

## FUTUROS PROFESSORES E A PREPARAÇÃO PARA A SALA DE AULA: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Giulia Alexandre Silva de Almeida <sup>1</sup>  
Rozana Quintanilha Gomes Souza <sup>2</sup>  
Lidiane Silva Torres <sup>3</sup>  
Claudete dos Santos Daflon <sup>4</sup>

### RESUMO

Pretendemos com o presente trabalho contribuir para a compreensão de quais são os maiores anseios dos estudantes de licenciatura em letras com o curso e quais expectativas foram atingidas ao final desse processo educativo. Dessa forma, pretendemos levantar discussões acerca dos possíveis impactos na vida profissional e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Esse estudo é uma parte integrante da nossa dissertação de mestrado na qual investigamos o hábito leitor do estudante de letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para a realização desse estudo, que é transversal, foi aplicado um questionário sociodemográfico e de hábitos e práticas dos graduandos. Com dados objetivos foi possível detectar evidências que apontam que as expectativas mais recorrentes foram sobre a formação docente e o desenvolvimento da escrita. O que mais chamou a atenção, contudo, foi a frustração dos formandos ao perceberem que, segundo suas perspectivas, não tinham sido bem capacitados para a exercerem a carreira de professor. No entanto, diversos teóricos, como Gatti, Benevides e Miranda afirmam que teoria sem uma prática efetiva se torna vazia de significados. Portanto, privar os alunos de conhecerem e testarem métodos concretos/reais de como abordar os conteúdos didáticos nas escolas é uma maneira de ter cada vez mais novos professores despreparados para assumir uma turma. Os resultados obtidos, portanto, apresentam pontos pertinentes para a reflexão sobre o currículo e práticas pedagógicas relacionadas ao curso de letras, podendo, assim, contribuir para a discussão em torno da reformulação desses cursos.

**Palavras-chave:** Universidade, Formação de professores, Licenciatura, Letras.

### INTRODUÇÃO

Por mais que cada escola apresente um ambiente de certa maneira imprevisível e único, é papel das licenciaturas propiciar a construção de bases sólidas para aprendizagens futuras. No curso, o futuro professor adquire conhecimentos que compõem seus quadros referenciais para a profissão (MIZUKAMI, 1996).

---

<sup>1</sup>Mestre pelo Curso de Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense - UFF, giuliaalmeida@gmail.com;

<sup>2</sup>Doutoranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, rozanaquintanilhags@gmail.com

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, lidiholly@hotmail.com

<sup>4</sup>Professora orientadora: Doutora pelo Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, claudetedaflon@id.uff.br.

Sob a ótica dos mais diversos fatores que influenciam, permeiam e caracterizam o processo educativo, dominar o conteúdo de ensino é condição fundamental, mas não suficiente ao professor, especialmente nos dias atuais. Adotando a premissa de que o pensar orienta o fazer docente (MIZUKAMI, 1986; MARCELO GARCÍA, 1997), prática educativa e teorias educacionais devem caminhar juntas na formação inicial do professor. Nesse contexto, parece no mínimo estranho que um curso cuja especificidade é formar professores não os torne minimamente preparados para lidar satisfatoriamente com o trabalho em sala de aula, trabalho que, nos dias atuais, tem seu grau de complexidade ampliado por novas propostas e inovações educacionais (MANTOAN, 2001; BARRETO, 2003).

Pretendemos com o presente trabalho, portanto, verificar os principais objetivos dos futuros professores de língua e literatura ao ingressarem na faculdade e como essa formação foi concluída a partir da perspectiva do discente. Dessa forma, é possível levantar discussões acerca dos possíveis impactos na vida profissional e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Esse estudo é uma parte integrante da nossa dissertação de mestrado na qual investigamos o hábito leitor do estudante de letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para a realização dessa pesquisa, que é transversal, foi aplicado um questionário sociodemográfico e de hábitos e práticas dos graduandos.

Com dados objetivos foi possível detectar evidências que apontam que as expectativas mais recorrentes são sobre a formação docente e o desenvolvimento da escrita. O que mais chamou a atenção, contudo, foi a frustração dos formandos ao perceberem que, segundo suas perspectivas, não tinham sido bem capacitados para a exercerem a carreira de professor.

## **METODOLOGIA**

Este é um estudo transversal, ou seja, todos os dados foram coletados em um único momento, não existindo, portanto, período de seguimento dos indivíduos ao longo do tempo.

Optou-se pelo questionário enquanto técnica de observação direta extensiva, considerando suas particularidades: “trata-se de um instrumento que pode ser construído ou se basear em algum já existente, desde que contribua para com o processo de coleta de dados e venha ao encontro dos objetivos da pesquisa em questão” (BASTOS, 2009, p. 102)

Para o presente estudo selecionamos todas as quatro turmas da disciplina de Língua Portuguesa I do semestre 2017.2, que possuíam 150 alunos iniciantes matriculados no total. Já para os discentes em vias de se formar, utilizamos tanto as duas únicas turmas de Língua Portuguesa VII (58 matriculados) quanto as duas de Língua Portuguesa VIII (56 matriculados), contendo 114 concluintes em sua totalidade. Ou seja, nossa população é de 264 alunos. Esses números nos foram disponibilizados pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFF.

Todos os alunos matriculados nas disciplinas Língua Portuguesa I, VII e VIII eram elegíveis para o presente estudo. Buscou-se incluir toda a população de alunos matriculados nessas disciplinas, não havendo critérios de exclusão.

As questões tratam, portanto, das motivações para a escolha de fazer letras e suas expectativas em relação ao curso e à profissão. Buscamos entender quem são esses estudantes, como eles enxergam as oportunidades futuras trazidas pela faculdade e, principalmente, se eles pretendem seguir a carreira docente.

## DESENVOLVIMENTO

A lentidão do processo de aclimação da cultura letrada ao Brasil é um fato relacionado, entre outros fatores, “à precariedade (para não dizer ausência quase completa) de uma política educacional que dotasse o país de uma rede escolar eficiente” (LAJOLO; ZILBERMMAN, 1991, 131). Esse fato se estende por toda a história brasileira, desde o período colonial. Dessa forma, os jovens brancos ou “assistiam às lições dos jesuítas ou permaneciam analfabetos, aprendendo eventualmente a ler, escrever e contar com particulares” (LAJOLO; ZILBERMMAN, 1991, p.27). Já no século XVIII, para evitarem a falta de público e a carência de produção intelectual, os letrados passaram a reunir-se em academias, sob a proteção de um mecenas. Ele não só financiava como conferia algum prestígio social a eles.

É pertinente lembrar que a situação de extrema precariedade de atividades culturais só foi amenizada com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808. A partir desse episódio muitas coisas mudaram: foram criados colégios (como o Pedro II), universidades, bibliotecas e a imprensa. Nela, duas linhas editoriais eram rivais: a com obras como *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, e a com obras como *Elementos da*

*álgebra*, de Euler. Esta linha era considerada mais utilitária pelo governo, principalmente por haver uma preocupação com as “necessidades mais pragmáticas da administração” (CABRAL, s/d).

Mediante tais fatos, podemos trazer essa discussão para pensarmos a criação das universidades brasileiras. Enquanto logo no início do século XIX foram sendo criados diversos cursos superiores, tais como Medicina (1810), Direito (1827) e Agricultura (1814), o de Letras só o foi um século depois, em 1933. No Brasil, são também, via de regra, os indivíduos de status socioeconômico relativamente mais baixo entre os graduandos que acabam cursando as licenciaturas e exercendo o magistério do ensino básico (BELTRÃO & MANDARINO, 2014).

Mas nem sempre foi assim. O magistério representou, durante décadas no Brasil, a carreira preferencial para mulheres de classe média, gozando de alto status e boa remuneração.

“Numa sociedade urbano-industrial, de demanda crescente por educação, a escola era símbolo de classe e forma de ascensão social” (KRAMER, 1999, p. 143). A autora entrevistou professores de diversas gerações, ativos desde os anos 1920 até anos recentes, e identificou nos depoimentos as diferenças de tratamento e de condições sofridas pela profissão, a saber: 1) a transição de um grande respeito e reconhecimento social do professor para uma situação de descaso; 2) a existência de uma grande disputa para o ingresso na Escola Normal, marcada por concursos rigorosos, tornando-se aos poucos, nos dias atuais, uma opção mais fácil para ingresso nos cursos de nível superior; 3) a escola pública mudando de sinônimo de qualidade e status para abandono. Ou seja, “com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado quanto do professorado” (ROJO, 2009, p. 86).

Essa queda da qualidade e da importância da educação está intimamente ligada ao insucesso escolar dos alunos em diversos âmbitos, inclusive na competência leitora. Os exames do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) refletem os resultados negativos dos brasileiros, como nos mostra Roxane Rojo. A partir disso, a autora reflete que

isso vem demonstrar que a escola – tanto pública como privada – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos (ROJO, 2009, p. 33).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se, inicialmente, entender quais as principais motivações para a escolha do curso de letras pelos alunos. As principais são o gosto pela leitura (39%), o desejo de ser professor (38%) e a vontade de aumentar a cultura geral (26%). Além disso, dos alunos participantes, 66% afirmaram que Letras foi sua primeira opção de curso escolhida. Da mesma maneira, 58% disseram não ter sido relevante a baixa concorrência para o ingresso. É válido dizer que os resultados são provenientes de opções não excludentes.

No que se refere ao perfil dos estudantes de Letras da pesquisa, constatou-se que os alunos possuem uma renda mais baixa do que a média nacional (ANDIFES, 2011), são majoritariamente provenientes de escola pública e 35% têm a idade acima dos 25 anos. Tais fatos podem contribuir com a compreensão de que 34% afirmaram que não ter passado na primeira opção de curso escolhida foi pelo menos um pouco importante para a escolha do curso de letras, da mesma maneira que 42% disseram ter sido pelo menos um pouco relevante a baixa concorrência para o ingresso. Ou seja, pode ser que parte dos alunos, por ter uma renda mais baixa e, conseqüentemente, vir de uma escola normalmente menos competitiva, queira ingressar em algum curso mais concorrido e não consiga. Dessa forma, pode ter sido levado a escolher Letras como uma segunda opção, por não ter alta concorrência.

Essa possibilidade é preocupante, pois a docência é uma profissão que exige muita dedicação e aplicação, por se tratar da formação de outros seres humanos que dependem disso para ter um futuro melhor. Pode ser que as pessoas da hipótese acima venham a dar aulas nas escolas públicas e que se tornem, agora, a ponta final de um ciclo vicioso. Ou seja, por não estarem bem preparados, formarão alunos também mal preparados e assim sucessivamente.

No que tange às pretensões após a formatura, a maioria dos alunos pretende trabalhar na área de formação (57%) e/ou fazer alguma pós-graduação (58%) - *strito* ou *lato sensu*.

Além disso, também foi perguntado para os alunos ingressantes quais eram as suas expectativas em relação ao curso e, para os concluintes, se as expectativas iniciais haviam

sido atingidas. Tivemos diversos tipos de respostas, desde as mais evasivas, como “são/eram boas”, até as mais elaboradas. Muitos falaram sobre os bons professores e sobre a busca pelo aperfeiçoamento pessoal. Contudo, o que nos chamou a atenção de uma forma mais detida foram os inúmeros desejos de aprender a escrever e de dar aulas. Abaixo transcreveremos alguns desses depoimentos, a começar pelos iniciantes:

Espero conseguir adquirir mais conhecimentos sobre minha língua nativa e me aperfeiçoar na língua estrangeira, além de receber ‘treinamentos’ sobre como ensinar. (Questionário 173)

Espero melhorar a minha leitura e escrita, já que acho ambos muito prazerosos e gostaria de terminar os meus livros, gostaria também de ter a chance de viver fora do país, graças à língua estrangeira que faço, assumindo assim que a universidade abra portas para tal, com viagens para o exterior e fornecimento de contatos. Espero também obviamente crescer como pessoa e como futuro profissional. (Questionário 174)

Melhorar minha compreensão textual e escrita. (Questionário 176)

Ser um exímio profissional e aprender uma boa didática. Quero ter todo o conhecimento possível da minha língua materna e da habilitação que escolhi para transpassar aos meus futuros alunos. (Questionário 192)

Por mais que as expectativas dos ingressantes sejam parecidas com a dos concluintes, estes trouxeram suas reflexões de uma forma mais crítica, uma vez que vivenciaram durante anos a rotina universitária, além de já terem que conviver mais intimamente com a questão da entrada no mercado de trabalho como profissionais de letras:

Esperava adquirir conhecimentos específicos para a formação docente de forma crítica e adquirir conhecimento de cultura geral das letras/arte/sociedade. Em relação à primeira expectativa, penso que faltou um pouco de reflexão para o ensino, mas em relação à segunda, foi muito proveitoso. (Questionário 35, grifo nosso)

Na verdade, o curso superou minhas expectativas. Entrei na letras por gostar de ler e por saber muitas línguas, mas não imaginei que encontraria paixão no curso. Hoje, mesmo acordando 6 horas e só chegando em casa às 23h, eu sou feliz com a minha escolha. Sinto que estou onde deveria estar. (Questionário 36)

As expectativas que tinha foram atingidas, porque não esperava nada além do que vi na faculdade. Mas ainda não me sinto preparada para lecionar. (Questionário 55, grifo nosso)

Eu queria aprender a dar aula, acima de tudo. Apesar de ter me frustrado quanto a isso, aprendi e me surpreendi com a carga teórica. (Questionário 58, grifo nosso)

Aumentar a cultura geral e intensificar o gosto pela leitura, além de me profissionalizar. Não atingi todos os objetivos, visto que nem todas as leituras obrigatórias me agradaram e ainda não me identifiquei com o magistério, o que atualmente me causa frustração. (Questionário 70, grifo nosso)

Não foram atingidas. Não senti incentivo dos professores em fazer os alunos estudarem. Esperava ter mais aprofundamento em certos autores e esperava também conhecer e aprender mais a literatura estrangeira. Achava que iam me ensinar como dar aula e ajudar um aluno em literatura. Nunca me ensinaram a escrever academicamente. (Questionário 75, grifo nosso)

Entrei com o objetivo de tornar-me professora, mas essa certeza não existe mais. Acredito que muito por uma questão de insegurança. Não acredito que sejamos “bem treinados” ou tenhamos suporte para sermos bons professores. (Questionário 78, grifo nosso)

Sair do curso capacitado para dar aulas no ensino médio. Não me sinto capacitada e percebo que o curso é mais voltado para pesquisa e formação continuada. (Questionário 84, grifo nosso)

Minhas expectativas se baseavam em qualificar-me o suficiente para ser uma profissional de Letras com relevância. Hoje, sinto que ainda preciso me aprofundar mais, sobretudo, na prática em sala de aula. (Questionário 86, grifo nosso)

Não foram tão bem atingidas. Acho que falta na grade obrigatória disciplinas que realmente esclareçam como ensinar gramática na escola, pois conheço disciplina optativa, mas o horário é sempre inviável. O francês aprendido também não é suficiente para dar aula. (Questionário 88, grifo nosso)

Aprender a ser professor. Na faculdade não, com o PIBID mais. (Questionário 90, grifo nosso)

Podemos perceber, portanto, através dos exemplos acima, que os alunos reconheceram que a teoria havia sido bem trabalhada quando, por exemplo, um afirmou que o curso “é mais voltado para pesquisa e formação continuada” (Questionário 84). Outro disse que aprendeu e se surpreendeu com a carga teórica (Questionário 58), ou, ainda, que seu objetivo de adquirir conhecimento de cultura geral sobre as letras, as artes e a sociedade tinha sido “muito proveitoso” (Questionário 35).

No entanto, quando falaram sobre a formação docente, houve afirmações convergindo para o mesmo ponto de angústia sobre não se sentirem preparados para a prática docente, a saber: “faltou um pouco de reflexão para o ensino” (Questionário 35); “não me sinto preparada para lecionar” (Questionário 55); “eu queria aprender a dar aula, acima de tudo. Mas me frustrei quanto a isso” (Questionário 58); “ainda não me identifiquei com o magistério” (Questionário 70); “achava que iam me ensinar como dar aula e ajudar um aluno em literatura” (Questionário 75); “não acredito que sejamos ‘bem treinados’ ou tenhamos suporte para sermos bons professores”; (Questionário 78), “[tinha a expectativa de] sair do curso capacitado para dar aulas no ensino médio. [Mas] não me sinto capacitada” (Questionário 84); “sinto que ainda preciso me aprofundar mais, sobretudo, na prática em sala de aula” (Questionário 86).

As inseguranças se estendem desde uma suposta falta de preparação para atuar como docente (de uma forma mais genérica), até no que se refere, por exemplo, a conteúdos específicos: “O francês aprendido também não é suficiente para dar aula” (Questionário 88).

No curso de licenciatura em letras da UFF existem mais de 40 disciplinas obrigatórias. Dentre elas, sete são oferecidas pela Faculdade de Educação, chamadas de disciplinas pedagógicas, tais como Organização da Educação no Brasil, Didática, Psicologia da Educação e Pesquisa e Prática de Ensino I a IV. No entanto, excetuando as de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE), são todas essencialmente teóricas. Os estágios obrigatórios, por sua vez, são requisitados justamente nas aulas de PPE. No entanto, as informações difundidas sobre o seu funcionamento nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades apenas de observação. Ou seja, de acompanhamento de algum professor em sua sala de aula, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Letras nas escolas, com exceção de um projeto de ensino a ser aplicado, normalmente, em um único dia letivo.

Gatti (2010) investiga a estrutura curricular dos cursos de pedagogia no Brasil. Sua constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento do trabalho do futuro professor, que é vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Em síntese, pela análise realizada foi possível constatar que:

Há um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pode-se inferir, ainda, que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 18, grifos nossos)

Ou seja, por mais que ela se refira aos cursos de pedagogia, conseguimos encontrar diversos fatores em comum com o curso de letras da UFF no que tange ao caráter mais abstrato da formação, uma vez que a teoria sem uma prática efetiva se torna vazia de significados.

Portanto, privar os alunos de conhecerem e testarem métodos concretos/reais de como abordar os conteúdos didáticos nas escolas com a justificativa de que “cada contexto é único” é uma maneira de ter cada vez mais novos professores despreparados para assumir uma turma. Não queremos negar os diferentes contextos, muito pelo contrário, mas propor que haja uma adaptação dos métodos existentes a eles. E isso só será possível para um professor inexperiente se ele tiver um ponto de partida, um norte, que já foi testado por outro docente com mais tempo de carreira, ou seja, seu professor universitário.

Provavelmente em uma tentativa de amenizar a lacuna causada pela falta de reflexão sobre a docência a partir das disciplinas obrigatórias, o curso de letras da UFF criou uma matéria voltada para o ensino de gramática na escola, denominada Português XVI. É uma iniciativa importante, mas insuficiente, pois apenas os que se interessarem e/ou puderem comparecer às aulas (que costumam ser oferecidas no turno da tarde) é que serão privilegiados. E, além disso, continuaria sendo apenas um momento isolado voltado para a reflexão da prática docente, durante os anos de graduação. É, inclusive, uma crítica que uma concluinte fez em seu depoimento: “Acho que falta, na grade obrigatória, disciplinas que realmente esclareçam como ensinar gramática na escola, pois conheço disciplina optativa, mas o horário é sempre inviável” (Questionário 88).

Preocupamo-nos, portanto, em ouvir a voz dos estudantes de letras da UFF, e essa perspectiva, segundo Benevides (2006, p.5), “reconhece o aprendiz da docência como sujeito do conhecimento e reconhece também as vozes que falam sobre o lugar das experiências, o lugar da falta, o lugar das identidades e de como elas são construídas, e das diferenças que estão presentes na realidade escolar”. Dessa forma, se torna imprescindível ressaltar que essas vozes confirmam o que os autores dizem: que é “preciso repensar com urgência os cursos de Letras” (MIRANDA, 2000, p.203).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com dados objetivos foi possível detectar evidências que apontam que as expectativas mais recorrentes são sobre a formação docente e o desenvolvimento da escrita. O que mais chamou a atenção, contudo, foi a frustração dos formandos ao perceberem que, segundo suas perspectivas, não tinham sido bem capacitados para a exercerem a carreira de professor.

Diversos teóricos, como Gatti (2010), Benevides (2006) e Miranda (2000) afirmam que teoria sem uma prática efetiva se torna vazia de significados. Portanto, privar os alunos de conhecerem e testarem métodos concretos/reais de como abordar os conteúdos didáticos nas escolas é uma maneira de ter cada vez mais novos professores despreparados para assumir uma turma.

Os resultados obtidos, portanto, apresentam pontos pertinentes para a reflexão sobre o currículo e práticas pedagógicas relacionadas ao curso de letras, podendo, assim, contribuir para a discussão em torno da reformulação desses cursos.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES. *Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais*. Disponível em: [www.andifes.org.br/wp-content/.../Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES\\_2011.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/.../Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2011.pdf) Acesso em: 06/01/2015

BARRETTO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.

BASTOS, Rogério Lustosa. *Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência*. 2.ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BELTRÃO, K. I.; MANDARINO, M. C. F. *Escolha de carreiras em função do nível socioeconômico: enade*. Disponível em: <[http://www.cesgranrio.org.br/pdf/enade/relatorio%20tecnico%20\(2004-2012\)%20-%20estudo%20enade%2015-10-2014%20-%20vers%20c3%a3o%20final\\_publica%20c3%a7%20c3%a3o%20meio%20magn%20c3%a9tico\\_com%20seguran%20c3%a7a.pdf](http://www.cesgranrio.org.br/pdf/enade/relatorio%20tecnico%20(2004-2012)%20-%20estudo%20enade%2015-10-2014%20-%20vers%20c3%a3o%20final_publica%20c3%a7%20c3%a3o%20meio%20magn%20c3%a9tico_com%20seguran%20c3%a7a.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. In: *Revista Letra Magna*. Ano 03- n.05 -2º semestre de 2006.

CABRAL, Dilma. *Academia Real Militar*. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=2438>> Acesso em: 22/06/2015

GATTI, Bernardete. *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. In: *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v.106, 129-157. 1999. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100007>

LAJOLO, Marisa; ZILBERMMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: MACHADO, N. J. et al. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 109-128.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 53-75.

MIRANDA, Neusa Salin. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza, v.25. p.203-209. 2000

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

\_\_\_\_\_. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009