exitoso, pois a Colônia dificultava esse processo para que, com a criação da instituição, não houvesse a probabilidade de surgir intelectuais críticos que pudessem contrariar as atitudes da coroa. O êxito na criação de uma universidade no país só ocorreu a partir do século seguinte.

De acordo com o contexto histórico traçado até aqui, chama a atenção à maneira como o ensino-aprendizado era concebido pelos antigos mestres. Nota-se que havia uma didática fortemente voltada à uma “prática”, na qual o aluno era conduzido a aprender por meio da “observação” e “imitação”. Os mestres eram considerados “detentores do conhecimento” e emissores, ou seja, sabiam uma teoria e eram incumbidos de ensiná-la. Por outro lado, para que os alunos, como receptores, adquirissem esse conhecimento, era necessário *observar como era feito e imitá-los*.

Essa concepção mecânica e cristalizada de ensino nos remete ao conceito de imitação (do grego, *mímesis*), de Aristóteles (384 - 322 a.C.), em sua obra *Poética*:

Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de **adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação** – e todos têm prazer em imitar (ARISTÓTELES, 1984, p. 21-22, apud FERNANDES, 2007. Grifos do autor)

Neste caso, a imitação é entendida como uma característica própria do ser humano no que diz respeito ao aprendizado, favorecendo para a sua educação, segundo Fernandes (2007). Ela propicia a concepção tradicional de educação, na qual se presume que os moldes de ensino são aplicados da mesma maneira como são expostos aos alunos. Nessa percepção, “a imitação é a base sólida na qual se sustenta a arte de ensinar tudo a todos” (FERNANDES, 2007, p. 3).

Dando seguimento ao período histórico: nas décadas após 1920, a quantidade de universidades pelo Brasil cresceu. E aqui, destacamos a criação da “Universidade da Paraíba”, (atual UFPB, estudada neste trabalho), que teve sua origem no ano de 1934, na cidade de Areia, com a criação da Escola de Agronomia do Nordeste (primeira escola de nível superior). Por meio desta deu-se abertura, anos mais tarde, para novas escolas isoladas, inclusive na cidade de João Pessoa, a partir de 1947.

A Constituição Estadual deste mesmo ano previa o surgimento de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Paraíba (FAFI), de acordo com as disposições institucionais. No entanto, apenas dois anos depois a FAFI foi oficialmente criada, cumprindo sua responsabilidade profissionalizante de formar professores e qualificá-los, inicialmente, para o magistério secundarista, propondo à especialização nas áreas de Português, Francês, Espanhol, Italiano, Latim (Curso de Línguas Neo-Latinas), Geografia, História (curso unificado) e Pedagogia.⁶

Mais tarde, no início dos anos 60, outros acontecimentos foram importantes para a docência no Brasil: os estudos do educador e filósofo, Paulo Freire (1921-1997), passaram a

⁶ Informações obtidas por meio do Institucional UFPB. Disponível em: www.ufpb.br/ufpb/menu/institucional/apresentacao/sobre-a-ufpb.

ganhar grande notoriedade e relevância, os quais se baseavam em um método de educação voltado à conscientização. Freire criticava o antigo e tradicional método de educação, denominando-o como “educação bancária” e defendia um aprendizado baseado em trocas, em que professor e aluno dialogavam e o aprendizado se dava a partir da realidade vivida por este. A relação professor-aluno não era hierarquizada, mas vista como iguais, como aponta Fuks (2021).

Portanto, entendemos que a concepção de ensino-aprendizagem freireana permite que o educador deve considerar os próprios conhecimentos e experiências do aprendiz, e por meio disto conquistá-lo, instruindo-o para uma transformação prática do dia a dia.

Em 1963, o Plano de Alfabetização de Freire tornou-se um marco para a educação dos jovens e adultos: ao lado de outros educadores, conseguiram, em apenas 40 horas, alfabetizar 300 adultos em Angicos, região interior do Rio Grande de Norte. Os alunos eram todos trabalhadores de canaviais locais (FUKS, 2021). Entretanto, no ano seguinte, o país sofreu um Golpe Militar e o Plano freireano foi interrompido.

A Ditadura no Brasil perdurou por vinte e um anos, período o qual as instituições superiores enfrentaram severas modificações, repressões e silenciamentos. Após o término desse regime houve a Reforma Universitária, suscitando nos movimentos estudantis a busca por “novas medidas que solucionassem os problemas educacionais constantes na época e por uma nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão” (COSTA et al., 2014).

Quanto aos estudos e métodos de ensino propostos por Freire: tiveram extrema importância na educação brasileira (e em vários países) que, em 2012, foi criada a lei 12.612 concedendo ao professor e filósofo o título de Patrono da Educação no país.

Como vimos, foi eminente o avanço da educação no Brasil no último século. Com as mudanças realizadas ao longo do tempo, nos atuais dias, as universidades propiciam os mais variados campos de estudo e ensino, preparando os alunos para atuarem nas mais diversas áreas de conhecimento, tanto no bacharelado quanto na licenciatura (esta última, voltada para a formação de professores e atuação na docência), como a exemplo citamos a Universidade Federal da Paraíba, que se enquadra nessas características.

Considerando as relações entre mestres e aprendizes vistas historicamente e os métodos práticos de ensino utilizados para a aprendizagem do indivíduo, bem como para a instrução de novos mestres, estudaremos a seguir, a importância da relação entre teoria e prática na formação do professor. E, posteriormente, analisaremos a relação entre ambas no curso de licenciatura em Letras Português, da UFPB.

2.2 A indissociabilidade da *teoria* e da *prática* na formação docente

Na atividade docente, a teoria (ou seja, o *como fazer* ou o *conhecimento sobre algo*) e a prática (o *fazer* em ação) não são formas de ensino-aprendizagem tão dicotômicas quanto possam parecer à primeira vista, como pôde ter sugerido o ensino antigo na secção anterior ao enfatizar uma prática imitativa de instruir e aprender, não revelando explicitamente uma teoria usada; ou, principalmente, quando ouve-se a popular expressão de que “na prática a teoria é outra”.

Apesar de aparentar ser pontos extremos e distintos, Pimenta (1997) aponta que a teoria e a prática são “polos associados, diferentes e não necessariamente opostos”. Por isso, é importante salientar que não se deve diminuir uma e supervalorizar a outra, ambas se complementam e geram resultados. Como certa vez expôs, sabiamente, o educador Paulo Freire em um de seus escritos, afirmando que

a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1996, p. 12).

Portanto, para que por meio do ensino-aprendizagem haja uma transformação não só no aprendizado, mas na realidade social de maneira mais ampla, denominada assim de práxis na visão de Freire, é inviável separar o saber prático e o saber teórico. “A atividade docente é práxis [...] ela é sistemática e científica” (PIMENTA 1997, p.83).

Os estudos de Fávero (1992), abordados por Pimenta (1997), constataam dois pontos de vista entre teoria e prática tradicionalmente concebidos: 1) A *concepção dicotômica* a qual, por um lado, enfatiza que o dever da universidade é propiciar a obtenção de conhecimentos, não necessariamente partindo para a elaboração e aplicação destes na realidade da sociedade. E, por outro lado, a formação prática é enfatizada e privilegiada como se tivesse fundamento próprio, sem precisar de base teórica; 2) A *concepção dialética*, que diferentemente da primeira, desta vez teoria e prática se articulam e se associam na formação docente. “A reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 1997, p.71).

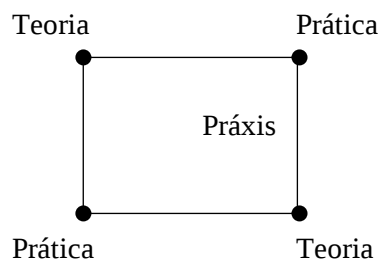
Não é raro ouvir os alunos de licenciatura queixarem-se de que no curso há muita teoria e pouca preparação prática para a atividade profissional, no entanto também não significa que a “dosagem” deve ser inversa, aumentando a prática e diminuindo a teoria. Ambas possuem sua devida importância e precisam ser harmoniosamente equilibradas, não contendo um fim em si

mesmas, mas obtendo uma relação de troca (Figura 1). Pois, para todo o fazer prático, por exemplo, existe nele um conhecimento teórico previamente concebido. Esse equilíbrio foi chamado de *unidade*, por Candau e Lelis (1983), citadas por Pimenta (1997):

Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da “práxis” (CANDAU E LELIS, 1983, apud PIMENTA, 1997, p. 67).

A configuração visual a seguir simboliza a relação mútua, recíproca entre teoria e prática, mencionada anteriormente pela autora, ambas necessárias para a construção uma da outra e também da práxis. É a partir de novas práticas que se constroem novas teorias e vice-versa.

Figura 1 – Relação mútua entre teoria-prática



Fonte: Elaborada pela autora

Ainda que ambas sejam percursos formativos e essenciais para o exercício do magistério, Pimenta (1997) orienta que não é apenas da teoria apreendida durante o curso, ou seja, o “conhecer sobre” as questões da profissão que o aluno se tornará profissional, mas a partir do dia a dia, por meio de um forte envolvimento na construção de uma práxis, e para a realização disto ele já trará consigo, inclusive, sua própria formação escolar e seus valores concebidos no decorrer da vida.

2.2.1 A relação teoria-prática no curso de Letras Português, da UFPB, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) de 2006

Nos cursos de licenciatura em Letras quando o assunto é sobre teoria e prática, de imediato pode ser pensado pelos discentes, a princípio, que a parte teórica refere-se apenas aos conteúdos estudados dentro da sala de aula no campo acadêmico e a parte prática é restrita tão somente àquela exercida pelo aluno fora da universidade ou, apenas, nas disciplinas de estágio

supervisionado, quando este está inserido no campo escolar, seja realizando uma observação ou, até mesmo, lecionando. No entanto, é ao longo do curso que esses conceitos pré-concebidos podem ser notados, reanalisados e, talvez, ressignificados.

Voltando o olhar aos documentos oficiais, como estes “pensam” o trabalho teórico-prático para o curso de Letras?

É importante saber que todo curso superior é regido por leis e normas que contribuem para a sua organização. Por exemplo, para a construção de um Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPP) e, conseqüentemente, de uma matriz curricular – neste caso, do curso de Letras – é necessário tomar como base às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁷, dispostas pelo Ministério da Educação (MEC), dentre outros documentos de base legal.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, por meio do tópico 3, assinalado como *Conteúdos Curriculares*, é proposto para o desenvolvimento do aluno que seja trabalhado o modo articulado entre teoria e prática, visto anteriormente como *concepção dialética*, fomentando assim o pensamento crítico-reflexivo:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. **Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática** – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001, p.31, grifo nosso).

Além da abordagem de conteúdos básicos, próprios do curso de Letras, é também necessário o estudo dos conteúdos específicos para a formação do futuro profissional da área, ou seja, “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão” (BRASIL, 2001, p. 31), sejam elas práticas e/ou teóricas, como por exemplo: os estudos linguísticos, literários e os complementares, as práticas profissionalizantes, os estágios supervisionados, os congressos e seminários, os projetos de pesquisa, de extensão, de docência etc., como apontam as Diretrizes.

Ainda ao final do terceiro tópico das DCNs é dito que “o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (p. 31), o que aparentemente pode conotar, de certo modo, uma separação da teoria, pois sugere particularmente o “caráter prático” das atividades, para que o graduando em Letras adquira experiências. Mas não implica afirmar que a teoria está ausente nessa situação.

⁷ Considerar o Parecer CNE/CES 492 de 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf

Direcionando o assunto em questão à formação do professor de Letras da UFPB, o PPP de Curso do ano de 2006, vigente em 2007, reconhece a importância de uma “relação indissociável entre a formação do aluno cidadão e o conhecimento e prática de uma concepção ampla de linguagem” (p. 05), buscando proporcionar a aptidão do profissional de Letras para uma práxis, após a conclusão de sua formação:

Ele deverá estar apto a se posicionar, promover discussões e reformulações, criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em diferentes situações que, evidentemente, dependem da utilização de diferentes recursos linguísticos (DLCV/DLEM, 2006, p. 05).

No entanto, ao mesmo tempo em que é defendida a indissociabilidade entre teoria e prática no PPP, são verificadas “contradições e falhas” nesse quesito, a partir do estudo de Segabinazi (2011), mencionado por Sousa, Lucena, Segabinazi (2014) quando refere-se ao Estágio Supervisionado do curso:

Os estágios no curso de Letras da UFPB separam-se, entre teóricos e práticos, ou seja, o próprio PPP viabiliza a ruptura entre esses conhecimentos que deveriam associar-se. Isso porque estão definidos sete estágios, sendo os três primeiros com ementas que preveem conteúdos teóricos e os quatro últimos de conteúdos práticos (cf. SEGABINAZI, 2011, apud SOUSA, LUCENA, SEGABINAZI, 2014, p. 209).

O PPP destaca que o curso de licenciatura em Letras **da UFPB** tem como objetivo principal a formação de professores para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio. O documento geralmente é analisado sob olhares críticos que questionam a eficiência da formação dos novos professores e, sempre que é necessário, passa por uma reavaliação e modificação visando a capacitação destes no tocante ao desenvolvimento da sociedade.

2.3 O percurso formativo do aluno de Letras

Para o perfil de um aluno ingressante no curso de Letras Português é esperado que este já tenha adquirido anteriormente, desde a escola, determinados conhecimentos específicos sobre a área que deseja atuar futuramente como profissional, como por exemplo, ter um conhecimento prévio de conteúdos que abarcam a língua, a literatura, a produção de textos etc. No entanto, por muitas vezes, não é isso o que acontece.

Não é pouca a quantidade de alunos que concluem o ensino médio – seja recentemente ou há alguns anos – que, mesmo não obtendo uma boa base de aprendizado de certos conteúdos ainda no ambiente escolar, são aprovados em um vestibular, almejam o curso de Letras para

serem professores, poetas, escritores etc., e ingressam neste com o intuito de que irão aprender dentro da universidade aquilo que não aprenderam na escola.

Ao se depararem com a realidade acadêmica, estes graduandos acabam encontrando dificuldades em determinadas disciplinas, resultando em algumas consequências como: a busca pelo aprendizado necessário, para que consigam atingir com êxito às propostas das disciplinas ou, por outro lado, a falta de ânimo e estímulo, e até mesmo a evasão do curso.

É durante a formação, com duração média de quatro ou cinco anos (o mesmo que oito ou dez períodos, respectivamente) que o aluno de Letras é conduzido a aprofundar seus conhecimentos linguísticos e literários, em sua leitura e escrita.

A seguir, na figura 2, observaremos um modelo simplificado do fluxograma⁸ do curso de Licenciatura em Letras Português, da UFPB, do Campus I, do turno diurno, explanando um panorama geral o percurso percorrido pelo discente durante toda a sua graduação:

Figura 2 – Fluxograma simplificado do curso de Licenciatura em Letras Português (UFPB)

1º Período	Fundamentos De Linguísticas	Metodologia Do Trabalho Científico	Introdução Aos Estudos Clássicos	Introdução Aos Estudos Literários	Leitura E Produção De Textos I	Fundamentos Antropofilosóficos Da Educação
2º Período	Teorias Linguísticas I	Língua Latina I	Libras	Teoria da Literatura I	Leitura E Produção De Textos II	Fundamentos Sociohistóricos Da Educação
3º Período	Teorias Linguísticas II	História da Língua Portuguesa	Didática	Teoria da Literatura II	Política Educacional da Educação Básica	Fundamentos Psicológicos Da Educação
4º Período	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portug.	Literatura Brasileira I	Literatura Portuguesa I	Literatura Infante Juvenil	Estágio Supervisionado I
5º Período	Morfologia da Língua Portuguesa	Pesq. Aplicada ao Ensino de Literaturas de Língua Portug.	Literatura Brasileira II	Literatura Portuguesa II	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III
6º Período	Sintaxe da Língua Portuguesa	Disciplina Optativa	Literatura Brasileira III	Literatura Portuguesa III	Estágio Supervisionado IV	Estágio Supervisionado V
7º Período	Semântica	Disciplina Optativa	Literatura Brasileira IV	Literatura Brasileira V	Tópicos Especiais*	Estágio Supervisionado VI
8º Período	Pragmática	Disciplina Optativa	Disciplina Optativa	Tópicos Especiais	Estágio Supervisionado VII	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

*TÓPICOS ESPECIAIS: atividades livres, tais como atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão; participação em eventos; apresentação de trabalhos acadêmicos; estágio não-obrigatório; disciplinas de áreas a fins.” (cf. Portaria UFPB - PRG/G /Nº. 25/2011)

⁸ Todos os dados expostos detalhados sobre o referido currículo estão de acordo com a Estrutura Curricular de 2006, disponível no site do SIGAA, da UFPB. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>

Ao referido currículo é proposta uma carga horária total mínima de 2.880 horas, sendo: 240 horas (8,33%) para disciplinas optativas, ou seja, o aluno tem a liberdade de escolher qual disciplina (entre outras ofertadas, não contidas no fluxograma) prefere cursar; 2.520 horas para disciplinas obrigatórias, divididas em 2.370 horas (82,29%) para disciplinas teóricas e 150 horas (5,20%) para disciplinas práticas; e 60 horas (2,08%) como carga horária obrigatória para atividades acadêmicas especiais.

De acordo com a figura 2, evidentemente nota-se neste percurso formativo uma grande quantidade de disciplinas teóricas, o que se contrapõe à proposta curricular do curso sobre haver uma articulação teórico-prática. A princípio, observa-se as disciplinas introdutórias do curso, em sua maioria teórica como, por exemplo, as de *Fundamentos e Introduções*. No decorrer, nota-se várias (teóricas) voltadas à Língua e a Literatura e poucas teórico-prática, estas, voltadas mais à leitura e produção de textos e a algumas disciplinas específicas da língua. E também como parte teórico-prática, então direcionada ao ambiente escolar, o Estágio Supervisionado apenas a partir do sexto período, pois as disciplinas de estágio ofertadas nos períodos anteriores a este são apenas de cunho teórico, como antes explicitado por Sousa, Lucena, Segabinazi (2014).

É válido destacar que “para cada disciplina teórica de 60 horas, é proposto que se obtenha ao menos 20 horas de prática”⁹ e que, por inviabilidade e/ou escassez logística, geralmente não ocorre.

Por inúmeras vezes pode-se ter escutado dizer que “professor é a profissão que forma todas as outras profissões”. Neste ponto, notando a importância e tamanha responsabilidade de um professor e tratando-se do curso de licenciatura que forma professores para o ensino regular nas escolas, o qual é base para as demais profissões, será observado a seguir um breve exemplo relacionado à teoria e a prática na formação de outra profissão também de demasiada importância e responsabilidade, esta, no entanto, pela saúde humana: a medicina.

De acordo com dados da estrutura curricular do curso de Medicina, sob vigência também no ano de 2007, nota-se uma carga horária total obrigatória de 8.064 horas, sendo 4.178 horas (51,81 %) para práticas e 3.886 horas (48,18 %) para teorias.¹⁰ Disto, percebe-se uma proposta mais equilibrada quanto ao estudo teórico-prático no percurso formativo do graduando em Medicina.

⁹ Apontamentos realizados na orientação para este Trabalho de Conclusão de Curso, pela Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena, em 04 de março de 2022.

¹⁰ Dados correspondentes à Estrutura Curricular 282007. Disponível em: sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=1626795

É necessário que estes alunos unam os conhecimentos teóricos e práticos, por exemplo, para detectar um problema de saúde e prescrever o tratamento para combatê-lo. Ou ainda, aprender a manusear instrumentos cirúrgicos, pois do contrário, serão incapazes de realizar cirurgias. Para isto, os futuros médicos participam de perto à vivência hospitalar.

Assim também não deve ser diferente quanto ao preparo do futuro professor de Letras: para que este adquira e desenvolva habilidades de ensino e práticas pedagógicas, propicie contribuições eficazes para a sua didática de ensino, e com isto, futuramente, obtenha como resultado a aprendizagem dos seus alunos, é preciso que também esteja inserido no seu ambiente de atuação.

2.3.1 A importância de disciplinas/conteúdos voltados ao desenvolvimento da prática pedagógica e de ensino, e da inserção do discente na vivência escolar

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 6).

A epígrafe acima, apesar de correr o risco de desconstruir uma concepção positiva em relação ao estágio supervisionado, pode expressar resumidamente o conceito/pensamento equivocado de vários indivíduos que saem do campo acadêmico e partem para o campo “prático” escolar. Contudo, faz-se necessário ressaltar que ambas, teoria e prática, isoladamente, podem tornar-se um risco ao exercício docente e que, ao contrário, para que este exercício seja eficaz obtendo a construção de uma base sólida de conhecimentos e experiências, torna-se imprescindível fazer a junção da teoria e da prática.

No curso de licenciatura, o estágio:

[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades

de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio (2005/2006, p. 20).

Além destas considerações, há uma outra relevante: o estágio concede ao aluno um “percurso formativo”, como denomina Pimenta e Lima (2005/2006, p. 21), onde ocorre uma alternância entre os momentos de formação do estudante na universidade e no campo de estágio.

No curso de Letras da UFPB, “o papel desempenhado pelo estágio é fundamental para ampliar o diálogo, a troca de ideias, informações e experiências entre docentes do ensino superior e básico e graduandos na perspectiva de criar possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e de pesquisa.” (SOUSA, LUCENA, SEGABINAZI, 2014, p. 223)

As disciplinas de Estágio Supervisionado contemplam bem a proposta de alinhamento entre teoria e prática docente, como apontam os estudos de Sousa, Lucena, Segabinazi (2014, p. 208): “Nas ações de observar e realizar o diagnóstico de uma turma, por exemplo, estão implicadas várias questões conceituais da didática, do planejamento, da avaliação e do ensino de língua específicas ao objetivo daquela intervenção.”

Ou seja, o discente precisará acessar os estudos realizados anteriormente para depois criar propostas que conduzam o ensino-aprendizagem do conteúdo específico que pretenderá abordar. E ainda, como explicam as mesmas autoras, o estágio permite que o discente elabore projetos de ensino exercitando a prática pedagógica, aguçando seu olhar investigativo.

Contudo, não são apenas as disciplinas de Estágio Supervisionado que propiciam o contato do discente com o ambiente em que atuará posteriormente. Também existem na Academia, atividades de ensino, pesquisa e extensão que intermedeiam o contato entre graduando e escola possibilitando, inclusive, seu exercício para a prática pedagógica. Tomaremos como exemplo, apenas quatro deles:

- O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. **O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.** Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. **Os projetos promovem a iniciação do licenciando no ambiente escolar visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas de educação básica.** Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa (PRG, UFPB, grifo nosso).¹¹

¹¹ Cf. PRG, UFPB. Disponível em: www.prg.ufpb.br/prg/programas/pibid.

- O Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), que

envolve a participação dos professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba (PRG, UFPB).¹²

- O Programa de Melhoria da Educação Básica (PROMEB), que

tem por finalidade contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica e Superior, promovendo a aproximação entre professores de cursos de licenciaturas da universidade e professores das escolas públicas, a partir da definição de metas pedagógicas que favoreçam a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem para os alunos das escolas públicas e que **proporcionem aos estudantes universitários dos Cursos de Licenciatura a prática pedagógica desenvolvida em seu futuro ambiente de trabalho** (UFPB, 2014, p.11, grifo nosso).¹³

- E o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), que

se constitui em uma das estratégias da política de extensão universitária da UFPB, que prioriza a formação acadêmica e cidadã do seu corpo discente através de ações identificadas com as necessidades e as demandas da sociedade paraibana, no sentido de promover o desenvolvimento a partir de um trabalho conjunto com as comunidades e grupos envolvidos. (PRG/UFPB, 2021)¹⁴

Entretanto, é grande a quantidade de discentes do curso que não conseguem participar dos mesmos pelos mais variados motivos, dentre eles a indisponibilidade de horário para conciliar trabalho e estudo, visto que os Programas demandam uma determinada carga horária semanal/mensal. Já aos que buscam adentrar em algum desses projetos, antes precisam passar por um criterioso processo seletivo, com poucas e limitadas vagas oferecidas.

Os projetos/programas são de grande importância no desenvolvimento do aluno de Letras para a prática docente permitindo que este, no decorrer do curso, vivencie experiências a partir da observação, reflexão e elaboração de práticas pedagógicas e até mesmo da atuação dentro das salas de aula das escolas públicas. Tais vivências, ao final, proporcionam resultados e ajudam, inclusive, à concepção e construção de novas teorias.

¹² Cf. ____, UFPB. Disponível em: www.prg.ufpb.br/prg/prg/programas/prolicen

¹³ De acordo com o Manual do Estudante UFPB 2015, p. 11. Disponível em: issuu.com/ufpbemrevista/docs/manual_do_estudante_ufpb_digital

¹⁴ Cf. PRG/UFPB, 2021, 2021. Disponível em: www.ufpb.br/proex/contents/documentos/edital-probex-2021_03_2021_proex_ufpb.pdf/view.

3 METODOLOGIA

3.1 Apresentação das ações

Segundo Gil (2008), o principal objetivo da ciência é alcançar a verdade dos fatos. Logo, a principal característica do conhecimento científico é a sua verificação. Portanto, conforme o autor, para a metodologia de um trabalho como este apresentado, é necessário definir e descrever os procedimentos e técnicas utilizadas para a elaboração da pesquisa.

Sendo assim, inicialmente apontamos que o nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo qualitativa e interpretativa, de cunho exploratório e descritivo. Como instrumento de coleta de dados, fizemos o uso de um questionário aplicado por meio remoto, entre os dias 28 de abril de 2022 e 10 de maio de 2022, através da ferramenta *Google Formulários* (ou, *forms*). O link para a pesquisa foi gerado e compartilhado por meio das plataformas *WhatsApp* e *Instagram* (via *direct*) com dez egressos do curso de Letras da UFPB¹⁵, que obtiveram sua formação com base no PPP de 2006 e sua conclusão entre os anos de 2016 e 2019 e que, atualmente, exercem a profissão na rede pública de ensino. Dentre eles, apenas sete participaram respondendo o questionário proposto.

O questionário é constituído de doze questões, sendo a maioria discursiva, que tenciona saber destes egressos sobre suas experiências ao cursar as disciplinas acadêmicas, considerando os conteúdos teóricos e práticos estudados e observando como essa vivência acadêmica contribuiu para a sua prática e desenvolvimento na profissão exercida como professores de escola regular.

Com a pesquisa, quisemos obter informações que nos mostrassem a importância de uma reavaliação curricular do curso de Letras, para que haja uma inclusão de disciplinas/conteúdos práticos, permitindo com que o graduando tenha contato o mais cedo possível com a realidade escolar, a qual só acontece nos últimos períodos do curso. Tencionamos não a supervalorização da prática ou da teoria, mas a compreensão do equilíbrio entre ambas na formação docente.

As questões 1 e 2 não serão analisadas, porém seus dados estarão disponíveis adiante. Nelas, tivemos o intuito de sondar a identificação desses egressos pela licenciatura em Letras, se inicialmente foi uma prioridade ou uma opção e seu estímulo/motivação durante o curso diante do que lhe fora ofertado, pois entendemos que essa “motivação” *em algo* ou *para algo*

¹⁵ Os egressos da pesquisa eram conhecidos da autora e da orientadora deste trabalho e, mesmo com o distanciamento físico após suas conclusões de curso, mantiveram contato com ambas por meio das redes sociais *WhatsApp* e *Instagram*.

pode se dar também (mas não sendo apenas o único aspecto, podendo existir outros inúmeros), pela “satisfação” que o aluno está tendo ou não para com o curso de modo geral, ou seja: se estou satisfeito, logo, provavelmente há grande chance de eu estar motivado e permanecer nele. Se estou insatisfeito com o que me está sendo proposto ao longo do curso, logo, há mais chances de eu desmotivar e, conseqüentemente, até chegar ao ponto de evadir dele.

Quadro 01 – Questões 1 e 2 do questionário

	1. O curso de Licenciatura em Letras Português foi a sua primeira opção de curso para ingressar na Universidade? Se a resposta for negativa, qual foi o seu real motivo para cursar Letras?	2. Em algum momento você pensou em desistir do curso de Letras? Por quê?
E1	Sim.	Não
E2	Sim.	Não.
E3	Letras português não era minha primeira opção de curso, mas como entrei na universidade pelo PSS (2012) e a inscrição para o curso era realizada com antecedência, resolvi optar pela área que eu mais gostava na escola.	Não pensei em desistir. Havia entrado no curso e meu objetivo era terminar todo o processo.
E4	Sim.	Nunca. Meu objetivo sempre foi concluir a formação para atuar na sala de aula.
E5	Não foi minha primeira opção. Eu queria fazer arquitetura, mas fiquei com medo de não passar, então optei por me inscrever em Letras. Eu queria muito entrar na universidade. A ideia era cursar só os primeiros períodos e depois tentar mudar de curso, mas eu comecei a gostar de Linguística, depois de ensino de língua e acabei ficando. Letras entrou como opção, porque eu gostava das aulas de literatura no ensino médio.	Sim, porque eu tive muita dificuldade no primeiro período. Era tudo muito distante do que pensei que fosse ser o curso; era tudo muito abstrato para alguém que tinha acabado de sair do ensino médio.
E6	Sim.	Não
E7	Sim.	Não.

Fonte: Dados da pesquisa da autora

Contudo, neste trabalho apenas serão analisadas as questões de 3 à 12 e transcritas as respostas dos professores na íntegra. Para a análise dos dados, elaboramos quadros com as respostas obtidas buscando descrever os estudos teórico-práticos na formação dos egressos e sua efetividade na prática docente destes.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Como mencionado anteriormente, foram colaboradores para esta pesquisa sete egressos da UFPB (os quais denominaremos na análise a seguir como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7), que concluíram sua graduação sob a vigência da Estrutura Curricular de 2006 e que, atualmente, atuam como professores em escolas da rede pública de ensino.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Escutando nossos egressos

Considerando que o curso em questão, neste trabalho, é de licenciatura em Letras Português, que tem como objetivo a formação de professores para a atuação nas escolas de ensino regular, nos níveis fundamental e médio, como aponta o DLCV/DLEM (2006) no PPP de Letras, e percebendo a vasta gama de disciplinas oferecidas no decorrer do curso, iniciamos a pesquisa buscando saber dos egressos, quais dessas disciplinas contribuíram significativamente e quais tiveram menor contribuição para a sua atuação como professor(a) na sala de aula escolar (questões 3 e 4, respectivamente). Vejamos a seguir:

Quadro 02 – Disciplinas de maior e menor contribuição para a prática docente do antigo graduando

	3. Qual(is) disciplina(s) contribuiu/contribuíram de forma significativa para a sua prática como professor em sala de aula?	4. Qual(is) disciplina(s) você considera que teve uma contribuição menor para a sua formação?
E1	Psicologia da educação e estágios supervisionados.	Latim e fundamentos antropofilosóficos da educação.
E2	Estágio supervisionado; psicologia da educação.	Fundamentos de linguística
E3	Literaturas brasileira e portuguesa, morfologia, sintaxe, pragmática, semântica e o PIBID.	Fundamentos antropofilosóficos da educação, fundamentos sócio-históricos, estudos clássicos e latim.
E4	Acredito que cada uma contribuiu um pouco para que eu sáísse com a visão de Língua que hoje é incorporada em minha sala de aula, mas, em destaque, cito Fundamentos e Teorias Linguísticas, Morfologia, Leitura e Produção de Textos, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua	Infelizmente as disciplinas de Educação. Sinto até hoje as lacunas de Fundamentos Antropofilosóficos da Educação e Fundamentos Psicológicos da Educação. As metodologias e teorias apresentadas não estavam atualizadas à sala de aula real. Hoje, percebo que se eu tivesse tido mais conhecimento nesse campo muitos desafios externos que influenciam na

	Portuguesa, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura e Estágio I, II e III.	dinâmica interna da sala de aula seriam melhor orientados.
E5	Pesquisa Aplicada ao ensino de língua; Pragmática; Metodologia aplicada ao ensino de português como língua estrangeira; Fundamentos Psicológicos da Educação; Morfologia; e Fonética e Fonologia.	Na época, sintaxe.
E6	As de teorias linguísticas e literárias. E as de estágio, tanto as teóricas quanto as práticas (apesar de terem sido de forma remota).	Todas contribuíram de alguma forma, porém, as de Latim não foram tão proveitosas.
E7	Estágios supervisionados	Morfologia. A disciplina não foi muito proveitosa, se “resumindo” em um trabalho no qual o professor sugeriu que apresentássemos um novo conceito de verbo.

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à questão 3 (quadro 02), variadas disciplinas foram citadas, porém as três que tiveram predominância no quesito de “maior contribuição” para a prática docente, de acordo com os egressos, em ordem decrescente foram: *Estágios Supervisionados* (5 menções = 71,42%), *Psicologia da Educação* e *Morfologia* (3 menções, cada = 21,42%).

Ademais, é notável a recorrência de disciplinas voltadas ao estudo/ensino de Língua, como: *Pragmática*, *Teorias Linguísticas* e *Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua* (2 menções cada uma = 9,52%), *Sintaxe*, *Semântica* e *Fonética e Fonologia* (1 menção, cada = 2,04%). Além de *Leitura e Produção de Textos*, algumas disciplinas destinadas à Literatura também foram citadas: *Pesquisa Aplicada ao ensino de Literatura*, *Literatura Brasileira* e *Portuguesa* (1 menção, cada = 2,04%).

De acordo com as informações apresentadas, iremos nos ater apenas às três que obtiveram maior porcentagem. Podemos verificar e confirmar que disciplinas como os *Estágios Supervisionados* possuem grande importância para o desenvolvimento da prática docente do licenciando, sendo citados pela maioria dos egressos. De modo geral, conforme DLCV/DLEM (2006, p. 69), a ementa dos estágios supervisionados possibilita que o discente experiencie a “iniciação à docência e a intervenção no cotidiano escolar”, permitindo a aplicação de conteúdos básicos voltados à língua e literatura, nos níveis fundamentais e médio.

Boa parte dos egressos também mencionou as disciplinas de *Psicologia da Educação* e *Morfologia*: para a primeira, é proposto na ementa o “estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem” (DLCV/DLEM, 2006, p. 68), por isso podemos inferir que, a partir dos estudos desta disciplina é possível que o graduando em Letras obtenha conhecimentos sobre como se

dá a aprendizagem de um indivíduo e isto lhe possibilitará, em sua prática como professor, pensar e elaborar metodologias didático pedagógicas que viabilizem o aprendizado de seus alunos sobre aquilo que lhes será ensinado. Para a segunda disciplina, é proposto o estudo da “morfologia flexional e lexical da Língua Portuguesa, destacando, das unidades operacionais, a estrutura, as classes e a formação” (DLCV/DLEM, 2006, p. 65), portanto, essa disciplina pode contribuir diretamente à prática do futuro professor escolar, auxiliando na forma de como aplicar o conteúdo aos alunos, pois geralmente nas escolas regulares a morfologia é abordada basicamente da mesma maneira, sendo não uma disciplina isolada, mas um conteúdo específico contido nas aulas de Português.

Sobre as disciplinas apontadas como as de “menor contribuição” para a formação docente durante o curso (questão 4), destacam-se: *Língua Latina* (3 menções = 42,85%) e *Fundamentos Antropofilosóficos da Educação* (2 menções = 28,57%), seguidas de *Fundamentos de Linguística*, *Fundamentos Sócio-históricos da Educação*, *Fundamentos Psicológicos da Educação*, *Introdução aos Estudos Clássicos*, *Sintaxe e Morfologia* (1 menção, cada = 2,38%).

A partir dos dados expostos, a *Língua Latina*, apesar de sua importância histórica para a língua portuguesa, obteve maior porcentagem como uma disciplina que pouco contribuiu para a formação do professor de Letras. O pouco uso desta língua no cotidiano e nas aulas escolares de português, pode ter sido um quesito de trouxe à tona esse resultado. No entanto, há outros dois pontos que chamam atenção para as respostas da questão 4:

- a. A predominância, neste quesito, às disciplinas voltadas aos *Fundamentos*;
- b. Possui duas disciplinas em comum com as respostas da questão anterior: *Fundamentos Psicológicos da Educação* e *Morfologia*, as quais desta vez foram citadas como disciplinas de menor contribuição. Para a justificativa deste resultado, sugerimos as colocações críticas dos egressos E4 e E7 que apontam uma falha na metodologia dos docentes para as referidas disciplinas, respectivamente:

“As metodologias e teorias apresentadas não estavam atualizadas à sala de aula real. Hoje, percebo que se eu tivesse tido mais conhecimento nesse campo muitos desafios externos que influenciam na dinâmica interna da sala de aula seriam melhor orientados.” (E4)

“A disciplina não foi muito proveitosa, se ‘resumindo’ em um trabalho no qual o professor sugeriu que apresentássemos um novo conceito de verbo.” (E7)

Considerando o fato de que a escola é o principal campo de trabalho do graduado em Letras e, de modo geral dentro do curso, é um ambiente pouco experienciado, demos

continuidade à pesquisa buscando saber do egresso, sua opinião sobre quando se deveria iniciar os primeiros contatos e intervenções do discente no meio escolar. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 03 – Relação graduando e escola

	5. Na sua opinião, em qual período do curso os graduandos deveriam iniciar o contato com o ambiente escolar? Por quê?	6. Na sua opinião, em qual período do curso os graduandos deveriam iniciar as intervenções nas escolas?
E1	Desde o segundo período, pois assim já se familiarizava e poderia associar os componentes curriculares que estava cursando à vivência na escola.	A partir do quarto período, pois se infere que já aprenderam uma significativa parte da teoria para pôr em prática.
E2	Pelo menos no 5º período, visto que o aluno já concluiu mais da metade da grade curricular e deve ser capaz de ter noções básicas para observação em sala de aula.	A partir do 6º período.
E3	No segundo período, desde que o primeiro fosse voltado para a preparação deles para o ensino regular.	No terceiro. O primeiro período seria voltado para a preparação dos alunos, o segundo período seria para o contato deles com a realidade da sala de aula do ensino regular.
E4	Desde o 3º período, pois, após um ano de curso, ele já precisa começar a se familiarizar com a estrutura do lugar onde irá atuar, desde de quantidade de disciplinas, tempo de aula, tempo de intervalo até quantidade de turmas, alunos, pois tudo isso interferiria na formação segura do profissional. Eu mesma só soube de muita coisa básica na primeira experiência escolar. E meus colegas e supervisores se surpreendiam como eu não tinha noção básica desse espaço, como professora.	No 4º período, para que ele já colocasse em prática o que aprendeu de teórico nos primeiros 2 anos e passasse 2 anos <i>in loco</i> , na rotina e dinâmica escolar, acompanhando uma turma por um ano, por exemplo, qual o trabalho do professor do início ao fim do ano, desde a construção do plano de curso, até a prova final.
E5	A partir do 5º período. Acredito que, nesse momento, as cadeiras básicas de Linguística/língua portuguesa e de Literatura já foram dadas. Esse contato poderia ser por meio da observação de aulas, do cotidiano escolar; ou por meio da produção e análise de materiais didáticos, em que os alunos poderiam aplicar os conhecimentos já adquiridos.	No 6º. Na verdade, eu penso que o curso deveria ter mais períodos para que os graduandos pudessem ter mais tempo em sala de aula. Talvez os estágios pudessem ser mais longos, não apenas por período, e mais de 1 ano de acompanhamento de fato, na rotina da escola, para depois intervir.
E6	Acho que depois dos dois primeiros períodos já é possível.	Acredito que depois de cursar as disciplinas de teoria linguísticas, literárias e as de estágio teóricas, do jeito que está a estrutura antiga me contemplou bem.
E7	Primeiro período. É necessário acompanhar as mudanças e adequações na educação no decorrer dos anos, e isso do se dá, de forma significativa, dentro dos muros da escola.	Quarto período

Ao verificar os dados referente à questão 5, notamos que: 14,28% sugerem que o primeiro contato com o ambiente escolar deveria iniciar ainda no 1º período do curso; 28,57% optam pelo 2º período; 28,57% sugerem que o início deve ser no 3º período; e 28,57% indicam o 5º período. Constata-se então, de modo geral, que a maior parte dos egressos defendem que o princípio de contato do graduando com o meio escolar se dê ainda na primeira metade do curso.

Os egressos destacam, em suas justificativas, a necessidade da proximidade do discente desde cedo com a realidade da escola, para se “familiarizar”. É a partir dessa inserção que ele começará a *“associar os componentes curriculares que estava cursando à vivência na escola”* (E1); a *“acompanhar as mudanças e adequações na educação no decorrer dos anos, e isso só se dá, de forma significativa, dentro dos muros da escola”* (E7). *“Ele já precisa começar a se familiarizar com a estrutura do lugar onde irá atuar, desde de quantidade de disciplinas, tempo de aula, tempo de intervalo até quantidade de turmas, alunos, pois tudo isso interferiria na formação segura do profissional”* (E4).

O capítulo III da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (pg. 4) norteia, a partir da organização curricular do curso, Art. 7º, item II:

“o reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.”

Relacionando, concomitantemente, esses conteúdos acadêmicos com a vivência no meio escolar, permitindo que seja ultrapassada uma prática para além da academia nos períodos iniciais do curso, resultaria numa melhor ampliação dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes do licenciando.

Adiante, de acordo com as respostas da questão 6, observamos o seguinte resultado: 14,28% sugerem que as intervenções nas escolas deveriam iniciar no 3º período; 42,85% sugerem as intervenções a partir do 4º período; e 42,85% indicam apenas a partir do 6º período para intervir. Resulta-se então, de maneira ampla, que pouco mais da metade dos egressos defendem que o início das intervenções escolares aconteça antes do 4º período do curso.

Cavalcanti (2010, p. 95) afirma que “quanto mais tempo na profissão, maior a confiança do professor em si mesmo, o equilíbrio profissional e o domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, como a gestão da classe, o planejamento do ensino, a apropriação pessoal dos programas, etc.”

Ou seja, trazendo à luz essa afirmação para a graduação, quanto mais cedo o discente tiver contato com o seu futuro ambiente de trabalho, ainda sob o apoio e orientação dos docentes do curso, mais cedo terá a oportunidade de criar habilidades, estratégias de ensino e desenvolver saberes para lidar com as mais variadas situações de uma sala de aula, e aos poucos desenvolver também a confiança para atuar mais tarde como profissional na escola.

Os apontamentos apresentados nos parágrafos anteriores permitem refletir sobre disciplinas como os Estágios Supervisionados, que colocam o discente em campo, apesar de executados tardiamente e da limitada carga horária (em vista da carga horária teórica), proporcionando ligação e trocas significativas entre graduando e escola; bem como os projetos voltados à docência escolar, citados na seção 2.3.1 deste trabalho.

Assim também concorda Farias et al (2019, p. 01) ao informar que

“o primeiro contato como professor ocorre através dos estágios supervisionados, sendo o momento em que as teorias aprendidas na universidade são associadas à ação pedagógica. Porém, a carga horária de imersão dos estágios supervisionados é curta, o que dificulta o estagiário conhecer a fundo o ambiente escolar.”

E menciona ainda que, “programas voltados para a formação inicial com um período maior de tempo é uma das alternativas que possibilitaria a chance de se conhecer e atuar com mais eficiência no âmbito escolar, tendo assim uma visão mais ampla da cultura escolar.”

Após voltarmos nossa pesquisa às disciplinas oferecidas no curso, buscamos saber dos egressos, a partir de suas perspectivas, se fariam alguma modificação quanto à grade curricular vigente, de sua graduação:

Quadro 04 – Considerações referente à grade curricular de 2006

	7. Faria alguma mudança na Grade Curricular do curso de Letras? Qual(is)?
E1	Soube que a grade mudou, não sei como está agora, mas inseriria mais componentes voltados para gramática, análise linguística e análise do discurso de forma obrigatórias.
E2	Disciplinas com avaliações voltadas à realidade escolar, de forma que o graduando tivesse que desenvolver um trabalho a partir da aplicação da teoria vista em cada disciplina.
E3	Sim. Deveria haver um alinhamento mais significativo entre a teoria e a prática. Toda a parte teórica do curso é importante, mas não há muita relevância para quem vai atuar na sala de aula do ensino regular. Falta um maior preparo até dos próprios professores universitários que deixam a desejar ao não preparar seus alunos para o ambiente em que ele vai atuar.
E4	Não sei se na grade, mas na metodologia de muitas disciplinas. Se toda teoria linguística ou literária, tivesse uma exemplificação em sala de aula, sobre como inseri-la na aula de algum conteúdo da sala de aula, seria enriquecedor. Assim, não teríamos que fazer as pontes só. Mas sobre disciplina, precisamos de mais disciplinas sobre Projetos Escolares Interdisciplinares, Introdução à Educação Adaptada/ Especial, Teorias sobre Educação Adaptada/Especial no aprender línguas, Metodologias de Aula e até mesmo sobre Níveis de Ensino de Conteúdos

	(notícia é abordada do 6º ao 9º, mas, não refletimos, analisamos, criamos formas de tratar um mesmo conteúdo em progressão).
E5	Eu não conheço a grade atual. Mas, já vi há um tempo que mudou. Acredito que seria interessante ter uma disciplina de metodologia do ensino de língua materna, em que fosse possível os alunos estudarem e conhecerem diferentes possibilidades. E isso poderia ocorrer antes dos estágios. Por mais que meu curso tenha tido didática e os estágios, eu só consegui ter a prática mesmo quando participei de um programa de ensino de português para estrangeiros e depois na sala de aula mesmo.
E6	Mudaria a ementa da disciplina de Metodologia, que é no P1. E não teria pesquisa aplicada pra LP e Literatura, acho que o aluno deveria cursar e fazer o projeto na área que quer o TCC.
E7	Sim. Incluiria cadeira de Avaliação da Aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa

Observando as respostas obtidas da questão 7, notamos que um ponto em comum entre boa parte delas envolve o quesito “teoria e prática” durante o curso. As colocações dos egressos remetem à carência prática existente e suas sugestões para o currículo visam um melhor trabalho entre ambas as modalidades:

E2: *“avaliações voltadas à realidade escolar [...] a partir da aplicação da teoria vista em cada disciplina.”*

E3: *“Deveria haver um alinhamento mais significativo entre a teoria e a prática. Toda a parte teórica do curso é importante, mas não há muita relevância para quem vai atuar na sala de aula do ensino regular.”*

Explicitam também uma provável dificuldade de desenvolver ações pedagógicas, ao buscar transpor um conteúdo visto na Academia para a sala de aula escolar. Disto, sugerem que as disciplinas do curso abordem durante a formação, exemplos de *como fazer*, ou seja, “como ensinar” nas escolas determinados assuntos ou conteúdos:

E4: *“Se toda teoria linguística ou literária, tivesse uma exemplificação em sala de aula, sobre como inseri-la na aula de algum conteúdo da sala de aula, seria enriquecedor. Assim, não teríamos que fazer as pontes só.”*

E5: [...] *“ter uma disciplina de metodologia do ensino de língua materna, em que fosse possível os alunos estudarem e conhecerem diferentes possibilidades.”*

Tais pontos mencionados nos remetem ao Capítulo I, Art. 4 da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, o qual aponta sobre o desenvolvimento das competências do licenciando em relação ao conhecimento profissional. Em seu § 1º, item I, é requerido do licenciando “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”. Para que o graduando desenvolva este saber, antes, precisa ser abordado e orientado.

Um outro quesito apontado na mesma Resolução, se trata das habilidades docentes que objetivam “aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências [...]”¹⁶ e “utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.”¹⁷ Além das considerações dos egressos expostas anteriormente sobre as possíveis dificuldades em relação às práticas pedagógicas, uma outra colocação notada na questão 7 é falta de disciplinas que propiciem o ensino-aprendizagem da língua, para pessoas com deficiências ou *déficits*: “*precisamos de mais disciplinas sobre Projetos Escolares Interdisciplinares, Introdução à Educação Adaptada/ Especial, Teorias sobre Educação Adaptada/Especial no aprender língua.*” (E4)

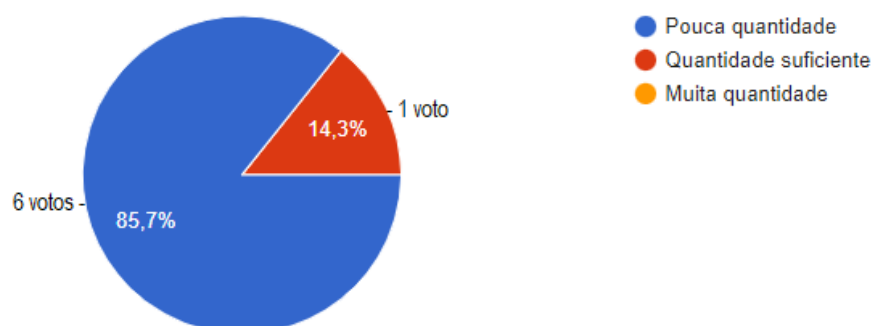
4.2 Teoria e Prática: um diálogo necessário

Demos continuidade à pesquisa, desta vez, buscando dos egressos pontos de vista a partir de sua vivência acadêmica, quanto às questões teórico-práticas no curso, como observaremos nos quadros 05 e 06:

Quadro 05 – Teoria e prática no curso de Letras

9. Em relação a quantidade de aulas práticas, você considera que há:

7 respostas

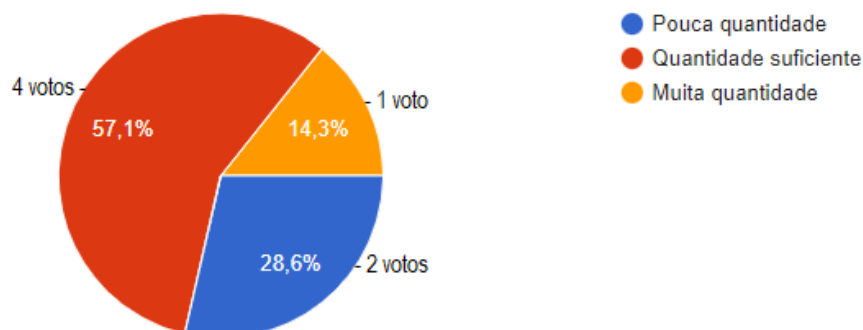


¹⁶ Quesito 1.2.5, contido no Quadro 1 “Dimensão do conhecimento profissional” (p. 15), da Resolução 2019.

¹⁷ Quesito 2.4.2, contido no Quadro 2 “Dimensão da prática profissional” (p. 18), da Resolução 2019.

8. Em relação a quantidade de aulas teóricas, você considera que há:

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, os egressos reafirmam a desproporção que há entre teoria e prática na graduação: dos 7 professores, 85,7% percebem que há pouca prática; dos mesmos, 57,1% acreditam que há quantidade suficiente de aulas teóricas.

Tais dados problematizam o caráter indissociável entre teoria e prática no curso de Letras, de modo geral. Apontam a satisfação de aulas teóricas e, em contrapartida, a falta de práticas, ou seja, não uma ação conjunta, mas uma ação contrária ao que se é proposto pelo próprio PPP 2006.

Disto, remetemos ao que foi visto na seção 2.2 deste trabalho. Relacionando os dados aos estudos de Pimenta (1997) inferimos que, amplamente, ocorre no curso de Letras não a *concepção dialética* do ensino, mas a *concepção dicotômica* a qual grande parte dos conteúdos é teoricamente ensinado aos discentes, não necessariamente partindo para a aplicação na realidade escolar/social. Isto permite lembrar também da concepção de *verbalismo* mencionada por Freire (2001).

As conexões teórico-práticas tendem a ser melhores realizadas por graduandos que participam de projetos de pesquisa, como veremos abaixo:

Quadro 06 – Projetos/grupos de pesquisa

	10. Você participou de algum projeto/grupo de pesquisa durante a graduação? Qual(is)?	11. (Item apenas para quem participou de projeto ou grupo de pesquisa) O projeto/grupo de pesquisa o qual participou, contribuiu para a sua prática docente na sala de aula escolar? Se "sim", de que maneira?
--	---	--

E1	Sim, PROBEX e PIBIC, envolvendo educação, psicanálise e literatura.	Muito, pois pude ministrar aulas e amadurecer bastante nesse sentido.
E2	Sim, Probex e Promeb.	Sim, visto que trabalhamos projetos de produção textual em sala com alunos de ensino fundamental II (Promeb).
E3	PIBID	Sim. O PIBID foi extremamente importante porque me colocou em contato com os professores no ambiente em que eu queria atuar. Consegui assistir as aulas, a atuação dos professores e suas rotinas nas salas de aula e pude realizar as minhas intervenções com autonomia e também com auxílios dos professores da escola e do projeto.
E4	Sim, participei de um PIBIC em Linguística Aplicada, sobre análise de Atividades de Reescrita em Coleções de Livros Didáticos. E participei também do PLEI, que permitia que alunos de Letras dessem aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros.	Sim, muito. O PIBIC me deu um olhar muito mais amadurecido e crítico sobre os livros didáticos que hoje chegam em minhas mãos na sala de aula. O PLEI me possibilitou enxergar a Língua Portuguesa sob outro ângulo e utilizo essa experiência em sala para apresentar as diferenças entre as línguas, para os alunos, mas também para formar uma consciência linguística mais distanciada, mais investigativa, como se eles não tivessem a Língua Portuguesa como língua materna, um experimento.
E5	Sim. Participei do projeto Formação docente inicial em Letras: (Auto) desdobramentos em Habilidades Sociais Educativas e Antropologia Literária (PROLICEN - 2015); Formação Docente Inicial em Letras: (Auto)desdobramentos em Habilidades Sociais Educativas e Antropologia Literária (PROLICEN - 2014); bem como do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI). Nos três, fui bolsista de iniciação à docência.	Com certeza. Nos dois primeiros, pude desenvolver diferentes habilidades educativas e sociais para lidar com o público, para trabalhar a literatura em sala de aula. No último, pude estar de fato em sala de aula, dando aula para um público diferente, em um contexto que poucas vezes é citado nas cadeiras da graduação. Os quase 4 anos nesses projetos foram basilares para a profissional que sou hoje.
E6	Sim. PIBIC, durante 3 vigências.	Sim. Pois pesquisa sobre a escrita acadêmica nas diversas áreas do conhecimento. O que me possibilitou aprofundar um pouco sobre gêneros e isso contribuiu para as aulas de produção textual.
E7	Não.	-

Fonte: Dados da pesquisa

Os egressos colaboradores deste trabalho, que tiveram a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, relatam o quanto a experiência foi enriquecedora em seu processo de formação prática docente. Esses projetos são como “ensaios” da profissão, permitindo que o licenciando esteja inserido na realidade escolar, proporcionando momentos de muito aprendizado, como explica Cavalcanti (2010).

Neles, os egressos (antigos discentes) puderam amadurecer seus conhecimentos teóricos-práticos-pedagógicos; tiveram autonomia na elaboração e aplicação de conteúdos e, ao mesmo

tempo, tinham apoio dos professores acadêmico e escolar; acompanharam bem de perto a rotina escolar.

Observemos as seguintes colocações:

E4: *“O PLEI me possibilitou enxergar a Língua Portuguesa sob outro ângulo e utilizo essa experiência em sala para apresentar as diferenças entre as línguas, para os alunos, mas também para formar uma consciência linguística mais distanciada, mais investigativa, como se eles não tivessem a Língua Portuguesa como língua materna”*

E5: *“No último (projeto), pude estar de fato em sala de aula, dando aula para um público diferente, em um contexto que poucas vezes é citado nas cadeiras da graduação. Os quase 4 anos nesses projetos foram basilares para a profissional que sou hoje.”*

Utilizando os exemplos expostos, vemos tamanha importância que pode ter um projeto para o desenvolvimento docente do graduando. Para o E4, o projeto, além de ter ampliado sua percepção de Língua, pôde ser transferido aquilo que adquiriu como conhecimento, durante este tempo, para a sua atuação prática e profissional na escola atualmente. A colocação de E4 também nos faz remeter ao conceito de práxis ensinado por Freire (2001), pois ao pensar na formação de uma consciência linguística do aluno, o colocando no “lugar do outro” que não tem a língua portuguesa como a materna, partindo para essa observação social, nos conduz a refletir sobre a “ação criadora e modificadora da realidade”.

Enquanto para o E5, além de ter sido viabilizado por meio dele o ensino de língua para outros públicos, o que normalmente não é abordado durante as disciplinas da graduação (ou seja, é uma vivência a mais, extra), também ampliou seu aprendizado de tal modo, que os projetos os quais participou tornaram-se “base” para a o exercício de sua profissão hoje.

Em uma visão mais abrangente, concluímos o questionário propondo ao egresso uma breve avaliação sobre o curso de Letras, considerando sua própria formação para o magistério e para a pesquisa. Eis as colocações:

Quadro 07 – Avaliação do egresso sobre sua própria formação como docente escolar e como pesquisador

	12. Tomando como base a Grade Curricular de 2006 e suas experiências vivenciadas durante o curso (ex.: conteúdo proposto pelas disciplinas, metodologia e ensino dos docentes, seu estudo teórico-prático etc.), de modo geral, como você avalia o curso de Licenciatura em Letras Português (UFPB) quanto à sua formação como docente para o Ensino Regular? E quanto à sua formação como pesquisador(a)?
--	--

E1	Sobre a docência: acredito que precisaria de mais estágios práticos, pois a sensação que tive ao ingressar em sala de aula após o curso é a de que os estágios foram insuficientes. Sobre a pesquisa: avalio de forma suficiente.
E2	O curso se mostra demasiadamente voltado para o ensino de teorias, relevantes, mas que, em sua maioria, não se aplicam diretamente à atuação no ensino básico. Disciplinas que priorizam questões como inclusão de estudantes com deficiência e outras tão importantes quanto têm um papel muito coadjuvante na formação. Acredito que esses aspectos, bem como os que se referem à realidade do ensino devam ter mais foco no currículo do curso.
E3	A grade prepara o universitário mais para a pesquisa do que para o ensino regular. Acredito que poderia haver alguma mudança quanto a isso, porque está deixando de lado aqueles que querem atuar no ensino regular.
E4	Quanto à formação para docente, acredito que foi boa. Em uma escala de 0 a 10, estaria em 7, uma vez que nós, muitas vezes, precisávamos fazer a ponte das teorias com a necessidade real do ensino regular; tivemos aulas literárias, mais no eixo frutivo que metodológico; mas a principal lacuna é a Educação Adaptada/Especial sobre a qual não tivemos formação alguma. Quanto à formação para pesquisador, acredito que foi bem incentivada, estaria em 9, já que o curso mostra o leque, mesmo que embrionário, de investigações que a Linguística proporciona (embora apresente bem pouco sobre os campos investigativos em Literatura)
E5	Eu acredito que, por ter feito parte de projetos de iniciação à docência, eu tive mais suporte para a formação como docente. Esses projetos contribuíram muito, mas, ainda assim, sinto que o curso em si poderia ter contribuído mais, com mais discussões sobre o ensino, com cadeiras específicas de metodologia, de aplicação das teorias e disciplinas sobre a língua portuguesa. No que diz respeito à minha formação como pesquisadora, o curso deixou a desejar. Eu não saí com uma boa base para a prática da pesquisa acadêmica, ainda que fosse (e ainda seja) muito interessada pela pesquisa, e mesmo o curso tendo excelentes professores. Acredito que a grade não permite que o aluno vá além de ver teorias. Não há, por exemplo, uma cadeira voltada para a pesquisa. Por exemplo, há metodologia, e é possível até fazer um trabalho a partir de uma perspectiva teórica, mas depois não há mais nada a esse respeito; não há uma cadeira em que o aluno possa ver e fazer de fato pesquisas e trabalhos que não sejam relacionados ao ensino. A não ser que o graduando entre em um grupo, o que não é caso da maioria, acredito.
E6	Como pesquisadora, foi muito bom porque participei do grupo da professora Regina Celi, o Ateliê de Textos Acadêmicos. Em relação as disciplinas e conteúdos, na maior parte também foi muito bom, porém, alguns docentes não contribuíram de forma positiva, o que deixou lacunas. Entretanto, eu avalio o curso de forma mais positiva, daria nota 9,0 no âmbito geral.
E7	O curso forma pesquisadores. Não forma professores.

Fonte: Dados da pesquisa

De modo mais detalhado, de acordo com a avaliação dos egressos sobre o curso quanto à formação de professores e pesquisadores (questão 12), verificamos pontos em comum em algumas respostas:

- **A insuficiência de prática e excesso de teorias:**

“Sobre a docência: acredito que precisaria de mais estágios práticos [...] foram insuficientes” (E1)

“O curso se mostra demasiadamente voltado para o ensino de teorias” (E2)

“Acredito que a grade não permite que o aluno vá além de ver teorias” (E5)

As colocações confirmam que, apesar do Projeto Político do curso propor a união teórico-prática, em sua realidade ambas se “destoam” e, ainda, há uma supervalorização teórica, deixando a desejar o quesito prático da formação.

Em seguida, um ponto apresentado pelos egressos, detecta uma falha quanto ao objetivo do curso no que se trata “formar professores para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio”, conforme o PPP 2006:

- **Eficiência na formação de pesquisador e insuficiência quanto à formação de professor escolar:**

“Sobre a pesquisa: avalio de forma suficiente.” (E1)

“A grade prepara o universitário mais para a pesquisa do que para o ensino regular” (E3)

“Quanto à formação para pesquisador, acredito que foi bem incentivada” (E4)

“Como pesquisadora, foi muito bom porque participei do grupo da professora Regina Celi, o Ateliê de Textos Acadêmicos.” (E6)

“O curso forma pesquisadores. Não forma professores” (E7)

Em contrapartida, um dos egressos que se mostrou satisfeito com sua formação docente ressaltou a importância, não das disciplinas obrigatórias da grade curricular em si, o que pode reforçar a ideia de insuficiência das aulas regulares, mas de ter participado de projetos que contribuíram para isso: *“Eu acredito que, por ter feito parte de projetos de iniciação à docência, eu tive mais suporte para a formação como docente. Os projetos contribuíram muito, mas, ainda assim, sinto que o curso em si poderia ter contribuído mais, com mais discussões sobre o ensino, com cadeiras específicas de metodologia, de aplicação das teorias e disciplinas sobre a língua portuguesa [...]” (E5).*

Já, o contrário, quanto à sua formação voltada à pesquisa destacou uma lacuna: *No que diz respeito à minha formação como pesquisadora, o curso deixou a desejar. Eu não saí com uma boa base para a prática da pesquisa acadêmica [...] Não há, por exemplo, uma cadeira voltada para a pesquisa. (E5)*

- **Ausência de disciplinas teórico-práticas voltadas à Educação Especial:**

“Disciplinas que priorizam questões como inclusão de estudantes com deficiência e outras tão importantes quanto têm um papel muito coadjuvante na formação.” (E2)

“a principal lacuna é a Educação Adaptada/Especial sobre a qual não tivemos formação alguma.” (E4)

Os egressos se queixam da falta de disciplinas teórico-práticas que preparem o graduando de Letras para lidar com alunos que tenham algum tipo de deficiência, para que possam ministrar aulas de Língua e Literatura mais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, não buscamos supervalorizar um tipo de estudo/ensino teórico ou prático, consideramos a importância de ambos e como é imprescindível uni-los para um ensino-aprendizado efetivo e para a construção da práxis. No entanto, constatamos que há uma falha no quesito prático na formação do professor que quebra esse propósito.

Vimos que há uma grande quantidade de disciplinas teóricas durante o curso, as quais proporcionam o conhecimento amplo e também científico do aluno, mas pouco o introduz a uma perspectiva prática (ou melhor, teórico-prática, pois entendemos que não há uma sem a outra), fomentando nele estratégias concretas para a sua prática de ensino voltada à esfera escolar, seu futuro ambiente de trabalho. Vimos como os Estágios Supervisionados e os projetos de pesquisa são enriquecedores nesse sentido, no entanto, tornam-se insuficientes, de certo modo, devido ao curto período de tempo que o aluno exercita. Quanto aos projetos, podem ser inacessíveis para muitos.

Acreditamos que, assim como um médico sem preparo teórico-prático suficiente põe em risco a saúde de seus pacientes, um professor sem a mesma preparação coloca em risco a educação adequada e aprendizagem de seus alunos. Por isso, consideramos interessante que, além dos Estágios Supervisionados, as demais disciplinas do curso propiciem ao licenciando o desenvolvimento de práticas pedagógicas, instruindo-os a refletir e desenvolver habilidades para o ensino-aprendizagem. Para isto, consideramos positiva a inserção do graduando ainda mais cedo no ambiente escolar.

Propomos uma melhor organização curricular favorecendo, de fato, o equilíbrio entre os estudos da teoria e prática nas disciplinas e, ao mesmo tempo, compreendemos que esta estruturação não compete apenas a Academia por meio do PPP, mas antes, este segue hierarquicamente normas e diretrizes regidas pelos Órgãos Federais.

Em suma, acreditamos que esse estudo poderá trazer uma contribuição pelas reflexões acerca da realidade do ensino teórico e prático nos cursos de licenciatura, sobretudo para a formação de professores de Letras da UFPB voltada ao ensino básico, mostrando, a partir da experiência dos que um dia foram alunos do curso e hoje atuam nas escolas, como se deu a sua formação e o que levam dela para a sua realidade profissional. Que este trabalho favoreça também (e inquiete) para uma incansável busca de uma melhor qualidade formativa dos acadêmicos que almejam a docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf. Acesso em: 06 de abr. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 27 de mai. 2022.

CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa. **Universidade e escola: dos discursos sobre a teoria e a prática no contexto do curso de letras**. João Pessoa: [s.n.], 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6499/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 19 de mai. 2022.

CCHLA. **Fluxograma do curso Licenciatura em Letras Português – Turno: Diurno**. João Pessoa: UFPB, Campus I. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/fluxograma-de-lingua-portuguesa-diurno_atualizado-2019-10-21.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2022.

COSTA, F.T.P. *et al.* A história da profissão docente: imagens e autoimagens. Anais V SETEPE. **Editora Realize**, [S.I.], p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>. Acesso em: 26 de fev. 2022.

DLCV/DLEM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=D801F83F3F136CFF3DBE47BB6BBB4ADA>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

FARIAS, C.C.S. *et al.* Contribuição da Residência Pedagógica para a formação inicial de professores. CONEDU. **Editora Realize**, [S.I.], 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA1_ID4389_25092019223544.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2022.

FERNANDES, Vera Lúcia P. **Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem**. Mato Grosso do Sul: UFMS, p. 1-16, [2007?]. Disponível em: 30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUKS, Rebeca. Quem foi Paulo Freire e porque a sua pedagogia foi tão importante. **Ebiografia**. [S.I.], 2021. Disponível em: www.normasabnt.org/referencias-bibliograficas/. Acesso em: 09 de jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Érika Ferraz Marinho de. **As práticas de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Monografia UFPB, João Pessoa, 2021.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, p.13-34, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v. 3, n. 3, p. 5-24, [2005 ou 2006].

PRG: Pró-Reitoria de Graduação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. João Pessoa, UFPB. Disponível em: www.prg.ufpb.br/prg/programas/pibid. Acesso em: 10 de mai. 2022.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **PROLICEN**. João Pessoa, UFPB. Disponível em: www.prg.ufpb.br/prg/prg/programas/prolicen/. Acesso em: 10 de mai. 2022.

SOUSA, C. T.; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZI, Daniela. **Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB**. Raído. Dourados (MS), v. 8, n. 15, p. 205-226, 2014.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. **Nova versão: Manual do Estudante UFPB 2015** [...]. João Pessoa, PB, 08 Set. 2014. Issuu: [@ufpbemrevista](https://issuu.com/ufpbemrevista/docs/manual_do_estudante_ufpb_digital). Disponível em: issuu.com/ufpbemrevista/docs/manual_do_estudante_ufpb_digital. Acesso em: 11 de mai. 2022.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Aplicado *on-line* através do *Google Forms*)



QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS (UFPB)

PESQUISA: O IMPACTO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

PESQUISADOR(A): Fabiana de Almeida Monteiro

Este questionário deverá ser respondido apenas por egressos do curso de Licenciatura em Letras Português, da Universidade Federal da Paraíba, que concluíram sua formação acadêmica sob vigência da Estrutura Curricular de 2006, e que atuam como professores da rede pública de ensino.

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa intitulada "O impacto da relação teoria e prática na formação do professor de língua portuguesa", com a qual pretendemos coletar informações sobre suas experiências enquanto aluno(a) do curso de Letras, pensando nas disciplinas/conteúdos que estudou e como essa vivência acadêmica contribuiu para a sua prática, hoje como professor(a), dentro da sala de aula escolar.

Com esta pesquisa, queremos obter informações que possam nos mostrar a importância de uma reavaliação curricular do curso de Letras, com mais disciplinas/conteúdos práticos, para que o graduando possa ter contato o mais cedo possível com a realidade escolar, a qual só acontece nos últimos períodos do curso. Tencionamos não a supervalorização da prática ou da teoria, mas a compreensão do equilíbrio entre ambas na formação docente.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) Sr.(a) não é obrigado fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador(a).

Após a sua participação, será garantida a privacidade do participante e seu nome se manterá em caráter confidencial, em total sigilo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome também não será revelado em momento algum.

Sua autorização se dará por meio da conclusão do questionário ao enviar o formulário. Entenderemos que ao nos enviar o formulário com as respostas, estaremos autorizados à utilizar os dados para eventual publicação dos resultados deste estudo em meios científicos.

Caso haja desistência do participante na realização desta pesquisa ou a não autorização para publicação dos dados informados, por favor, enviar um e-mail para fabiana.rsgt@gmail.com, solicitando a remoção do voluntário.

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. O curso de Licenciatura em Letras Português foi a sua primeira opção de curso para ingressar na Universidade? Se a resposta for negativa, qual foi o seu real motivo para cursar Letras?
2. Em algum momento você pensou em desistir do curso de Letras? Por quê?
3. Qual(is) disciplina(s) contribuiu de forma significativa para a sua prática como professor em sala de aula?
4. Qual(is) disciplina(s) você considera que teve uma contribuição menor para a sua formação?
5. Na sua opinião, em qual período do curso os graduandos deveriam iniciar o contato com o ambiente escolar? Por quê?
6. Na sua opinião, em qual período do curso os graduandos deveriam iniciar as intervenções nas escolas?
7. Faria alguma mudança na grade Curricular do curso de Letras? Qual(is)?
8. Em relação a quantidade de aulas teóricas, você considera que há:
☐ Pouca quantidade
☐ Quantidade suficiente
☐ Muita quantidade
9. Em relação a quantidade de aulas práticas, você considera que há:
☐ Pouca quantidade
☐ Quantidade suficiente
☐ Muita quantidade
10. Você participou de algum projeto/grupo de pesquisa durante a graduação? Qual(is)?

11. (Item apenas para quem participou de projeto ou grupo de pesquisa) O projeto/grupo de pesquisa o qual participou, contribuiu para a sua prática docente na sala de aula escolar? Se "sim", de que maneira?

12. Tomando como base a Grade Curricular de 2006 (imagem abaixo) e suas experiências vivenciadas durante o curso (ex.: conteúdo proposto pelas disciplinas, metodologia e ensino dos docentes, seu estudo teórico-prático etc.), de modo geral, como você avalia o curso de Licenciatura em Letras Português (UFPB) quanto à sua formação como docente para o Ensino Regular? E quanto à sua formação como pesquisador(a)?

