

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANA PAULA BENTO LUCIANI

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: A BUSCA DE SENTIDO**

SÃO PAULO

2020

LUCIANA PAULA BENTO LUCIANI

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: A BUSCA DE SENTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

SÃO PAULO

2020

L937e Luciani, Luciana Paula Bento.
O ensino da língua portuguesa nos cursos de graduação das Ciências Sociais Aplicadas: a busca de sentido / Luciana Paula Bento Luciani.
154 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
Orientadora: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos.
Referências bibliográficas: f. 134-142.

1. Língua portuguesa. 2. Competências comunicativas. 3. Professor universitário. 4. Aprendizagem significativa. I. Vasconcelos, Maria Lucia Marcondes Carvalho, *orientadora*. II. Título.

CDD 370.71

Autor: **Luciana Paula Bento Luciani**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras

Título do trabalho: O ensino da Língua Portuguesa nos cursos de graduação das Ciências Sociais Aplicadas: a busca de sentido

O presente trabalho foi realizado com o apoio de:

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie / Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACK PESQUISA – Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria
- Outro

LUCIANA PAULA BENTO LUCIANI

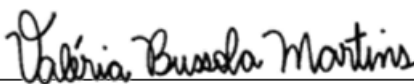
**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: A BUSCA DE SENTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

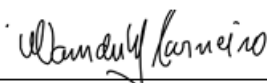
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.^a Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)



Prof. Dr.^a Valéria Bussola Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)



Prof. Dr. Wanderley Carneiro
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)



Prof. Dr.^a Nancy dos Santos Casagrande
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)



Prof. Dr.^a Elida Jacomini Nunes
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

**A Fabio e à Maria Eduarda,
meus melhores companheiros de vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar e manter a minha fé.

A Fabio e à Maria Eduarda, por todo o amor que me fazem sentir. Minha ausência foi, incontáveis vezes, cobrada; mas compreendida. Vocês foram meu alicerce nesta jornada.

Ao meu pai e à minha mãe, leitores do mundo, por todos os esforços em prol da minha formação, por me fazer acreditar que a leitura da palavra nos traria a este “inédito viável”.

À minha irmã e ao meu sobrinho, por estarem comigo nesta caminhada e em tantas outras.

Aos meus muitos amigos, por trazer leveza ao meu ser, pelas risadas e pelas emoções. Gosto de gente e, especialmente, de gentes como vocês.

À Professora Maria Lucia, minha orientadora, por aceitar me conduzir nesta pesquisa. Gratidão pela sua generosidade e por todo o apoio quando meu Mestre partiu, ainda que a sua dor fosse tão grande quanto à minha. Sua integridade e sua dedicação à docência estão sempre comigo; inspirando-me, motivando-me, guiando-me.

À Professora Valéria, amiga e minha primeira professora na UPM. Jamais esquecerei sua aula inaugural no meu *lato sensu*... quanta energia, quanta sabedoria, quanto amor. Naquele dia, eu tomei coragem para abraçar a sala de aula por definitivo – você mudou a minha vida.

Ao Professor Wanderley, por todo carinho que sempre me recebeu na FECAP e por toda contribuição a esta pesquisa. Trabalhar com colegas que priorizam a aprendizagem significativa é uma alegria.

Às Professoras Elida e Nancy, por aceitarem o convite para participar da finalização deste estudo.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie e a todos os professores, pela formação acadêmica, humana e cristã.

À Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, por me formar diariamente no exercício da mais bela profissão.

Aos meus alunos, por quem sigo na incansável busca pelo aprender.

Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental.

Algo mais: indispensável à vida social.

Paulo Freire

RESUMO

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nos bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, esta é uma área do saber comumente ofertada nas respectivas grades curriculares. Como pode ser constatado nas DCN desses três campos, há a especificação de competências e habilidades que devem ser garantidas aos alunos para sua interação comunicativa, oral e escrita, em prol do esperado desempenho profissional. Essas competências e habilidades, seguramente, podem ser aprimoradas com a mediação do professor de português. Diante desse contexto, a presente tese tem como objetivo a produção de conhecimento acerca das competências comunicativas que o professor universitário de Língua Portuguesa deve considerar e integrar em seu planejamento e em suas ações de ordem didático-pedagógica, a fim de favorecer a aprendizagem significativa da língua, bem como o interesse discente pela disciplina e o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à comunicação para os alunos dos referidos cursos de graduação. A fim de contemplar o problema proposto, como método de pesquisa, é empregada a pesquisa-ação. A investigação foi desenvolvida com egressos de uma Instituição de Ensino Superior privada, sem fins lucrativos, localizada na cidade de São Paulo. Ademais, foram analisados 192 anúncios de empregos, publicados na rede social LinkedIn, com a finalidade de verificar quais competências comunicativas são profissionalmente requisitadas aos graduados das áreas investigadas. Como fundamentação teórica acerca do fazer pedagógico, recorre-se, principalmente, aos pressupostos de Paulo Freire (1994, 2000, 2001, 2014, 2015, 2016). Também necessárias são as contribuições de pesquisadores que tratam da formação e atuação docente em Letras, da aprendizagem significativa e da Linguística Aplicada para o ensino da língua portuguesa. Como resultado, além de produzir conhecimento sobre as competências comunicativas que devem ser consideradas pelo professor universitário de Língua Portuguesa para o processo de ensino-aprendizagem, esta tese discute e apresenta como uma disciplina com vistas aos estudos linguísticos é essencial à formação integral dos egressos dos cursos selecionados e, portanto, necessária e pertinente nas respectivas grades curriculares.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Competências comunicativas. Professor universitário. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Although the National Curricular Guidelines (DCN) do not require the teaching of the Portuguese language for the undergraduate courses in Business Management, Accounting and Economics, such subject is commonly included in their curricula. The DCN of these three courses specify the competences and skills that must be achieved, for students to have the oral and written communicative interaction expected for professional performance. Such competences and skills can certainly be enhanced with the mediation of the Portuguese Professor. Accordingly, the purpose of this dissertation is to investigate which communicative competences University Portuguese Professors must consider including in their planning and pedagogical-didactic actions, in order to foster the meaningful learning of the language, as well as the learners' interest in the subject and the development of competences and skills directed towards communication, for the undergraduate students of the courses examined herein. With a view to analyzing the proposed problem, we used action-research as methodology. The study was carried out with graduates of a non-profit private institution of college education, located in the city of São Paulo. Furthermore, we analyzed 192 job advertisements, published in the social network LinkedIn, with the aim of verifying which communicative competences are professionally required from graduates of the areas considered herein. The theoretical framework of this dissertation is mainly based on pedagogical actions according to Paulo Freire (1994, 2000, 2001, 2014, 2015, 2016). We also used contributions of researchers who address teacher qualification and practice in the area of Language, meaningful learning and Applied Linguistics for the teaching of Portuguese. As a result, this dissertation produces knowledge of which communicative competences must be considered by University Portuguese Professors, in the teaching and learning process. Moreover, this research discusses how a subject, which is directed towards language studies, is essential for the comprehensive education of the graduates of the courses selected. Therefore, such subject is necessary for and pertinent to their respective curricula.

Keywords: Portuguese language. Communicative competence. University Professor. Meaningful learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	15 maiores cursos de graduação em Licenciatura em número de matrículas (2018)	53
Gráfico 2	Programas de pós-graduação em nível <i>stricto sensu</i> da área básica das Letras	70
Gráfico 3	Faixa etária dos respondentes	112
Gráfico 4	Formação universitária dos respondentes	113
Gráfico 5	Contribuição da(s) disciplina(s) cursada(s) para o desenvolvimento das competências comunicativas	117
Gráfico 6	Percepção dos egressos sobre não ter cursado disciplina(s) para o desenvolvimento das competências comunicativas	118
Gráfico 7	Déficit no ensino-aprendizagem de atividades que conduzem ao desenvolvimento das competências comunicativas	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Áreas de conhecimento por níveis	42
Quadro 2	Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	44
Quadro 3	Estrutura dos campos de competências do professor reflexivo	59
Quadro 4	Indicadores de qualidade para aferição das IES no Brasil	69
Quadro 5	Disciplinas do campo das Letras ofertadas nos bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas	75
Quadro 6	Teóricos e pressupostos linguísticos do século XX	86
Quadro 7	Filtros para busca de anúncios de emprego no LinkedIn	100
Quadro 8	Filtros e critérios para levantamento da pesquisa documental	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Nomenclaturas dos programas de pós-graduação em nível <i>stricto sensu</i> da área básica das Letras	71
Tabela 2	Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados e/ou graduandos em Administração (e outras áreas)	104
Tabela 3	Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados e/ou graduandos em Ciências Contábeis (e outras áreas)	108
Tabela 4	Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados em Ciências Econômicas (e outras áreas)	111
Tabela 5	Dados dos cursos de graduação por número de concluintes em 2018	114
Tabela 6	Percepção dos egressos acerca das próprias competências comunicativas	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 AULAS DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARA QUÊ?	21
1.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO	21
1.2 COMPETÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	31
1.3 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	39
2 FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVAS PLURAIS	50
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DE ALUNO A PROFESSOR	50
2.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ATUAL	60
3 UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA	78
3.1 A BUSCA DE SENTIDO EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA	78
3.2 O ESTUDO DO PORTUGUÊS EM CONTEXTOS REAIS DE USO DA LÍNGUA	85
4 DA PESQUISA-AÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO: UM CAMINHAR	97
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
4.2 LINKEDIN E ANÚNCIOS DE EMPREGO: FILTROS DE BUSCA, CRITÉRIOS DE PESQUISA E RESULTADOS	99
4.2.1 Bacharel em Administração: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho	104
4.2.2 Bacharel em Ciências Contábeis: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho	107
4.2.3 Bacharel em Ciências Econômicas: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho	110
4.3 A VOZ E A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS	112
4.4 O MERCADO DE TRABALHO E A VOZ DOS EGRESSOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE PERSPECTIVAS, PERCEPÇÕES E ESTUDOS TEÓRICOS	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	
APÊNDICE A	143
APÊNDICE B	145
APÊNDICE C	150
ANEXOS	
ANEXO A	152
ANEXO B	153
ANEXO C	154

INTRODUÇÃO

A educação autêntica [...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Paulo Freire (2015, p. 52-53)

Ao longo de toda sua obra, Paulo Freire alerta quanto à impossibilidade de se observar e investigar a docência à parte do contexto em que é exercida. O processo de ensino-aprendizagem, para bem se desenvolver, segundo os preceitos freireanos, deve responder aos interesses e privilegiar a visão de mundo dos alunos, a fim de prepará-los para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Sem considerar quem são os alunos, seus conhecimentos prévios, seus anseios, suas vivências e suas potencialidades cognitivas, o insucesso de uma proposta pedagógica é iminente em qualquer disciplina e nível de ensino. Para propor uma pedagogia que contemple esses aspectos e garanta uma aprendizagem significativa, é imperativo que o conteúdo, as estratégias e os materiais didáticos sejam organizados de forma a ter e a fazer sentido, isto é, que o processo não seja apartado da vida dos alunos.

A aprendizagem significativa propicia o envolvimento do discente na construção do seu próprio saber e, naturalmente, possibilita a preparação para o exercício da cidadania plena e a capacitação para o futuro exercício profissional, desde as séries escolares iniciais. No Brasil, tais objetivos estão previstos no artigo 1º, § 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa¹, ainda conforme estabelece a LDB 9.394/96, os currículos dos níveis de Ensino

¹ Para distinguir o idioma da nomenclatura da disciplina, serão utilizados respectivamente os termos “língua portuguesa”, em letras iniciais minúsculas, e “Língua Portuguesa”, em letras iniciais maiúsculas, ao longo de toda esta tese.

Fundamental e Médio devem abranger, obrigatoriamente, seu estudo. Tal obrigatoriedade de oferta se faz presente, até mesmo, nas comunidades em que o idioma não é a língua materna, como por exemplo, nas sociedades indígenas, em que se adota o ensino bilíngue.

Compreende-se que, para tal processo de ensino-aprendizagem se efetivar, é necessário que a escola garanta, sem desconsiderar as demais variedades, a apropriação da língua portuguesa em sua modalidade padrão, inserida em uma proposta funcional e contextualizada, visando, de modo geral, à formação para cidadania e orientação para o mundo do trabalho. Isso implica a necessidade de uma correta e refletida organização curricular por parte dos agentes educacionais.

Se a preocupação com a organização curricular é pertinente e considerada necessária na Educação Básica, em que a disciplina Língua Portuguesa faz parte dos componentes curriculares obrigatórios; ao ser oferecida nos cursos de graduação, sem a obrigatoriedade de oferta, esse cuidado, sobre o que será ensinado e dialogado no espaço pedagógico, é igualmente ou mais importante. Trata-se de uma oportunidade para que a língua seja discutida e inserida no campo de atuação dos egressos.

No entanto, ao ingressar em um curso de graduação, a expectativa de grande parte dos alunos universitários é a de que vá se deparar somente com disciplinas ligadas ao objetivo técnico-profissional da área escolhida. Em muitos casos, essa passagem da Educação Básica para a Educação Superior é tida, pelos ingressantes, como um momento de libertação dos conteúdos, até então, obrigatórios e que não lhes despertavam o interesse.

Seja por imaturidade ou por falta de atratividade e sentido no processo de ensino-aprendizagem, limitando-se aqui somente a esses dois motivos, muitos alunos tendem a se desinteressar por conteúdos que julgam não ser pertinentes à atividade-fim de seu pretendido campo de atuação profissional.

Como consequência, é comum que disciplinas voltadas à língua portuguesa, quando ofertadas na Educação Superior, sejam recebidas com pouco entusiasmo fora da área de Letras. Após anos estudando o idioma na Educação Básica, o que mais há para ser sistematizado na graduação? E de que forma? Contribuirá tal disciplina para o exercício da profissão escolhida? Essas são dúvidas que podem, facilmente, surgir entre alunos recém-ingressos em cursos de graduação das Ciências Sociais Aplicadas – área focalizada no presente estudo.

Nesse contexto, o professor de Letras, quando comprometido com seu fazer pedagógico, depara-se com uma tarefa nada simples. Isso porque, a partir do campo

científico dos alunos, precisa estabelecer conceitos e relações que os levarão aos elementos a serem apreendidos (ANASTASIOU, 2009) e que estejam alinhados ao perfil do profissional definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Isso não quer dizer que não haja desafios em disciplinas ministradas no mesmo campo científico de alunos e professores. Porém, é natural que ocorra um maior nível de complexidade na elaboração curricular, quando a proposta pedagógica está inserida em área distinta da formação do professor.

Partindo dos apontamentos que conduzem ao fato de que a atuação docente da área de Letras não se restringe, na Educação Superior, aos cursos de Licenciatura em Letras ou Pedagogia, e da responsabilidade docente em se garantir um aprendizado significativo da língua portuguesa aos discentes dos cursos de graduação das Ciências Sociais Aplicadas, é que a ideia desta pesquisa surgiu. Embora não seja um campo desconhecido, é bastante inexplorado no que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem.

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não estabeleçam a obrigatoriedade de estudos voltados à língua portuguesa nos bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, por exemplo, esta é uma área do saber comumente ofertada nas respectivas grades curriculares. Como pode ser constatado nos documentos desses três campos (BRASIL, 2005, 2004, 2007)², há a especificação de competências e habilidades que devem ser garantidas aos alunos para sua interação comunicativa, oral e escrita, em prol do esperado desempenho profissional. Essas competências e habilidades, seguramente, podem ser aprimoradas na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante dessas constatações, o presente estudo objetiva a produção de conhecimento acerca das competências comunicativas que o professor universitário de Língua Portuguesa deve considerar e integrar em seu planejamento e em suas ações de ordem didático-pedagógica, a fim de favorecer a aprendizagem significativa da língua, o interesse discente pela disciplina, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à comunicação para os alunos dos cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Para contemplar o problema ora proposto, como estratégia de pesquisa, os caminhos da pesquisa qualitativa foram percorridos e, empregou-se a pesquisa-ação. A

² Os fragmentos das DCN que concernem às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos referidos cursos encontram-se na seção “Anexos” da presente tese.

investigação foi desenvolvida com egressos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sem fins lucrativos, localizada na cidade de São Paulo, cujos cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas são oferecidos.

Foram coletados dados, por meio de questionário eletrônico, de 183 ex-alunos dos referidos cursos da IES focal, para examinar se as competências voltadas à língua portuguesa e/ou comunicação foram, na percepção desses egressos, desenvolvidas ao longo da graduação e se tais competências estão contribuindo com as suas respectivas atuações profissionais. Antes de tal levantamento, porém, foram analisados 192 anúncios de empregos, publicados na rede social LinkedIn, com a finalidade de verificar quais competências comunicativas são profissionalmente requisitadas aos graduados das áreas investigadas.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos, recorreu-se aos estudos de Paulo Freire (1994, 2000, 2001, 2014, 2015, 2016), perpassando por algumas de suas concepções, tais como: “ser condicionado”, “ser determinado”, “inacabamento”, “curiosidade espontânea”, “curiosidade epistemológica”, “pedagogia crítica”, “educação problematizadora”, “educação bancária”, entre outras. Além dos conceitos freireanos, esta pesquisa também buscou fundamentação a respeito do fazer pedagógico, especialmente no âmbito da Educação Superior, em: Anastasiou e Alves (2009), Carneiro (2015), Dias (2010), Masetto (2003, 2012), Pachane (2003), Perrenoud (1999, 2013), Silva (2013) e Vasconcelos (2009, 2012a).

Também necessárias, para a composição desta tese, foram as contribuições bibliográficas de pesquisadores que tratam da formação e atuação docente em Letras e do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com destaque para: Antunes (2016), Bechara (2006), Casagrande (2016), Hanna (2015), Martins (2014, 2016), Vasconcelos, Batista e Pereira (2017). Em complemento às pesquisas desses autores, a fim de se construir uma base linguística, outras fontes foram buscadas: Battisti (2017), Cecato (2017), Guimarães (2014a), Moita Lopes (2009) e Peter (2010).

Para atingir seu propósito, a tese a seguir está organizada, além da introdução, das considerações finais, das referências, dos apêndices e anexos, em quatro capítulos, cuja estrutura discorre, sequencialmente, sobre: 1) a relevância da disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular de cursos de graduação das Ciências Sociais Aplicadas; 2) a formação do professor de Letras e sua atuação na Educação Superior; 3) a promoção de uma aprendizagem significativa da língua portuguesa como um compromisso docente;

4) a análise e discussão dos dados coletados nos anúncios de emprego e nas respostas ao questionário aplicado.

O primeiro capítulo é apresentado em três partes. A seção inicial faz uma revisão conceitual da palavra competência em múltiplos contextos, focalizando, certamente, a noção desse termo no âmbito da educação. A reflexão preliminar em torno do conceito de competência resulta de uma preocupação de ordem metodológica, cuja intenção é esclarecer sob qual ponto de vista esse termo é empregado ao longo da tese, uma vez que, como lembra Perrenoud (1999, p. 13), “Essa moda simultânea da mesma palavra [competência] em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes”.

O segundo subcapítulo busca apresentar como, no caso do sistema educacional do Brasil, a noção de um processo de ensino-aprendizagem, que objetiva a mobilização de competências, permeia e integra os documentos vigentes e norteadores da educação nacional. É certo que, pelo objetivo central desta pesquisa, o enfoque da análise recai sob a orientação a ser seguida para condução do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelas instituições brasileiras de educação em seus diferentes níveis escolares.

Findando o primeiro capítulo, a terceira parte faz um breve retrospecto histórico dos três cursos selecionados para investigação desta pesquisa. Discute que, embora tenham a mesma raiz, ensino comercial, ramificaram-se em três distintas formações e profissões, com regulamentações e características próprias. A partir das atribuições específicas de cada profissão – administrador, contador e economista –, mostra-se como o estudo e a aprendizagem em Língua Portuguesa pode contribuir com o aluno na ampliação e/ou no desenvolvimento das competências estabelecidas pelas DCN e pelo mundo do trabalho.

O segundo capítulo, apresentado em duas seções, trata do contexto formativo e da atuação docente no Brasil, focalizando, com vistas aos objetivos desta tese, o professor de Língua Portuguesa. O primeiro subcapítulo, através de um recorte temporal – do início do século XIX aos dias atuais –, discorre sobre as políticas públicas instituídas no país, visando à preparação para a docência. O texto enfatiza, em particular, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas.

Percorrido o processo de considerações introdutórias para um retrospecto da formação docente institucionalizada no Brasil, a presente tese volta-se para o professor de Língua Portuguesa, sobretudo, àquele que pretende ou está em exercício na Educação Superior. Desse modo, entre outras abordagens, para o subcapítulo em questão, foram

empreendidos dois levantamentos a fim de discutir e analisar em perspectivas plurais a formação e a atuação do profissional de Letras.

O terceiro capítulo é apresentado em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo tem como objetivo discorrer sobre o conceito de aprendizagem significativa a partir das contribuições de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), em especial, além de outros estudiosos que tratam do tema.

O segundo subcapítulo da terceira seção propõe um debate acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com base nos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada, nos quais os estudos recaem, principalmente, sobre o ensino de línguas em uma concepção interacionista da linguagem, por meio de práticas textuais que contemplem o desenvolvimento de competências relacionadas às ações de escrever, ler, falar e ouvir. Para essa discussão, recorreu-se aos estudos de vários linguistas, dentre os principais, citam-se: Antunes (2011, 2016), Bagno (2013), Koch (2010), Marcuschi (2002) e Soares (2017).

O quarto e último capítulo é composto de quatro partes. A primeira apresenta os procedimentos metodológicos, cujas ações foram percorridas, ainda que brevemente, neste texto introdutório. A segunda parte esclarece sobre os filtros de busca e critérios de pesquisa utilizados para o levantamento e a seleção dos anúncios de emprego da rede social LinkedIn. Ainda neste subcapítulo, são apresentados os resultados levantados acerca das competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho por área de formação. A terceira parte discorre sobre os dados obtidos através dos 183 questionários respondidos por ex-alunos da IES focal. Por fim, a última e quarta parte analisa as confluências entre as perspectivas do mercado de trabalho, as percepções dos egressos e os estudos que contribuíram para a fundamentação teórica desta pesquisa.

Através desse percurso investigativo e reflexivo, esta pesquisadora e professora, movida por sua inquietação acerca do fazer docente, buscou intervir na realidade educacional na qual está inserida, a fim de que pudesse (re)examinar e então transformar suas próprias práticas pedagógicas, objetivando a aprendizagem significativa da língua portuguesa, sobretudo, na Educação Superior.

1 AULAS DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARA QUÊ?

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire (2015, p. 52-53)

1.1 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O termo competência (do latim *competentia*), dicionarizado, entre outras acepções, como aptidão, alçada, idoneidade ou faculdade que um indivíduo tem para realizar determinada atividade, está presente nas mais variadas áreas do conhecimento humano e, como tal, envolve diferentes abordagens e teorizações.

Juridicamente, o conceito de competência está relacionado à autoridade legítima outorgada a uma pessoa ou órgão judicial, a fim de deliberar sobre determinado feito. É nesse contexto de legitimidade e poder que se atribui o surgimento do termo, no século XV, em língua francesa (DIAS, 2010).

Em biologia, refere-se à relação ecológica interespecífica que ocorre entre indivíduos de diferentes espécies na busca de um recurso comum. Essa relação classifica-se em harmônica ou desarmônica. A relação harmônica ocorre quando há benefício para pelo menos uma das espécies; ao passo que na desarmônica, há prejuízo para uma ou ambas as espécies.

No campo linguístico, na perspectiva do filósofo e linguista estadunidense Noam Chomsky, para quem a linguagem é uma capacidade inata e natural, transmitida geneticamente e própria da espécie humana, competência diz respeito à aquisição, de modo inconsciente, das regras de uma língua. A competência linguística, segundo a teoria chomskyana – o gerativismo –, permite ao ser humano a geração de um número ilimitado de frases gramaticais de pelo menos uma língua natural. A teoria gerativista em seus pressupostos, desconsidera “o contexto de uso da linguagem, trabalhando apenas com

frases inventadas, imaginariamente produzidas por um ‘falante ideal’” (GUIMARÃES, 2014b, p. 74).

O contexto é considerado em outros estudos da linguagem, tais como os de base pragmática. Nessa perspectiva, cabe, portanto, trazer para discussão a noção de competência pragmática, tida como a capacidade que um alocutário tem para compreender a intenção de um determinado locutor. Para que um alocutário atribua sentido a um dado texto e concretize sua competência pragmática, é necessária a compreensão tanto de informações linguísticas quanto extralinguísticas.

Também chamadas de cotexto, as informações linguísticas referem-se às relações internas de um texto, por exemplo, às palavras e expressões. As informações extralinguísticas, por sua vez, concernem ao contexto, isto é, ao que é exterior ao texto e, dessa forma, ao veículo, ao lugar, ao momento etc.

Associado ao trabalho, o termo competência é conceituado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo detém e articula em face de uma situação profissional. Os conhecimentos pertencem ao domínio do saber; as habilidades aos resultados produzidos através dos conhecimentos, isto é, ao saber-fazer³; enquanto as atitudes estão relacionadas à iniciativa, ao saber-ser.

Nessa perspectiva, a competência está atrelada à mobilização da tríade saber – saber-fazer – saber-ser, como explica Le Bortef (2007, p. 50):

A competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades, etc.) a mobilizar, mas *na própria mobilização desses recursos*. Ela é da ordem do “saber mobilizar”. Para que haja competência, é preciso que haja colocação em jogo de um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc.). Esse equipamento é a condição do profissionalismo. É o ponto de partida que torna possível a competência profissional. É preciso que haja operacionalização e transformação para que a instrumentalização aceda ao estatuto de competência.

Ainda de acordo com o estudioso francês, a competência profissional é desenvolvida por meio da experiência social e profissional e da educação formal e continuada, de modo não excludente. Evidencia-se, dessa forma, a complexidade do processo, uma vez que o desenvolvimento de competências, em âmbito laboral, requer

³ Destaca-se que nas traduções consultadas de obras francesas para a língua portuguesa foi mantido o termo em francês *savoir-faire*. No entanto, esta pesquisa optou por utilizar o termo traduzido – saber-fazer –, uma vez que sua tradução corresponde ao sentido aqui pretendido.

uma combinação de componentes de ordem individual, cujos resultados impactam em um plano coletivo.

Cabe destacar que, até os anos 70 do século XX, qualificação era o termo corrente e utilizado com a finalidade de especificar e regular os requisitos necessários de um trabalhador para atuar em determinado posto de trabalho. Com as transformações dos sistemas produtivo e mercadológico, a ideia de qualificação profissional, marcadamente regida por um caráter tecnicista, tornou-se obsoleta e cedeu lugar ao debate sobre competência.

No contexto pedagógico, o conceito de competência pode se aproximar da sigla CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), assim disseminada e pertinente ao campo profissional. Isso porque é esperado que os discentes, durante um ciclo e ao final dele, sejam capazes de mobilizar as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo de sua formação, independentemente do nível escolar.

Entretanto, essa analogia do termo competência, entre as áreas pedagógica e profissional, é possível de ser estabelecida quando se tem como parâmetro uma educação problematizadora – prática educativa amplamente postulada e defendida na obra de Paulo Freire. Não é uma prática simples; ao contrário, é bastante complexa, quando se reconhece que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 24).

Em uma educação problematizadora, mais importante que a simples transmissão de conteúdos disciplinares, é a mobilização dos conteúdos face ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, de competências, cuja discussão ocorre na sequência à luz da formulação da pedagogia freireana, principalmente, e também, a partir do aporte teórico de outros autores.

É a partir da escola que os conhecimentos são aprimorados, desenvolvidos e ampliados, mas não é somente na escola que eles são adquiridos. Nenhum aluno chega ao ambiente escolar desprovido de saber, sempre há um conhecimento prévio que pode ser utilizado pelo professor para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo. Nesse movimento, está presente o que Freire (2015, p. 86) denomina de “curiosidade espontânea” que caminha em direção à “curiosidade epistemológica”.

O exercício da curiosidade implica a construção ou a produção do conhecimento à medida em que é praticado tanto pelos discentes quanto pelos docentes. Ambas,

espontânea ou epistemológica, surgem do interesse em saber mais, sendo que a segunda é uma consequência da primeira, como defende Freire (2001, p. 232):

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum. Discordo dos pensadores, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer.

Cabe ao professor, como parte de seu exercício docente, ir em busca desses “métodos rigorosos”, a fim de que os saberes de seus alunos, antes espontâneos e/ou ingênuos, e também, os seus próprios saberes, sejam crítica e epistemologicamente transformados. Essa transformação levará o saber à qualidade do saber-fazer, isto é, das habilidades.

Para que isso ocorra, ou seja, a mobilização dos conhecimentos para o nível das habilidades, é primordial que, além de dominar muito bem o conteúdo ministrado ou, nas palavras de Casagrande (2016, p. 95), o “saber a ser ensinado”, o professor seja hábil na transposição didática⁴.

Através do domínio e da constante pesquisa e atualização do “saber a ser ensinado”, o professor se torna apto a decidir sobre as formas mais eficazes de relacionar os conhecimentos científicos aos objetivos de aprendizagem. Porém, como destaca Perrenoud (1999, p. 60):

Visar ao desenvolvimento de competências é “quebrar a cabeça” para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange. Isso passa por uma formação mais aprofundada em psicologia cognitiva e em didática e, também, por uma maior “imaginação sociológica” e a capacidade de representar atores lidando com problemas reais. Isso exige, ainda, uma capacidade de renovação e de variação, pois as situações-problemas devem permanecer estimulantes e surpreendentes.

Essa reflexão de Perrenoud (1999) acerca das “situações-problema” aproxima-se do que Freire e Macedo (1994, p. 31) conceituam como “pedagogia crítica”, cujo papel

⁴ De acordo com o professor francês Yves Chevallard (1991 apud CASAGRANDE, 2016), transposição didática diz respeito ao conjunto de mudanças adaptativas que o professor, após analisar, selecionar e inter-relacionar, opera para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

mais importante dessa prática educativa “[...] é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente”. Estabelecendo uma relação entre essas duas abordagens, infere-se, desse modo, que no espaço e tempo pedagógico o contexto teórico não pode ser apartado do contexto real. Afinal, a escola não é uma instituição à parte da sociedade; ao contrário, dela faz parte, e, de forma mútua, devem servir e contribuir.

Ressalta-se, contudo, que não basta simplesmente romper com a dicotomia teoria-prática ou com os fundamentos behavioristas para a organização de atividades pedagógicas que privilegiem a solução de “situações-problema” ou as propostas de uma “pedagogia crítica”. É preciso que haja um comprometimento docente, visando a uma transposição didática que, antes de ser levada à sala de aula, tenha sido prévia e responsabilmente considerada e elaborada.

Por mais desafiador e teórico que um objeto de aprendizagem se apresente, problematizar a realidade em sala de aula através de variados recursos cognitivos permite que as atitudes, outra instância da tríade que compõe o conjunto para aquisição de competências, sejam incentivadas.

Segundo a aproximação que aqui se imprime entre a definição de competência no meio profissional e pedagógico, as atitudes concernem às capacidades socioafetivas, isto é, ao saber-ser que, entre outros atributos, estão ligadas às emoções, à criatividade, à sensibilidade, ao pensamento crítico e aos valores éticos.

Tal proposta está, inclusive, explicitada no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1996), conforme afirmação de Paulo Renato Costa Souza⁵ em seu prefácio para a edição brasileira:

A Comissão⁶ considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (SOUZA, 1996, p. 12).

⁵ Ministro da Educação e do Desporto, entre 1995 e 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso.

⁶ Comissão Internacional criada no início de 1993, proposta e financiada pela UNESCO, a fim de refletir sobre os atos de educar e aprender para o século XXI. Essa Comissão reuniu quinze personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

Na esfera da “pedagogia crítica”, após a apreensão e formalização dos saberes e dos modos pelos quais esses saberes são mobilizados em situação concreta, os alunos são levados à atuação efetiva através da autonomia intelectual que esse modelo conduz. A proposta pode acontecer não necessariamente nessa ordem. A articulação de cada um desses elementos – conhecimentos, habilidades e atitudes –, dependerá dos mecanismos didáticos selecionados e utilizados pelo professor para cada turma de alunos e objeto cognitivo e/ou socioafetivo, visando, ao final, à aquisição de competências.

Uma abordagem por competências, ainda que inserida em um contexto pedagógico, não almeja somente ao desenvolvimento de competências para o enfrentamento das situações escolares. Visa, acima de tudo, que as competências adquiridas nas mais diversas disciplinas possam ser transferíveis para outros contextos vivenciados ou a serem vivenciados pelos alunos ao longo de suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ou, nas palavras de Dias (2010, p. 76): “Numa lógica de competências, a escola do século XXI, preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida”.

Porém, considera-se fundamental nesse processo observar que, como sugere Perrenoud (2013), uma preparação para vida requer um exame acerca das contribuições oferecidas pelos professores aos seus alunos. Ainda de acordo com o sociólogo e professor suíço, deve-se atentar para o fato de que a intenção de preparar um aluno para a vida difere-se da pertinência desse preparo. Uma preparação terá chances de ser exitosa quando suas bases estiverem alicerçadas em conhecimento mais preciso possível das reais necessidades dos futuros adultos, mas que, por limitações óbvias, não serão contempladas em sua integralidade.

Nesse contexto, retoma-se o relatório elaborado para a UNESCO (1996, p. 90), cuja proposta, formulada pela Comissão Internacional, é fundamentada em quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Segundo o referido documento, a esses pilares deve ser destinada igual atenção, objetivando-se oferecer uma educação global e contínua ao indivíduo tanto em âmbito cognitivo quanto prático.

O primeiro deles, “aprender a conhecer”, está relacionado ao domínio dos instrumentos de conhecimento como meio e finalidade da vida humana, uma vez que se almeja, pela via da educação, o desenvolvimento pelo gosto de compreender, o entendimento do mundo para uma existência digna e o desenvolvimento de capacidades profissionais.

O relatório atesta que o “aprender a conhecer” é a base para uma educação permanente, especialmente, quando se admite ser o conhecimento múltiplo e estar em constante evolução. Torna-se, por conseguinte, imperativo estimular nos alunos o prazer pelo conhecer já nos primeiros estágios e garantir a sua continuidade nos outros níveis, para que o interesse pelo aprender e o aprender a aprender se prolonguem além das situações escolares e profissionais.

O “aprender a fazer” está ligado, mais estritamente, à formação profissional e suscita questionamentos acerca de como ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos. Indaga, também, de que forma é possível assegurar que os ensinamentos do presente suportarão não só às necessidades específicas de uma profissão, mas ainda a todos os outros fatores essenciais para o seu exercício e ação sobre o meio envolvente.

Acima de qualquer exigência tecnicista, independentemente do ofício a ser exercido, o relatório apresenta como relevante o domínio cognitivo e informativo das tarefas nos mais diferentes segmentos. Assim, retoma a importância do “aprender a conhecer” como uma aprendizagem indissociável do “aprender a fazer”. Sobretudo, discute o quão importante são para esse pilar da educação o desenvolvimento de competências relacionadas ao comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco.

O outro pilar, “aprender a viver juntos”, é apresentado no relatório como um dos maiores desafios da educação mundial, devido aos conflitos, à violência e à falta de esperança a que todas as sociedades estão submetidas. Esses fatores levam os indivíduos a uma competição acirrada e, conseqüentemente, à busca pelo sucesso individual, sobrepondo todo e qualquer interesse coletivo.

A má interpretação da ideia de competitividade, conforme o documento ora discutido, é alimentada e estimulada, por vezes, na educação. Um caminho apontado para a escola combater a competição e apaziguar conflitos é o aproveitamento do seu espaço para a promoção de projetos comuns que favoreçam a descoberta e o respeito pela diversidade, bem como a tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre os indivíduos.

O “aprender a ser”, último pilar tratado no quarto capítulo do relatório, é considerado a via essencial que integra os três pilares precedentes, pois aborda a importância de se explorar os talentos individuais em contribuição com o coletivo. Novamente se apresenta a diversidade de indivíduos e saberes como uma solução para a construção de sociedades mais justas e menos estandardizadas.

Para isso, é apontada no documento a necessidade de a escola promover situações de descoberta e experimentação, a fim de privilegiar um ensino cultural em vez de um ensino, unicamente, utilitarista. A escola, mais do que preparar seus alunos para uma dada sociedade, deve fornecer meios e referências intelectuais para que eles se tornem indivíduos autônomos e críticos, capazes de decidir, por si mesmos, como agir social e profissionalmente.

Ainda que o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado para a UNESCO (1996), não faça menção a Paulo Freire, muito do pensamento freireano pode ser associado aos quatro pilares da educação. Para o educador brasileiro, o cerne dos quatro pilares, ou seja, o ato de aprender é conceituado como: “[...] uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. [...] é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2015, p. 68).

É preciso ressaltar, no entanto, que uma pedagogia direcionada ao desenvolvimento de competências, assim como qualquer outra atividade humana, está sujeita a práticas mal conduzidas e, logo, a críticas. Insistir na mobilização de conhecimentos escolares é uma provocação para muitos intelectuais, professores, pais e, inclusive, alunos – céticos e/ou opositores ao desenvolvimento de competências no espaço pedagógico (PERRENOUD, 2013).

As considerações desfavoráveis a essa proposta de ensino-aprendizagem concentram-se, principalmente, no fato de que a apropriação da noção de competência para as relações pedagógicas afasta, de modo intencional, o indivíduo da educação integral em detrimento das necessidades e demandas específicas do mundo do trabalho⁷. Como explicam Ropé e Tanguy (1997, p. 18):

[...] desde o fim dos anos 70, as preocupações de emprego se encontram localizadas no centro do sistema educativo, de diversas maneiras mais ou menos visíveis. Assim, a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los.

⁷ Conforme Carneiro (2014, p. 42), em contexto educativo, cabe distinguir “mundo do trabalho” de “mercado de trabalho”. O primeiro está relacionado à realização humana e à construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. O segundo, por outro lado, concerne à empregabilidade e aos postos fixos de ocupação. No entanto, são conceitos que se complementam. Desse modo, de acordo com essa explicação, aproximação e ressignificação, aqui se adota o termo “mundo do trabalho” para se referir a essa visão unificadora de desenvolvimento e formação.

As raízes dessa reorganização ou deslocamento, segundo alguns críticos, advêm do modo de produção capitalista que interfere diretamente na formação humana. Para eles, os valores capitalistas regem a relação trabalho-educação, sendo que o primeiro impacta no modo como se configura o segundo, alienando este último às exigências econômicas:

[...] os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou como meio de subsistência socialmente determinado – destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria de trabalho. (RAMOS, 2006, p. 27).

Em seu estudo *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*, Ramos (2006), após uma retomada teórica das noções de qualificação e competência, defende que o conceito de qualificação foi deslocado para o de competência devido às transformações mais recentes do capitalismo, e analisa os efeitos do modelo de competência aplicado para o campo do trabalho e da educação. A partir de um posicionamento contrário à “pedagogia das competências”, a autora examina, também, a incorporação desse modelo pelas reformas educacionais brasileiras, com maior foco nos níveis de Ensino Médio e Técnico.

A autora assegura que a formação educacional de indivíduos tecnicamente competentes leva à adaptação do homem para sociabilidade e cultura capitalistas, impedindo-o de construir novas formas de sociabilidade, cultura e produção. Sua crítica discute, ainda, que a contextualização a partir de experiências da vida cotidiana ou de conhecimentos adquiridos espontaneamente com vistas a tornar a aprendizagem significativa, prática pedagógica voltada para a mobilização de competências, pode generalizar ou simplificar os processos de aprendizagem, tornando-os “pseudo-aprendizagens” (RAMOS, 2006, p. 141).

Uma prática pedagógica errônea, independentemente do modelo ao qual se inclui, é condenável e pode ser destrutível em qualquer nível de ensino, corroborando aqui, portanto, os questionamentos e as análises de Ramos (2006). Esta pesquisa não despreza, ainda, o fato de que há uma falta de preparo entre muitos docentes brasileiros, quais sejam as redes, privada ou pública, para trabalhar com esse modelo direcionado à produção e construção de competências, assim como qualquer outro que venha a ser

introduzido no sistema educacional do Brasil, sem um devido preparo de todos os agentes educacionais.

Todavia, em sentido contrário ao que propõe Ramos (2006), um modelo pedagógico que visa à construção de saberes, à aquisição de habilidades e ao desenvolvimento de autonomia, não pode ser considerado somente como resultado da adaptação do sujeito social ao sistema econômico ao qual está inserido. Recorre-se, para tanto, a Paulo Freire que defende ser o homem um sujeito condicionado, mas que, percebendo-se inacabado, pode romper com as barreiras do condicionamento e partir para a ação:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da própria história. (FREIRE, 2015, p. 53).

Sem desconsiderar as críticas apresentadas, o que aqui se pretende é discutir a noção de competência no campo pedagógico não como um conceito que visa apenas ao universo profissional. Nem tampouco se defende que sejam atribuídos a todos os conteúdos escolares, independentemente do nível de ensino, um sentido prático e utilitarista, uma materialização ou experimentação. Conforme exprime Perrenoud (1999, p. 15), “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação”.

Reconhece-se que o recurso à abstração é necessário para o processo de ensino-aprendizagem de determinados saberes. O desenvolvimento das competências basilares e humanistas prescinde o das competências profissionais, especialmente na Educação Básica, e também na educação profissional em seus diversos níveis, incluindo a Educação Superior.

Contudo, não se pode ignorar que, em um dado momento da vida de um indivíduo, social e profissionalmente ativo, as competências basilares e intelectuais e as competências profissionais irão se coadunar e, portanto, não devem ser concebidas como excludentes, mas complementares à formação integral e à identidade do sujeito pós-moderno⁸. Carneiro (2014, p. 42-43) chama atenção para esse aspecto:

⁸ Segundo o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno é fragmentada e composta por várias identidades que, em alguns casos, podem ser até contraditórias.

Ora, se é verdade que o sujeito aprendente apropria-se de uma parte do patrimônio cultural humano, é também verdade que a conexão entre sujeito e saber – entre educação escolar e vida – se dá pelo trabalho. Por isso, pode-se dizer, em certo sentido, que o primeiro princípio do saber é o trabalho, fonte de prática social.

Ademais, no caso do sistema educacional brasileiro, a concepção de um processo de ensino-aprendizagem que objetiva a mobilização de competências não pode ser desprezada, uma vez que permeia e integra os documentos vigentes e norteadores da educação nacional, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas normas oficiais serão analisadas no próximo subcapítulo, focalizando como a noção de competência é abordada em cada uma delas. Certamente, pelo objetivo central desta pesquisa, o enfoque da análise recai sob a orientação a ser seguida para condução do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelas instituições brasileiras de educação em seus diferentes níveis escolares.

1.2 COMPETÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A primeira legislação educacional no Brasil, como nação independente, data de 1824, com a Constituição Imperial, outorgada pelo imperador D. Pedro I. Em seu texto, essa Constituição incorpora a iniciativa de implantação de instituições de ensino (colégios e universidades) ao conjunto de direitos civis e políticos, bem como fixa a gratuidade do ensino primário no país.

As seis Constituições posteriores trouxeram mudanças significativas e ampliaram gradativamente os direitos relacionados à educação a todos os cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes legalmente no país. Nesse âmbito, destaca-se o artigo 205 da vigente Constituição Federal (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, que determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base no que estabelece esse artigo integrante do Capítulo III, Seção I, e outros princípios da Constituição de 1988, a partir da qual a “[...] educação ganhou lugar de altíssima relevância” (CARNEIRO, 2014, p. 28), é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹ é revista, atualizada e sancionada em 1996, sob o número 9.394.

Os grandes eixos da Lei 9.394/96 foram, assim, definidos: i) Da educação; ii) Dos princípios e fins da educação nacional; iii) Do direito à educação e do dever de educar; iv) Da organização da educação nacional; v) Dos níveis (Educação Básica e Educação Superior) e das modalidades de educação e ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial); vi) Dos profissionais de educação; vii) Dos recursos financeiros; viii) Das disposições gerais; ix) Das disposições transitórias.

Certamente, uma lei, por si só, não é capaz de operar mudanças em uma dada sociedade, ainda mais em um país com as dimensões continentais do Brasil. A eficácia de qualquer lei depende dos homens que a aplicam (ROMANELLI, 2001). Entretanto, uma lei, ao ser promulgada, neste caso, a LDB 9.394/96, possibilita a regulação de ações educacionais.

No que se refere à noção de competência no contexto educacional, conforme discussão apresentada no subcapítulo anterior, a LDB 9.394/96 estabelece que a formação básica do cidadão, a partir do Ensino Fundamental, entre outros propósitos, tal como posto no artigo 32, inciso III, vise ao “[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996).

O modo pelo qual se deve garantir o desenvolvimento de competências aos alunos da Educação Básica é estabelecido, ainda em consonância com a lei educacional em vigor, através de currículos com uma base nacional comum. A LDB prevê, também, a necessidade de complementar essa base, a fim de levar em consideração as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e sociais da nação brasileira.

Para Carneiro (2014, p. 183-184), uma base nacional comum “[...] garante uma linha de homogeneidade mínima na qualidade dos serviços educacionais. Do contrário,

⁹ A LDB conta com três versões, todas elaboradas no século passado. A primeira versão da LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4.024), a segunda em 11 de agosto de 1971 (Lei 5.962) e a terceira, vigente, em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394).

as desigualdades inter-regionais terminariam por impregnar os programas escolares de forma profundamente comprometedora”.

A fim de assegurar uma formação comum e diminuir ou eliminar o distanciamento entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula, as instituições de ensino, quais sejam, públicas ou particulares, devem balizar suas práticas a partir do que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada nível de ensino, com vistas ao que preconiza a Constituição Federal e o texto da LDB em vigor.

Conforme explicam Menezes e Santos (2001, *on-line*, grifo nosso), as DCN consideram

[...] a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas *competências* que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes.

Em desdobramento ao texto das DCN para a Educação Básica, em 1998, o Ministério da Educação (MEC), divulgou o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como o próprio nome indica, os PCN têm como perspectiva viabilizar a construção de uma referência curricular nacional para Educação Básica.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, como forma de promover o exercício da cidadania; a necessidade de articulação e integração entre o MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e escolas; o sentido e o significado da aprendizagem, estimulando nos alunos o compromisso e a responsabilidade; a importância da apropriação de conhecimentos elaborados como base para a construção da cidadania; a importância da elaboração do projeto educativo da escola; a importância da ampliação da visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores. (BRASIL, 2002, p. 33).

Sem caráter obrigatório como as DCN, os PCN passam a servir como instrumento para a elaboração ou revisão curricular e seus conteúdos mínimos, bem como para a operacionalização de temas transversais, isto é, saberes não formais, mas compreendidos como igualmente necessários para o desenvolvimento e a mobilização de competências.

Cabe destacar que os PCN, em sua publicação ao final dos anos de 1990, traziam concepções teóricas relativamente recentes e complexas para a época, não estando, em geral, à disposição dos professores em exercício e em formação. Como exemplo, cita-se a introdução do trabalho com gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa, cujo referencial teórico, até então, era pouco disponível entre os docentes (ROJO, 2006). Porém, ainda assim, o documento constituiu um grande avanço para o sistema educacional brasileiro ao propor orientações curriculares para a Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental, o direcionamento estabelecido pelos PCN ultrapassa o mero ensino e a aprendizagem de regras gramaticais e nomenclaturas. A proposta recomenda que o planejamento curricular dessa disciplina seja organizado de modo a garantir que, ao longo do processo, os alunos adquiram competência discursiva para serem capazes de resolver problemas da vida cotidiana, terem acesso aos bens culturais e participarem de forma plena do mundo letrado (BRASIL, 1997b).

O documento estabelece, ainda, que outras competências poderão ser desenvolvidas a partir do ensino da língua. Dentre essas competências, destaca-se o desenvolvimento de uma postura autônoma e crítica para que o aluno saiba utilizar uma linguagem adequada em diferentes contextos comunicativos, respeitar as variedades linguísticas e reconhecer a linguagem como instrumento de poder.

Para o Ensino Médio, os PCN, destinados às orientações das disciplinas¹⁰ integrantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se insere a Língua Portuguesa, propõem, por meio de um trabalho sistemático e organizado com a linguagem, o desenvolvimento de competências com vistas à pesquisa, seleção de informações, análise, síntese, argumentação, negociação de significados e cooperação (BRASIL, 2000). O documento justifica que tais competências possibilitam aos alunos a participação no mundo social, o que inclui cidadania, trabalho e continuidade dos estudos.

De modo mais específico, o documento apresenta quais são as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das disciplinas inseridas nessa grande área. Em cada campo do conhecimento, as competências e as correspondentes habilidades são abordadas sob três vieses: 1) representação e comunicação; 2) investigação e compreensão; 3) contextualização sociocultural.

¹⁰ Além da Língua Portuguesa, fazem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática (BRASIL, 2000).

No que se refere à Língua Portuguesa, é parametrizado que, sob o aspecto da “representação e comunicação”, o aluno seja capaz de confrontar opiniões apresentadas em diferentes manifestações da linguagem verbal, compreender e utilizar a língua portuguesa como língua materna e parte constituinte da sua identidade, além de aplicar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em todos os contextos sociais.

Em “investigação e compreensão”, objetiva-se que o aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, seja levado a desenvolver competências e habilidades que o permita analisar e relacionar os recursos expressivos da linguagem verbal a diferentes textos e contextos, recuperar o patrimônio da cultura no eixo temporal e espacial através dos textos literários, e também articular as similaridades e diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua para o seu efetivo desempenho em sociedade.

Por fim, sob o viés da “contextualização sociocultural”, é esperado que o aluno possa considerar a língua portuguesa como fonte pessoal e social de legitimação e representação simbólica, assim como entender os impactos das TDIC e, mais particularmente, da língua escrita na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Dentro dessa perspectiva, da mesma maneira que as diretrizes estabelecidas à disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, constata-se que os PCN, direcionados ao Ensino Médio, não estão pautados apenas no estudo do código linguístico, mas, sobretudo, nas funções sociais da língua em diferentes situações de uso.

Passados vinte anos da publicação dos PCN, uma nova orientação curricular foi proposta e homologada para o sistema educacional brasileiro: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição de 1988, na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Aprovada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro de 2017 e para o Ensino Médio em dezembro de 2018, com a finalidade de nortear os currículos e as propostas pedagógicas de toda rede de ensino brasileira, deve ser implementada até início do ano letivo de 2020 pelas escolas públicas e particulares.

Diferentemente dos PCN que apresentam objetivos mais gerais para organização de um conteúdo mínimo, a BNCC, um documento de caráter normativo, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.

7). Embora “o que ensinar” esteja definido, “o como ensinar”, ou seja, o *modus operandi* continua a cargo de cada instituição escolar e respectiva equipe docente.

As “aprendizagens essenciais”, citadas no texto oficial, incluem tanto os saberes a serem aprendidos quanto as competências a serem desenvolvidas. Convém destacar que na BNCC o conceito de competência é apresentado como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

A partir desse foco e com vistas a uma educação integral, as competências a serem desenvolvidas são estabelecidas da seguinte forma na BNCC, conforme níveis de ensino: competências gerais para Educação Básica; competências específicas de área e competências específicas de componente para o Ensino Fundamental; e competências específicas de área para o Ensino Médio.

As competências gerais para a Educação Básica, em um total de dez, traçadas pela BNCC, compreendem: 1) valorização e utilização dos conhecimentos construídos para o aprendizado contínuo e a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) exercício da curiosidade intelectual para investigação de causas, elaboração e teste de hipóteses, resolução de problemas; 3) valorização, fruição e participação de manifestações artístico-culturais; 4) utilização de diferentes linguagens para expressão e produção de sentidos; 5) compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação para, entre outros objetivos, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6) valorização e apropriação de conhecimentos e experiências, a fim de compreender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas; 7) argumentação para formulação, negociação e defesa de ideias e decisões que visem a respeitar os direitos humanos e a natureza; 8) conhecimento, apreciação e cuidado com a própria saúde física e emocional; 9) exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação com o outro, sem preconceito de qualquer natureza; 10) ação pessoal e coletiva para tomada de decisões baseadas nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No que concerne às competências específicas de área e competências específicas de componente para o Ensino Fundamental, cabe, primeiramente, elucidar que esse nível de ensino, a partir da homologação da BNCC, é organizado em cinco áreas e respectivos componentes, a saber: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e, nos anos finais, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas

(Geografia e História); e Ensino Religioso. Para cada área e componente, são previstas e estabelecidas no documento as competências, cujo desenvolvimento deve ser garantido aos estudantes no final da etapa.

Especificamente para a área de Linguagens, em que se insere a disciplina de Língua Portuguesa, em articulação com as dez competências gerais citadas anteriormente, são estabelecidas mais seis competências específicas que, de modo geral, objetivam possibilitar aos alunos “[...] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 63).

O Ensino Médio, com a homologação da BNCC, também passa a ser organizado em áreas de conhecimento, integrando dois ou mais componentes do currículo, da seguinte forma: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Diferentemente do Ensino Fundamental, as competências específicas estão relacionadas às habilidades gerais, cujo desenvolvimento deve ser assegurado ao longo da etapa pelas diferentes áreas.

A disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, é a única que tem estabelecida as habilidades específicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, instaurando os campos de atuação social (vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública) como um dos seus principais eixos organizadores. Conforme explica o documento da BNCC:

Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 477).

As habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, determinadas por campo de atuação social, conectam-se com uma ou mais competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias. Desse modo, pretende-se preparar o estudante para a consolidação e complexificação das práticas de linguagens propostas no Ensino Fundamental, ampliando sua autonomia, seu protagonismo, sua autoria e sua capacidade

crítica em relação a temas e efeitos de sentido dos textos materializados nas mais diversas manifestações linguísticas e semióticas, bem como contextos comunicativos.

Em sentido contrário à Educação Básica, desde os anos finais da década de 1990, com a aprovação do Parecer CNE/CES n. 776/1997, a fixação detalhada de mínimos curriculares para a Educação Superior foi revogada. Para esse nível de ensino, compreendeu-se que o estabelecimento de um currículo mínimo vinha “[...] se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997a).

Desde então, e em consonância ao artigo 53, alínea II, da LDB 9.394/96 e às orientações dela decorrentes, foi assegurado às IES autonomia para estabelecerem a organização curricular de seus cursos, a partir da elaboração de um instrumento denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC), observando-se as DCN específicas de cada área de formação.

De modo geral, as DCN estabelecem que no PPC estejam descritos: a) o perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; b) os componentes curriculares integrantes; c) os sistemas de avaliação do estudante e do curso; d) a obrigatoriedade ou não de estágio curricular supervisionado; e) as atividades complementares necessárias à formação; f) as atividades de pesquisa da instituição; g) o regime acadêmico de oferta; bem como outros aspectos que se façam necessários.

No que concerne aos elementos estruturais, respeitando-se as singularidades de cada área de formação, as DCN indicam que o PPC apresente: a) os objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; b) as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; c) as cargas horárias das atividades didáticas para integralização do curso; d) as formas de realização da interdisciplinaridade; e) os modos de integração entre teoria e prática; f) as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; g) os modos da integração entre graduação e pós-graduação; além de outras especificações que dizem respeito à pesquisa, ao estágio supervisionado e às atividades complementares, quando houver.

Diante de todos esses aspectos que devem ser contemplados no PPC, reconhece-se, segundo palavras de Masetto (2003, p. 61), que esse instrumento de gestão pedagógica:

[...] envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. Ele

extrapola a simples confecção de um documento. Exige que todos os membros daquela instituição educativa participem, trazendo as expectativas, os problemas, as propostas, o “como” fazer. Trata-se de um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam à formação do profissional desejado. A discussão é a estratégia por excelência para veicular as críticas e proposições de professores, alunos, funcionários e profissionais da área que vivenciam os problemas do dia a dia.

Por fim, retomando as DCN, como determinação geral, há referências categóricas sobre quais capacidades, competências e habilidades mínimas são ensejadas aos egressos para que possam atuar em suas futuras áreas profissionais. Ainda que sejam estipuladas, não é prescrito, nesse documento norteador, o modo como cada IES deve planejar-se para garantir que essas particularizações sejam desenvolvidas, respeitando-se a autonomia organizacional assegurada em lei; porém, tal organização deve constar no PPC, conforme descrito anteriormente.

Por essa razão, é comum observar uma disciplina sendo ofertada em um curso de graduação em uma dada IES e não sendo ofertada em um mesmo curso de outra IES. É o caso, por exemplo, da disciplina de Língua Portuguesa, sob qualquer nomenclatura que venha a ter dada às especificidades de cada área de formação. A sua oferta não é obrigatória na Educação Superior, da forma como se dá nas etapas anteriores. A inserção da Língua Portuguesa à matriz curricular de um curso de graduação está estreitamente ligada ao PPC de cada instituição.

Contudo, muitas capacidades, competências e habilidades, descritas nas DCN de diferentes cursos de graduação, podem encontrar na disciplina de Língua Portuguesa espaço para serem desenvolvidas e mobilizadas em prol de contribuir com a formação integral pretendida. É o que será apresentado no próximo subcapítulo, a partir de uma análise relacional das competências e habilidades explicitadas nas DCN dos cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – objetos de pesquisa da presente tese –, frente à ressignificação do estudo da disciplina de Língua Portuguesa.

1.3 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Superior, apresentam suas particularidades, oportunidades e dificuldades no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.

Em sala de aula, o professor irá deparar-se com alunos que apreciam e se interessam por sua disciplina e apresentarão um bom desempenho acadêmico ou não, a depender de diversos fatores tanto no que se refere à capacidade cognitiva discente quanto à didática e metodologia docente. Haverá também os alunos que, mesmo tendo um bom desempenho acadêmico em determinado componente curricular, não irão apreciá-lo por várias razões, dentre as quais se citam o próprio interesse ou gosto pessoal, bem como a percepção, muitas vezes correta, de que o conteúdo ministrado não lhe agrega ou agregará valor aos seus anseios.

Em quaisquer dessas situações, caberá ao professor, por força do seu papel profissional, promover ações que estimulem a aprendizagem e o interesse discente, a partir de uma prática reflexiva e um envolvimento crítico com o seu fazer pedagógico. Afinal, como explica Freire (2016, p. 150):

[...] ainda que não possamos afirmar que aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente.

A prática educativa devendo ser um ato sério precisa perpassar, portanto, por uma formação igualmente séria. A partir de um preparo científico condizente e responsável é possível minimizar os desafios que fazem parte de toda e qualquer sala de aula. Dentre esses desafios pode estar, certamente, a organização do conteúdo programático, sobre a qual Lemov (2011, p. 70) destaca:

Não existe conteúdo chato. Nas mãos de um professor talentoso [...], qualquer conteúdo se torna estimulante, interessante e inspirador, mesmo quando nós, como professores, duvidamos que sejamos capazes de fazer isso acontecer. Às vezes, essa dúvida nos põe em risco de minar a aula – quando a gente dilui o conteúdo ou se desculpa por ensinar esse tópico.

Ainda que o professor dispense de boa formação e talento, não se desconsidera o quão complexo possa vir a ser a elaboração de um conteúdo programático e a seleção

de estratégias e materiais didáticos, especialmente quando o processo de ensino-aprendizagem ocorre em campo científico diferente da área formativa do professor. Isso acontece porque é preciso, a partir do campo científico do alunado, estabelecer relações entre os conceitos que o levará aos elementos a serem apreendidos (ANASTASIOU, 2009). Esse é o caso, por exemplo, do docente formado em Letras que ministra a disciplina de Língua Portuguesa para os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018b), a classificação dos cursos por área de conhecimento possui finalidade prática, isto é, tem o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação. Entretanto, ainda conforme o mesmo órgão (CAPES, 2019), as áreas de avaliação (ou de conhecimento) são agregadas por critérios de afinidade, delineados pelos campos de estudo e pesquisa, divididos em primeiro e segundo níveis.

No primeiro nível estão os Colégios, subdivididos em três:

- Colégio de Ciências da Vida;
- Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar;
- Colégio de Humanidades.

O segundo nível trata de subdividir esses Colégios em nove Grandes Áreas, em que estão distribuídas 49 subáreas do conhecimento, conforme Quadro 1:

Colégio de Ciências da Vida	Ciências Agrárias	Ciência de Alimentos Ciências Agrárias I Medicina Veterinária Zootecnia / Recursos Pesqueiros
	Ciências Biológicas	Biodiversidade Ciências Biológicas I Ciências Biológicas II Ciências Biológicas III
	Ciências da Saúde	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina I Medicina II Medicina III Nutrição Odontologia Saúde Coletiva
Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra	Astronomia / Física Ciência da Computação Geociências Matemática / Probabilidade Estatística Química
	Engenharias	Engenharias I Engenharias II Engenharias III Engenharias IV
	Multidisciplinar	Biotecnologia Ciências Ambientais Ensino Interdisciplinar Materiais
Colégio de Humanidades	Ciências Humanas	Antropologia / Arqueologia Ciência Política e Relações Internacionais Ciências da Religião e Teologia Educação Filosofia Geografia História Psicologia Sociologia
	Ciências Sociais Aplicadas	Administração Pública e de Empresas Ciências Contábeis e Turismo Arquitetura, Urbanismo e Design Comunicação e Informação Direito Economia Planejamento Urbano e Regional / Demografia Serviço Social
	Linguística, Letras e Artes	Artes Linguística e Literatura

Quadro 1 – Áreas de conhecimento por níveis
Fonte: CAPES, 2019 (adaptada).

Por meio do Quadro 1, corrobora-se, portanto, que embora pertençam ao Colégio de Humanidades, a área de Letras está inserida em um nível distinto (Linguística, Letras e Artes) do campo de formação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (Ciências Sociais Aplicadas). Diante disso, caberá ao professor, alinhado aos valores e objetivos da instituição que integra, buscar compreender e pesquisar as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos para, então, organizar o conteúdo programático de sua disciplina de modo a ter e a fazer sentido.

Como explicam Anastasiou e Alves (2009, p. 76), “[...] todo conteúdo possui uma lógica interna, uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão”. A captação e apropriação, para posterior compreensão, devem ocorrer por parte daqueles que, em um espaço pedagógico, são, também, protagonistas do processo: os alunos. Sem considerar quem são os alunos, seus conhecimentos prévios, suas expectativas, suas vivências e suas potencialidades cognitivas, o insucesso de um conteúdo programático é iminente em qualquer disciplina e nível de ensino.

Nesse sentido, retoma-se Masetto (2003, p. 63), o qual defende que o professor da Educação Superior precisa se envolver com o PPC do curso para o qual leciona: “É necessário que [o professor] se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não [seja] apenas o ministrador de uma disciplina”. E, ainda, acrescenta ser preciso conhecer o perfil do profissional definido pela instituição, a fim de contribuir e compartilhar ideias e propostas coerentes com os objetivos estabelecidos, para, então, planejar sua disciplina de modo que esteja integrada com as demais oferecidas no curso.

Reafirma-se, desse modo, a necessidade de o docente pesquisar as questões fundamentais relativas à área em que está ou estará inserido para, então, organizar o conteúdo programático e, por conseguinte, oportunizar um ensino que seja condizente com o campo de estudo dos alunos e com a futura atuação profissional. Nessa investigação, é imperativo que se considere analisar as DCN e o PPC que regem cada curso. Conforme aponta Carneiro (2015, p. 38), “[...] documentos como DCN e PPC são fundamentais para o desenvolvimento de um currículo e conseqüentemente para a qualidade da formação profissional do egresso”.

O professor de Letras, por exemplo, ao examinar as DCN (BRASIL, 2005, 2004, 2007) dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, irá constatar que determinadas competências e habilidades a serem

garantidas ao aluno, ao longo do bacharelado, podem ser aperfeiçoadas e/ou desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com o Quadro 2.

Curso	Competências / Habilidades
Administração	Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.
Ciências Contábeis	Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais.
Ciências Econômicas	Ler e compreender textos econômicos, elaborar pareceres, relatórios, trabalhos e textos na área econômica.

Quadro 2 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A fim de promover uma disciplina que contribua com cada um desses cursos, é imperativo, além de observar e seguir as recomendações contidas nas DCN, que o professor busque compreender a essência de cada uma dessas áreas de conhecimento e campo profissional. É preciso, também, investigar a origem de cada uma das profissões, suas respectivas transformações e, especialmente, o que é esperado do egresso – profissional e cidadão – em tempo presente. Somente após esse levantamento, é possível e viável estabelecer critérios e métodos para um efetivo processo de ensino-aprendizagem à disciplina de Língua Portuguesa.

Reconhece-se, no entanto, que não é uma tarefa fácil; porém, imprescindível. Afinal, é comum que disciplinas voltadas à língua portuguesa, quando ofertadas na Educação Superior, sejam recebidas com pouco entusiasmo fora da área de Letras. Após anos estudando o idioma na Educação Básica, o que mais há para ser sistematizado na graduação? De que forma? Contribuirá tal disciplina para o exercício da profissão escolhida na área das Ciências Sociais Aplicadas, por exemplo?

Somente com uma apurada investigação e responsável organização didático-pedagógica, o professor poderá atender às expectativas de seus alunos, não se limitando à esfera profissional, mas também ao exercício cidadão. Conforme destaca Silva (2013, p. 11):

O bom docente do ensino superior [...] não ensina apenas com foco no mercado de trabalho, até porque não tem como saber como estará este

mesmo mercado quando seus alunos se formarem. O bom docente trabalha para direcionar a aprendizagem de seus alunos através dos objetivos da instituição de ensino na qual trabalha, com autonomia para encaminhá-los além das exigências mercadológicas.

Ou, ainda, segundo Masetto (2003, p. 175-176):

O professor, ao planejar sua disciplina, estará consciente de que está colaborando para a formação de um profissional competente e cidadão corresponsável pela melhoria das condições de vida da sociedade. Com sua disciplina está colaborando para a formação de jovens e investindo numa formação com reflexos projetivos para os próximos 10, 15 ou 20 anos. Estamos trabalhando para uma nova, presente e futura geração. Ou seja: a atividade docente em uma disciplina do ensino superior não é só uma atividade técnica. É profundamente educativa. As repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido num histórico escolar. Colaborará ou não para educação de nossos jovens.

Diante desse cenário educacional, em que se pretende promover uma pedagogia que conduza os alunos à autonomia com efeitos mais significativos e de longo prazo para sua atuação profissional e cidadã, é necessário que o professor de Letras, mais do que um detentor do saber ou transmissor de regras da norma-padrão, compartilhe seus conhecimentos e aja como um mediador na construção cognitiva de seus alunos.

Em relação aos cursos selecionados para serem examinados nesta tese – Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas –, cuja disciplina de Língua Portuguesa pode ser integrada, esclarece-se que essas três áreas de formação são oriundas do ensino comercial. O início e os desdobramentos são assim explicados por Saes e Cytrynowicz (2001, p. 37):

O ensino comercial, que tem sua origem na Aula de Comércio criada por D. João em 1808, foi, até meados do Século XX, o principal núcleo de formação dos profissionais ligados à gestão dos negócios públicos e privados no Brasil. Até 1931, não havia um curso de nível superior nessa área; somente no ensino comercial, identificado principalmente com a formação do contador, havia um aprendizado formal de técnicas relativas à gestão dos negócios. Em 1931 foi criado o curso superior de Administração e Finanças que formava o bacharel em Ciências Econômicas e só em 1945 a legislação formalizou os cursos propriamente universitários de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. O curso universitário de Administração de Empresas data da década de 1950.

Posto que os três cursos decorram do ensino comercial e, também conforme Saes e Cytrynowicz (2001), as funções dos profissionais dessas áreas apresentem sobreposições ainda nos dias atuais, trata-se de profissões distintas, com regulamentações e formações acadêmicas específicas.

A natureza das atividades de um administrador, profissão regulamentada no Brasil em 09 de setembro de 1965, pela Lei n. 4.769, tem por base atingir os objetivos de uma companhia, gerindo recursos materiais e humanos. Para isso, segundo um dos mais importantes teóricos no campo da Administração, Chester Irving Barnand (1886-1961), citado nos estudos de Migliato e Perussi Filho (2010, p. 120), é necessário que as funções executivas sejam organizadas de forma a: “prover o sistema de comunicação; promover a garantia de esforços essenciais; formular e definir o propósito”.

Entre as três funções mencionadas, o provimento de um sistema de comunicação, na concepção de Barnand (1971 apud MIGLIATO; PERUSSI FILHO, 2010), deve ser a primeira ação garantida por um gestor organizacional. Para ele, a comunicação é um importante meio para se efetivar as metas grupais, a manutenção e sobrevivência de uma empresa. Escrivão Filho e Mendes (2010, p. 40), também a partir das ideias de Barnand (1971), afirmam que “A comunicação é o principal instrumento de ‘implante’ de valores organizacionais no indivíduo, de modo a ‘suspender’, ao menos no local de trabalho, seu livre arbítrio e mecanizar sua decisão a favor da orientação dada pelos superiores”.

Desse modo, sendo fundamental ao administrador possuir a capacidade de comunicar informações de forma eficaz a clientes internos e externos, é plausível que essa competência conste nas DCN do curso de Administração, como um importante atributo a ser promovido ao egresso durante sua formação. Reconhecendo nas palavras de Carneiro (2015, p. 162-63):

O processo de comunicação organizacional, escrito ou verbal, é uma demanda que vem se tornando cada vez mais sofisticada em relação ao seu escopo. Os profissionais que exercem funções administrativas necessitam escrever bem seus relatórios e também saber defender suas ideias verbalmente, seja durante reuniões formais, seja em apresentações. Ademais, outras formas de reconhecimento requerem técnica e precisão durante a condução das atividades profissionais. Nesse contexto, as escolas de negócios, dentre as quais de Administração, têm buscado desenvolver nos seus alunos habilidades e competências que sejam capazes de atender tais necessidades.

Seguindo com a análise das especificidades de cada área, estende-se aqui a discussão acerca do bacharel em Ciências Contábeis, cuja profissão foi regulamentada

em território brasileiro pelo Decreto-lei nº 9.295/46. Segundo o Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2019), autarquia responsável por, dentre outras finalidades, normatizar e fiscalizar o exercício da profissão contábil, os profissionais da área têm amplas oportunidades de carreira, seja como funcionário celetista ou profissional liberal. Isso decorre visto que toda empresa, independentemente do porte (pequeno, médio ou grande) e natureza (privada, pública ou sem fins lucrativos), necessita regularmente de avaliação contábil para as tomadas de decisão e a direção dos negócios.

Ainda de acordo com o CFC (2019), “O bacharel em CIÊNCIAS CONTÁBEIS, antes de mais nada, é um profissional eclético”, uma vez que sua função exige amplo e variado conhecimento para que possa identificar, analisar e determinar o impacto das transações econômico-financeiro e patrimonial das empresas. Para Scatola (2013, p. 13):

[...] a cada dia exige-se da Contabilidade e do Contador mais do que registro, mensuração das informações, mas também Demonstrações Contábeis capazes de gerar informações permitindo a prestação de contas e fornecendo informações para o processo decisório, entende-se contabilidade como sendo a linguagem dos negócios e a ciência do controle econômico e avaliação de desempenho.

Além de um sólido preparo técnico em assuntos econômicos, tributários, organizacionais e comportamentais, é fundamental que, para direcionar as conclusões da lógica contábil a um público diverso que depende de seus serviços, o bacharel em Ciências Contábeis desenvolva ou aprimore sua competência para se comunicar por escrito e oralmente de modo assertivo.

Tão importante quanto o domínio da “linguagem dos negócios” é o domínio de uma linguagem que irá permitir que os pareceres, as análises e todos os demais textos elaborados pelo profissional contábil sejam compreendidos pelos sujeitos com os quais mantêm relacionamento. Dentre esses sujeitos, em especial, encontram-se, em grande parte, aqueles que não atuam na área das Ciências Contábeis, mas que dela dependem para os seus processos decisórios.

Por fim, no que concerne à profissão de economista, no Brasil regulamentada com a promulgação da Lei n. 1.411 em 13 de agosto de 1951, destaca-se, assim como as duas profissões já discutidas, o fato de ser um campo de atuação que envolve múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Sobre isso, explica o Conselho Federal de Economia (2012, p. 14): “[...] há, por exemplo, o economista que se dedica à reflexão acadêmica, o

que trata das questões de política econômica e da gestão de negócios públicos, o dedicado aos assuntos financeiros, o que lida com aspectos da gestão empresarial”.

De modo geral, independente do campo de atuação, é esperado que o bacharel em Ciências Econômicas seja um indivíduo capaz de elaborar estudos que conduzam uma sociedade ao bem-estar, fundamento maior de todas as teorias econômicas. Afinal, como explica Feminick (1998, p. 15), “Todo o esforço das ciências econômicas é desenvolvido para atender às necessidades humanas”.

Diante dessa responsabilidade, é preciso que os pareceres, relatórios, trabalhos e textos da área econômica sejam preparados pelos economistas de modo a permitir a compreensão não só por seus pares, isto é, outros profissionais de Economia, como também por governos, empresas, instituições financeiras e pelo cidadão comum. Ter competência para difundir o pensamento econômico de maneira clara e didática, com a finalidade de incentivar o progresso social, como posto previamente, deve estar entre os principais objetivos de um egresso do curso de Ciências Econômicas.

A partir dessa breve apresentação acerca das atividades a serem exercidas pelos profissionais graduados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, buscou-se mostrar como a competência direcionada a uma eficaz comunicação oral e escrita é requerida em cada uma das áreas. Logo, defende-se a necessidade e relevância da disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular dos referidos cursos.

Não se trata, porém, de rever conteúdos ministrados na Educação Básica. Ainda que, em alguns casos, seja necessário. O que se propõe é um estudo, ressignificando a aprendizagem e aplicabilidade das questões da língua em cada área de formação. Nessa perspectiva reflexiva, conforme expõe Casagrande (2016, p. 92-93), cabe ao professor:

[...] considerar que a língua materna, como objeto de ensino e aprendizagem, deve refletir a realidade do estudante, ou seja, deve ser encarada pelo professor como algo dinâmico e real, e não como mero objeto estático e sem vida, amalgamado aos livros didáticos e às gramáticas pedagógicas.

Fundamental nesse processo, são os seguintes questionamentos pelo professor: Qual a aplicabilidade do conteúdo por mim selecionado para os meus alunos? O conteúdo é pertinente ao campo científico e profissional da turma? De que forma as estratégias e os materiais didáticos escolhidos irão contribuir para o domínio da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita? Saberão meus alunos, a partir da minha transposição

didática, desenvolver-se criticamente em relação aos recursos da língua? A fim de responder a essas questões, recorre-se a Antunes (2016, p. 110-11, grifo nosso) que reflete o tema da seguinte forma:

Em geral, o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a *competência* do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mas fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai definir o conteúdo programático em torno do qual o professor e aluno realizam sua atividade de ensino e aprendizagem.

Porém, a elaboração do conteúdo programático e a seleção de estratégias didáticas apropriadas, para cada contexto em que sua disciplina será ministrada, não devem ser ações solitárias do professor de português. Para que o “especialismo” seja evitado, é importante que discussões interdisciplinares sejam promovidas, objetivando que um tema seja debatido sob diferentes, mas concernentes, prismas (FREIRE, 2016).

Com a finalidade de estar preparado para essas discussões e, sobretudo, para a organização da disciplina de Língua Portuguesa inserida nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, o professor de Letras precisa ser autônomo e crítico. E, ainda, conforme propõe Martins (2016, p. 140), “[...] reinterpretar o discurso pedagógico que recebe nos cursos de formação para encontrar a própria e mais adequada forma de ministrar a sua aula, levando em consideração a realidade escolar na qual se está inserido”.

Compreende-se, dessa forma, que analisar a formação e atuação do professor de Letras é relevante para esta pesquisa. Afinal, para assegurar a aprendizagem ao aluno, primeiro é necessário garantir o direito de aprender a ensinar ao professor. Sendo assim, o próximo capítulo tem como objetivo discutir formação e prática docente em Letras, focando, seguramente, o contexto brasileiro.

2 FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVAS PLURAIS

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

Paulo Freire (2001, p. 245)

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DE ALUNO A PROFESSOR

Embora, na maioria das vezes, o exercício docente seja concebido de modo generalizado, trata-se de uma profissão plural, independentemente do momento histórico estudado. Tal pluralidade decorre das distintas condições em que a docência é posta em ação. Dentre essas condições, destacam-se: as redes – pública (federal, estadual e municipal) e particular; a localidade, especialmente quando se consideram as diferenças geográficas e culturais de extensos territórios; os diferentes níveis de atuação e a respectiva formação requerida.

Nesse último aspecto, isto é, o contexto formativo, ao reconstituir a história da profissão docente no Brasil, observa-se que as alterações mais significativas têm início em meados do século XIX, a partir da ampliação dos dispositivos de normatização e controle do magistério, dentre os quais se citam a criação de cursos para formação de professores e a produção de manuais para o preparo pedagógico (VICENTINI; LUGLI, 2011).

De modo a delinear os contornos mais gerais e relevantes para esta pesquisa, através de um recorte temporal das políticas públicas instituídas no país, a partir do início do século XIX até os dias atuais, sucintamente se discorre a seguir sobre cinco momentos relacionados à preparação para docência em território nacional: as Escolas Normais, os cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura.

As Escolas Normais, cujas atividades tiveram início no Rio de Janeiro em 1835, merecem destaque como curso de formação de professores primários. Ainda que disseminadas lentamente por todo o país durante o século XIX, seja pela baixa procura de alunos pelo ofício do magistério ou pelo elevado custo de implantação e manutenção, essas instituições marcam a organização dos primeiros sistemas escolares voltados à qualificação docente no Brasil.

Cumprido destacar que o sistema de ensino brasileiro se expandiu fortemente a partir de 1930, motivado, em particular, pelo crescimento da demanda social em educação. Esse aumento foi resultado da elevação demográfica e da intensificação do processo de urbanização. Todavia, segundo Romanelli (2001), a expansão do ensino, naquela época, foi deficiente nos aspectos quantitativo e estrutural. No que se refere ao quantitativo, registram-se três tipos de deficiência: a) falta de oferta suficiente de escolas; b) baixo rendimento do sistema escolar; c) discriminação social acentuada. As deficiências estruturais, por sua vez, concernem à expansão de uma escola que já não correspondia às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, em vias de industrialização.

Como medida para “dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, tal como fora previsto na Constituição de 1937” (VICENTINI; LUGLI, 2011, p. 41-42), em 02 de janeiro de 1946, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530).

Ainda no século XX, é relevante mencionar a criação dos cursos de HEM e os CEFAMs.

Os cursos denominados HEM são criados a partir da reformulação do Ensino Normal, em 1971, como uma tentativa de sanar as deficiências apontadas na preparação para o exercício profissional docente, pois conforme explicam Vicentini e Lugli (2011, p. 222):

As Escolas Normais começaram a ter sua qualidade de ensino questionada, tendo sido identificadas muitas vezes como cursos de formação geral para moças e futuras donas de casa, ao invés de cursos de profissionalização docente. A esse desprestígio, aliaram-se as dificuldades salariais dos professores, acentuadas desde o governo de Juscelino Kubitschek, quando a inflação impôs a diminuição do poder aquisitivo da categoria. Essa foi uma situação paradoxal porque a tão almejada formação específica exigia por parte dos professores o investimento na compra de livros e na frequência em cursos de atualização.

Na década de 1980, são criados os CEFAMs, cujo propósito, além de adequar a formação de professores em nível de segundo grau ao contexto educacional da época, era a substituição gradativa das várias modalidades de formação docente coexistentes no país. Os cursos dos CEFAMs tinham duração de quatro anos e eram ministrados em período integral. O currículo dessa formação docente contemplava o desenvolvimento de projetos, atividades diversificadas e disciplinas específicas e de didática. Os alunos, por sua vez, podiam contar com uma bolsa no valor de um salário-mínimo, a fim de garantir suas necessidades materiais básicas. Apesar dos resultados positivos, conforme aponta Carvalho (2011), o projeto dos CEFAMs foi descontinuado no início do século XXI, para priorizar a formação docente em nível superior.

No que concerne aos cursos superiores de graduação em Pedagogia no Brasil, a regulamentação data de 1939. Aos bacharéis e licenciados na área, é possibilitado, então, desde a criação do curso, um vasto campo de atuação profissional, como por exemplo: ensino em escolas, gestão escolar, orientação educacional e, mais recentemente, pedagogia empresarial.

Contudo, iniciativas para repensar e reformular o curso no país ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1980, segundo argumenta Libâneo (2005), reduziram a ação pedagógica à formação de professores para a Educação Infantil e para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. No entendimento desse autor, a fim de evitar esse estreitamento da atuação dos egressos do curso de Pedagogia, é preciso compreender os pedagogos em dois níveis – *lato sensu* e *stricto sensu* –, conforme explica:

[...] são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente, pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenações pedagógicas, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições. (LIBÂNEO, 2005, p. 37).

Desse modo, ainda de acordo com o mesmo educador, é imperativo formalizar uma distinção entre os cursos de Pedagogia (estudos pedagógicos) e as Licenciaturas (trabalho pedagógico em sala de aula), uma vez que “[...] todo trabalho docente é um

trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente” (LIBÂNEO; 2005, p. 39). Pode-se dimensionar, por conseguinte, que essa abordagem é bastante significativa à área educacional, pois implica uma clara caracterização de duas formações com diferentes escopos de atuação pedagógica, apesar de necessariamente unificadas no que tange às questões do processo de ensino-aprendizagem.

As Licenciaturas, isto é, os cursos em nível superior que conferem ao diplomado habilitação para atuar como professor em uma área específica, também surgiram em 1939, assim como o curso de Pedagogia. A partir da introdução de uma seção especial denominada Didática, acrescida a uma das quatro seções – Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, os cursos passaram a prever duas modalidades: o bacharelado (com três anos de duração) e a licenciatura (com um ano de duração), dando origem ao, hoje desativado, esquema “3+1”.

Segundo último Censo da Educação Superior, divulgado em setembro de 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018 houve o ingresso de 707.048 alunos em cursos de licenciatura (INEP, 2019a). Dentre as Licenciaturas, o curso de Pedagogia, conforme apontado no Gráfico 1, obteve o maior número de ingressos, sendo responsável por 45,9% das matrículas.

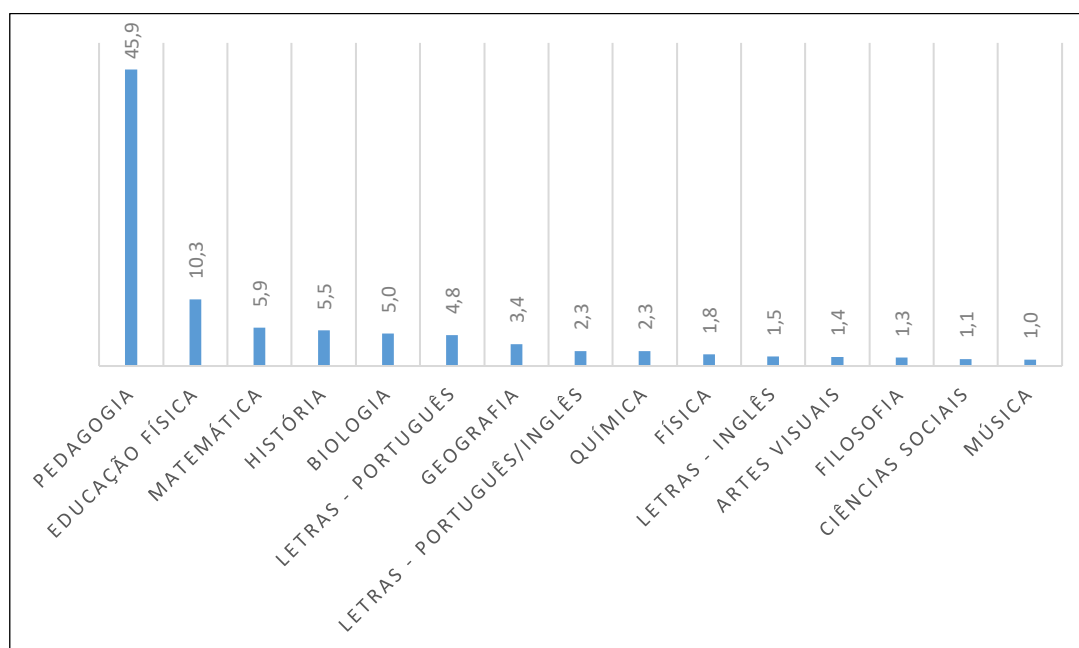


Gráfico 1 – 15 maiores cursos de graduação em Licenciatura em número de matrículas (2018)

Fonte: INEP, 2019a (adaptada).

Quando comparada a distribuição de matrículas entre os graus acadêmicos, constata-se que as Licenciaturas estão em última posição. Em 2018, o primeiro lugar é ocupado pelos cursos de bacharelado com 2.000.094 de alunos matriculados em 2018, seguido dos cursos tecnológicos com 719.569 matrículas (BRASIL, 2019a).

Várias razões podem ser consideradas para essa menor demanda pela carreira docente, que, aliás, conforme resultados anuais divulgados pelo Inep/MEC, apresenta um decréscimo contínuo nas matrículas. Para muitos pesquisadores (GATTI et al., 2015), examinando aqui não só a realidade educacional brasileira, os principais fatores apontados, de modo geral, correspondem: à falta de condições adequadas de trabalho; à ausência de um plano de carreira; à desvalorização e à massificação da profissão; ao baixo valor remuneratório e à sobrecarga de trabalho extraclasse.

Especificamente sobre o contexto educacional brasileiro, é importante dar destaque ao alerta feito por Martins (2014, p. 45), no que se refere à necessidade de um justo reconhecimento aos cursos de Licenciatura:

Em um país em que só diminui o número de professores, a Licenciatura tem de ser incentivada e valorizada. Ela não pode ser mais vista como um apêndice, como um “bico”, apenas como um “complemento de renda familiar”. Ser professor tem de ser prioridade na vida do profissional que escolheu esse caminho.

Pelo foco central desta pesquisa, a discussão acima não será ampliada. Porém, é pertinente que seja aqui agregada, ainda que de forma concisa, pois justifica a constante necessidade de se (re)pensar a formação docente, em especial, através de ações concretas que tragam motivação e esperança aos futuros professores e àqueles que estão em exercício.

A desesperança, como explica Freire (2015, p. 70), leva os sujeitos à inação e ao imobilismo; enquanto a esperança, por outro lado, sendo parte da natureza humana e “uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”, conduz ao rompimento das amarras e incertezas que a maioria dos docentes (se não todos) se deparam ao longo de suas trajetórias.

Em face a tal reflexão, apresenta-se o relato pessoal da professora Terezinha Azerêdo Rios (2010, p. 17):

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas¹¹. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. Pode soar romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores no Brasil. Não penso que sou uma exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão.

Percorrido esse processo de considerações introdutórias acerca dos cinco momentos aqui selecionados para um retrospecto da formação docente institucionalizada no Brasil, recorre-se, novamente, à LDB 9.394/96. A legislação vigente no sistema educacional brasileiro, amplamente mencionada no capítulo anterior para as questões então propostas e discutidas, é recobrada nesta tese, a fim de apresentar o modo pelo qual se dão as exigências acadêmicas para a formação de um professor, conforme atuação docente pretendida no país.

De acordo com o artigo 62, integrante do “Título VI – Dos Profissionais da Educação” da referida Lei, as formações exigidas para atuação docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I são: nível superior (licenciados em Pedagogia), ou nível médio (Magistério¹²). Os professores desses níveis de ensino são chamados de professores polivalentes, uma vez que são reconhecidos como profissionais habilitados a lecionar diferentes áreas do currículo.

Para que possa estender sua atuação além da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e Médio, ao professor é requisitada formação em nível superior e Licenciatura Plena no campo de conhecimento pretendido, por exemplo, em Letras, Matemática, História, Geografia etc. Por atuarem em uma área específica, esses docentes são chamados de professores especialistas.

Diante de tal separação, professores polivalentes e professores especialistas, Mello (2000, p. 99) declara que:

¹¹ Para Rios (2010, p. 27), o termo “fazer aulas” é mais apropriado que “dar aulas”. Segundo a professora, o exercício docente não se trata de uma “doação”, e sim de um trabalho remunerado, embora, muitas vezes, mal remunerado. Para que fosse uma “doação”, seria necessário, ainda, que a outra parte, isto é, os alunos, se dispusesse a receber – o que nem sempre ocorre.

¹² Segundo uma das metas do Plano de Nacional de Educação (PNE), é previsto que, até 2020, todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam (NICOLIELO, 2018).

A divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior.

E, criticamente, Mello (2000, p. 100) prossegue:

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Retomando a LDB, mais especificamente o artigo 66 no que tange ao exercício do magistério na Educação Superior, é estabelecido que a preparação ocorra em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A legislação nacional também prevê a atuação docente por parte daqueles que detêm notório saber, isto é, alto nível de conhecimento em um campo específico, a despeito de não possuir formação institucionalizada na área.

Como se pode constatar, o documento oficial não determina, com efeito, qual é a preparação pedagógica necessária para o exercício do magistério universitário. A lei indica que tal preparo se dê (preferencialmente, mas não mandatoriamente) através dos programas *stricto sensu*. Ademais, no que se refere ao notório saber, o texto é excessivamente vago, não há indicações de como tal conhecimento será averiguado e validado para determinar se o professor (ou aspirante a) está apto à docência no ensino superior.

Desse modo, ao contrário do que ocorre na Educação Básica, não havendo amparo na legislação, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos e interesses de cada programa de pós-graduação ofertado pelas diferentes IES (PACHANE, 2003). Por conseguinte, no panorama atual, os requisitos necessários para atuação docente acabam sendo definidos pelas instituições contratantes.

Nesse contexto em que se discute a formação docente, apesar de todos os grandes e constantes desafios vivenciados pelos profissionais que optam pela carreira acadêmica, deve-se reconhecer que os saberes escolarizados são, ainda, os mais legitimados e valorizados em uma sociedade. Para Vasconcelos (2012b, p. 89), trata-se de um

“verdadeiro paradoxo”, pois ao mesmo tempo em que se critica a escola, nela se deposita todos os anseios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. Se as expectativas recaem sobre a instituição, logo infere-se que recaiam também sobre os agentes educacionais, fundamentalmente, sobre os professores.

Ao compreender essa responsabilidade, não como algo penoso, mas sim como uma incumbência inerente ao exercício profissional do magistério, convém examinar quais são as competências que devem ser desenvolvidas na formação inicial e, também, na continuada. Para tanto, toma-se como base os estudos empreendidos no início desta pesquisa acerca da noção de competência no mundo do trabalho, uma vez que se trata de uma profissão: professor.

Na atualidade, a formação inicial está a cargo da universidade. As IES, segundo Lüdke (2015), buscam meios para tornar a formação o mais próximo possível do trabalho que o futuro professor irá desenvolver em sala de aula. Entretanto, a autora alerta para o fato de que o processo só se efetiva no dia a dia em contato com os alunos. Nesse contexto formativo e profissional, vinculado ao PPC, insere-se o estágio supervisionado como um elemento essencial de aproximação entre teoria e prática de ensino.

Desde o estabelecimento de sua obrigatoriedade, na década de 1930, há muitas ressalvas entre os estudiosos da área educacional sobre a efetividade dos estágios de Licenciatura no Brasil. Uma delas diz respeito à falta de interação entre o estudante-estagiário e o professor-supervisor da escola em que o estágio se concretiza. A interação é comprometida nas instituições brasileiras, pois conforme aponta Silva (2015, p. 198), o professor da Educação Básica, “No ato de ministrar aulas [...] assume a liderança, um protagonismo de magnitude tal que subtrai dos estudantes da sala a condição de sujeitos do seu próprio papel de aprendiz”.

Nessa perspectiva, tempo e outros recursos são escassos para que o estagiário seja inserido de modo a auxiliar e cooperar com o professor para praticar o ensino. Ocorre, na maioria dos casos, ainda de acordo Silva (2015), o estagiário assumir uma postura de observador passivo, ou, em outro extremo, assumir a regência da aula sem a supervisão do professor responsável pela turma.

Ainda que críticas precisem ser feitas e consideradas, a fim de que o processo de formação inicial seja constantemente revisto, é necessário também apresentar as boas práticas presentes no sistema educacional brasileiro. Seguindo com a discussão acerca dos estágios de Licenciatura, um destaque positivo é o Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência (Pibid)¹³, criado pelo MEC em 2007 e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para Gatti (2015), programas como o Pibid trazem resultados satisfatórios, pois estimulam estudantes a escolher a docência e nela permanecerem, valorizando o magistério.

Haja visto que a formação docente deve ser encarada como um processo permanente e evolutivo, integrado ao cotidiano escolar, os professores precisam assumir-se como protagonistas ativos do seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1997), especialmente no que diz respeito à formação continuada. Não há dúvidas que os professores devem ter domínio sobre plurais saberes: saberes a ensinar, saberes para ensinar, saberes relacionais, saberes profissionais, entre tantos outros que poderiam ser acrescidos a essa concisa lista.

Ainda que a formação inicial preparasse adequada e integralmente os futuros professores com todos os saberes fundamentais para aplicação dentro e fora da sala de aula, atualizações são sempre necessárias à carreira docente. Não se pode considerar que a busca por aperfeiçoamento é secundária quando, por exemplo, se tem anos de experiência em um determinado exercício profissional. Entretanto, recusar a programas de formação continuada não é algo raro entre os professores em exercício. Como bem alerta Vasconcelos (2009, p. 64):

Todo profissional, já no exercício de suas funções há algum tempo, tende a resistir a esse tipo de abordagem, considerando-se pronto e apto para a tarefa que já vem desenvolvendo. Subjetivamente, rejeita o que pensa ser uma intromissão desnecessária e uma atitude crítica diante daquilo que julga fazer com perfeição: ensinar.

No magistério, a evolução social exige novas e constantes competências para ensinar, conforme aponta Carneiro (2014). Ou, então, como revela Freire (2015, p. 40), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por isso, tão importante, seja na formação inicial ou na formação continuada, é que a prática seja reflexiva.

Decorrente da própria essência do magistério, a prática reflexiva permite que o professor reveja suas escolhas. Afinal, a educação é um processo. E, por essa natureza,

¹³ Articulado entre a Educação Superior (por meio das Licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, trata-se de um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que estagiam nas escolas públicas. Os estagiários precisam, em contrapartida, exercer o magistério na rede pública de ensino brasileira ao término da graduação.

demanda questionamento, curiosidade, inovação e, sobretudo, ação. Como explica Nóvoa (2007, p. 16), “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”. Desse modo, a reflexão sobre a prática adquire diferentes sentidos a depender do momento de profissionalização em que se encontra o docente.

A prática reflexiva pode acontecer tanto de modo coletivo quanto individual. Ambas as formas têm o seu valor. Na coletividade está presente a interação dialógica, na qual é possibilitada ao professor a oportunidade de trocar experiências, contribuir e (re)aprender com seus pares e alunos. Em algumas situações, é até necessário que ocorra individualmente, por meio de reflexões pessoais ou de leituras.

Perrenoud (2002), ao discutir a prática reflexiva à luz do pensamento de Donald Schön, alerta para o fato de que todos os indivíduos, em suas atividades cotidianas ou profissionais, podem refletir *na* ação, mas isso não os tornam, de forma automática, sujeitos reflexivos. Para que a prática seja, essencialmente, reflexiva, no sentido mais profundo da expressão, é necessário que se reflita *sobre* a ação e, a partir daí, ocorra a tomada de consciência e a construção de novos saberes.

No contexto pedagógico, não só, mas principalmente, por meio da prática reflexiva, é que os professores adquirem, desenvolvem e/ou aprimoram suas competências. Ao discorrer sobre as competências do professor reflexivo, Bélair (2001, p. 60), conforme apresentado no Quadro 3, propõe uma estrutura, dividida em cinco campos de competências, a saber: 1) competências ligadas à vida da classe; 2) competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades; 3) competências ligadas às disciplinas ensinadas; 4) competências exigidas em relação à sociedade; 5) competências inerentes à sua pessoa.

Campos de competências	Descrições
Competências ligadas à vida da classe	Agrupam tarefas relativas à gestão, à organização do horário e do tempo, ao arranjo e à utilização do espaço, à escolha de atividades, à exploração de recursos variados, à adaptação ao clima da sala.
Competências identificadas com os alunos e suas particularidades	Englobam tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis, o conhecimento e a observação de estilos de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento constante a um envolvimento real dos alunos, a personalização e a individualização de diversas tarefas e atividades, a apropriação de uma

	avaliação positiva e saudável que permita uma retificação eficaz para cada um.
Competências ligadas às disciplinas ensinadas	Exigem uma apropriação de saberes científicos que envolvem toda disciplina e uma capacidade de integrar esses saberes aos saberes escolares, a partir das vivências e dos saberes dos alunos. Também exigem planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade e conhecimento das políticas educacionais vigentes, a fim de se recorrer a elas em função das temáticas abordadas e necessidades dos alunos.
Competências exigidas em relação à sociedade	São de várias ordens, conforme as interações do professor com o meio (pais, colegas, pesquisas, formações continuadas etc.).
Competências inerentes à sua pessoa	São as mais importantes de todo o processo. É, de fato, o saber-ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e conduta. Ações como a busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e cotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada.

Quadro 3 – Estrutura dos campos de competências do professor reflexivo

Fonte: Bélair, 2001, p. 60 (adaptada).

Ressalta-se que as competências foram estruturadas pela autora, com foco no percurso formativo do professor iniciante. No entanto, considera-se que tal estrutura pode ser também adaptada e, por conseguinte, utilizada nos programas de formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento e/ou aprimoramento docente nos campos das competências ora propostas, e aqui compreendidas como determinantes para uma atuação reflexiva, crítica e responsável ao longo da carreira docente.

A partir dos campos de competências postulados por Bélair (2001), assim como das demais questões apresentadas neste subcapítulo, a presente tese volta-se à formação do professor de Língua Portuguesa e à sua atuação, sobretudo, na Educação Superior. Tal abordagem será tratada na próxima seção deste capítulo.

2.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ATUAL

Diversos são os campos de atuação profissional que os egressos dos cursos de Letras podem seguir. Com base no domínio da língua estudada (ou línguas) e suas culturas, é possibilitado ao bacharel atuar como pesquisador, crítico literário, tradutor,

intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural e, quando também licenciado, professor.

Ao discutir acerca do perfil e da imagem dos profissionais oriundos desse campo do conhecimento, Guimarães (2015, p. 28) explica que isso ocorre, porque “O trabalho desenvolvido na área é de extrema importância e concede aos seus profissionais, invariavelmente, um largo arcabouço teórico e cultural”, e complementa afirmando que os egressos das Letras “[...] são vistos como pessoas de grande cultura e de conhecimento de mundo”.

Diante desse amplo campo de atuação, as DCN, instituídas em 04 de julho de 2001 para os cursos de Letras, conforme Parecer CNE/CES 492/2001, estabelecem que múltiplas competências e habilidades sejam desenvolvidas pelos estudantes durante a formação acadêmica, cujos cursos, em média, são ofertados com a duração de três anos. Tais competências e habilidades, previstas no documento legal (BRASIL, 2001), compreendem:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Além dessas competências e habilidades, as DCN determinam que aos egressos seja garantida a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade de saberes que compõem o curso de Letras. No que diz respeito ao saber-ser, é estabelecido que os bacharéis e licenciados, ao final de sua formação, sejam compromissados com a ética, com a responsabilidade social e

educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Ademais, aos egressos é esperado senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001).

A fim de garantir a aquisição de todas as competências e habilidades apresentadas, os currículos dos cursos de Letras devem, em cumprimento às DCN, contemplar conteúdos caracterizados como: a) básicos; b) de formação profissional; c) de Licenciaturas.

Os conteúdos básicos visam ao desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à área dos estudos linguísticos e literários. De acordo com as DCN (BRASIL, 2001, p. 31), “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”.

Integrados aos conteúdos básicos, os conteúdos de formação profissional em Letras, também conforme as DCN ora discutidas, dizem respeito às atividades acadêmicas que possibilitam a aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Incluem práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência e cursos sequenciais.

No caso das Licenciaturas em Letras, o documento oficial determina a inclusão de conteúdos com vistas às didáticas e respectivas pesquisas que as embasam, limitando-se a essa especificação.

Porém, em 18 de março de 2011, o Ministério da Educação, por meio Resolução CNE/CP 1/2011, instituiu novas diretrizes para a habilitação de licenciados na área, especialmente, no que concerne à carga horária. Segundo os artigos 3º e 4º dessa Resolução (BRASIL, 2011), a carga horária para a habilitação em Licenciatura em Letras passa a ser de, no mínimo, 800 horas, e a carga horária do estágio curricular supervisionado deve totalizar, no mínimo, 300 horas.

É provável, mas não somente, que essa complementaridade tardia, determinada dez anos após o estabelecimento das DCN iniciais, seja responsável pela natureza secundária que a formação pedagógica adquiriu no curso de Letras ao longo da sua existência. Conforme expõe Martins (2014, p. 32):

[...] desde o início dos cursos e, infelizmente, ainda hoje, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas são encaradas como disciplinas apenas complementares, sendo as aulas de língua e de literatura as fundamentais do curso. Não se nega aqui a importância das disciplinas teóricas, assim como a necessidade de uma base de conceitos e de teorias que solidificam a formação do graduando. Entretanto, reflete-se sobre um dos papéis mais importantes, talvez o mais importante do curso de Letras: formar professores em um país em que se constata uma grande carência de bons e comprometidos profissionais.

Vasconcelos (2015), ao discutir acerca do desaparecimento do tradicional modelo 3+1, esclarece que as disciplinas de cunho pedagógico passaram a integrar toda a grade curricular das Licenciaturas em Letras, desde as etapas iniciais. Com isso, as disciplinas de conteúdos específicos da área e as disciplinas pedagógicas passam a ser oferecidas simultaneamente no curso. No entanto, ainda segundo Vasconcelos (2015, p. 41), a concomitância de oferta dessas disciplinas ao longo da formação “[...] ainda está longe de favorecer a integração efetiva do 3+1, dado que os docentes de uma e de outra área não buscam integrar seus planos de ensino, dificultando, dessa maneira, a integração preconizada pelo modelo atual de currículo dos cursos de Letras”.

Sob as mesmas reflexões e determinações legais está o curso de Licenciatura em Letras – Português, o sexto maior curso de Licenciatura em número de matrículas, segundo último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019a) apresentado no subcapítulo antecedente. Em 2018, conforme registrado pelo levantamento, matricularam-se 78.493 alunos – futuros professores de Língua Portuguesa na sociedade brasileira –, ou melhor, possíveis professores de Língua Portuguesa, uma vez que se faz necessário modalizar aqui o total de egressos e, ainda que licenciados, daqueles que seguirão, de fato, a carreira docente.

Também sobre o preparo docente para o magistério na Educação Básica, é preciso destacar que, desde 2013, é oferecido em rede nacional o Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), esse curso de pós-graduação *stricto sensu* conta com a participação de IES públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴. Apresenta somente uma área de concentração, Linguagens e letramentos, a qual se vinculam duas

¹⁴ De acordo com a CAPES (2018a), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005, “[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”.

linhas de pesquisa: 1) Teorias da linguagem e ensino; 2) Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Prevê o cumprimento de 360 horas em um prazo de dois anos, no qual deverão ser cursadas cinco disciplinas obrigatórias e três optativas (CAPES, 2018a).

O Profletras tem como objetivo geral contribuir com a capacitação de professores de Língua Portuguesa que estão no efetivo exercício em sala de aula, nas nove séries do Ensino Fundamental da rede pública. Para participar do programa, portanto, além de ser professor de Língua Portuguesa da rede pública, no Ensino Fundamental I e/ou II, é preciso que o docente seja portador de diploma de curso superior de Licenciatura em Letras – habilitação português. Com base nesse último requisito, constata-se que o Profletras não se sobrepõe, nem tampouco substitui a Licenciatura. Porém, como explica Silva (2017, p. 711):

O MP [Mestrado Profissional] para professor caracteriza-se como uma resposta aos resultados negativos já conhecidos da formação inicial nas licenciaturas, vítimas do teorismo que mantém o distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática efetiva do magistério nas escolas básicas.

Ainda de acordo com Silva (2017), os programas de mestrado profissional não devem ser vistos como uma formação menor em relação aos mestrados e doutorados acadêmicos. No caso específico do Profletras, mas cujas reflexões também podem ser articuladas com a formação de professores de outras disciplinas escolares, os pós-graduandos – professores do Ensino Fundamental –, trazem para discussão inúmeras experiências e saberes construídos no cotidiano da sala de aula, ou seja, o “saber da experiência”, conforme termo cunhado por Nóvoa (s.d. apud VASCONCELOS, 2015, p. 43). A troca de saberes entre os professores em formação e os professores formadores conduz, de modo indubitável, a um preparo mais crítico e reflexivo.

Certamente uma melhor qualificação docente, quais sejam o nível e a área de instrução, contribui para um melhor desempenho em sala de aula e desmistifica alguns estereótipos atribuídos aos professores. No caso do professor de Língua Portuguesa, em geral, associado às regras da gramática normativa, passa a ser temido e pouco estimado por alguns (ou muitos) alunos. No imaginário desses estudantes, trata-se daquele docente cujo objeto de ensino é algo abstrato, desvinculado da função prática e social da língua. Tal representação perdura, com frequência, ao longo de toda a trajetória discente, o que inclui a Educação Superior.

Não se pode negar que, em muitos casos, os professores de Língua Portuguesa contribuem para estimular essa imagem. Em grande número, nas aulas de português ainda predomina o estudo das nomenclaturas e classificações gramaticais, em detrimento ao desenvolvimento de qualquer outra competência comunicativa que, com efeito, caracteriza os estudos da linguagem na atualidade.

Para Bechara (2006, p. 62), isso pode ocorrer devido a um preparo pedagógico deficiente que o professor, em sua formação inicial, teve acesso no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e, como consequência, acaba impactando em sua atuação:

Outro ponto que há de merecer a acurada atenção dos cursos de formação de professor da língua portuguesa é o que diz respeito aos procedimentos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula. Pouco aproveita o profundo conhecimento teórico que o professor venha a ter de sua disciplina, se lhe faltam as condições mínimas do saber didático-pedagógico que lhe permitam desvendar ao aluno os segredos de sua ciência.

O apontamento do professor Bechara ratifica a crítica de Martins (2014), apresentada neste subcapítulo, com relação aos cursos de Letras e ao parco conteúdo destinado às disciplinas didático-pedagógicas de modo geral. Nesse mesmo sentido, em acréscimo às reflexões apresentadas, questionamentos acerca da formação e atuação do professor de Língua Portuguesa podem também ocorrer, pois segundo Antunes (2016, p. 40-41):

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Não se pretende, nem tampouco é uma atitude responsável, atribuir a ineficiência de um sistema a um único agente social, no caso, o professor. As razões para uma representação negativa e/ou temida do docente de Língua Portuguesa são de naturezas diversas e não ocorrem de forma isolada. Todavia, quando o professor é o causador, sua conduta precisa ser revista e modificada.

Recorrendo novamente a Antunes (2016), muitas amarras são colocadas como obstáculos para os professores de Língua Portuguesa, particularmente no que se refere à Educação Básica, impedindo-os de reformular suas práticas para um processo de ensino-aprendizagem que contemple a dimensão textual e comunicativa da língua. Dos quatro fatores citados pela autora, dois são de ordem externa: as provas de vestibulares e concursos e a interferência dos pais (ou responsáveis); e os outros dois, de ordem interna: a falta de disposição para a mudança e a insegurança por parte de muitos professores.

Com relação às provas de vestibulares e concursos, Antunes (2016) alerta para o fato de que há algum tempo os principais vestibulares do país têm privilegiado as análises de texto em suas provas. Se os concursos ainda ignoram essa prática textual, cabe aos professores não se renderem a um ensino desvinculado do uso da língua, inclusive, como uma forma de contribuir para a mudança do que se cobra nessas avaliações.

Quanto à interferência dos pais, a autora diz ser uma oportunidade para promover uma discussão acerca das atuais concepções de língua e de linguagem. Para isso, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa, especialistas em sua área, mostrem aos pais de que forma esse processo se desenvolve. Para Vasconcelos e Batista (2017), não há justificativa para a falta de comprometimento de um professor frente à tarefa de educar. Ainda conforme os autores, o professor não deve se sentir intimidado diante das pressões externas; deve, por sua vez, promover o diálogo e a participação de todos.

No que diz respeito ao primeiro fator interno, a falta de disposição para a mudança, Antunes (2016) ressalta que muitos professores são conscientes da necessidade de transformação, mas, por comodismo e, até mesmo, desconhecimento da forma de proceder, utilizam os obstáculos como uma justificativa para manter o *status quo*. Sobre esse aspecto, recorre-se a Nóvoa (2007, p. 14):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

No que se refere à insegurança, o segundo fator interno, Antunes (2016) afirma que, além de autonomia, é preciso que os professores reflitam sobre suas práticas

pedagógicas e façam, sempre que necessário, alterações em seus cursos, a fim de alinhá-los ao contexto e aos alunos reais.

Para o rompimento desse estado alienante, é fundamental que a prática reflexiva, examinada anteriormente, seja posta em ação por esses e todos os demais docentes. O professor precisa “[...] ser competente e atualizado, tanto no domínio do conteúdo a ser ministrado como na forma de apresentá-lo” (VASCONCELOS, 2012a, p. 76). Afinal, o que está em discussão é a aprendizagem dos alunos, e esse é (ou deveria ser) o objetivo principal da docência em qualquer nível escolar.

Assim como na Educação Básica, vários são os desafios observados na Educação Superior. Para muitos pesquisadores desse nível de ensino (Masetto, 2003, 2012; Pachane, 2003; Vasconcelos, 2009), a falta de competência pedagógica é um dos pontos de maior fragilidade entre os professores universitários.

Os motivos para que isso ocorra, de acordo com os autores pesquisados, são oriundos de diversos fatores, dentre os quais, destacam-se três: 1) a ausência de uma preparação didático-pedagógica pelos cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*; 2) a ideia equivocada de que para ser professor na Educação Superior basta dominar, na prática, o conteúdo a ser lecionado; 3) a inexistência de um amparo legal que determine – e não somente recomende –, a formação docente para o exercício do magistério universitário, conforme discutido no subcapítulo anterior.

Reconhece-se que ações têm sido empreendidas, a fim de se reverter esse quadro, especialmente no tocante aos dois primeiros fatores. Particularmente, sobre o tema capacitação/atualização do professor em serviço, Vasconcelos (2009) indica que essa é uma preocupação de várias universidades brasileiras desde a década de 1970.

Disciplinas voltadas à didática e programas de qualificação docente têm sido oferecidos aos pós-graduandos e ao corpo docente pelas IES, mas ainda não são suficientes para elevar o nível de formação de professores e melhorar a qualidade da educação universitária. A esse respeito, cita-se Pachane (2003, p. 100):

[...] não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Tem de aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior.

No que diz respeito ao primeiro ponto, isto é, a ausência de uma preparação didático-pedagógica pelos cursos de pós-graduação, aponta-se que essa negligência, obviamente não generalizada, decorre do fato de que as atividades de pesquisa são muito mais valorizadas e solicitadas nos programas de *stricto sensu* do que aquelas voltadas às atividades de docência. Quando se estabelece essa supremacia, como consequência, dissociam-se as ações de pesquisa e ensino.

Não se intenciona nesta tese, elencar qual ação tem primazia em relação a outra – ensino, pesquisa e, também, extensão –, ao considerar o tripé que sustenta a Educação Superior. Compreende-se que os três eixos são complementares entre si e importantes para o desenvolvimento acadêmico. No entanto, é inegável não considerar que, na prática, a universidade não consegue “[...] nem manter esses três aspectos realmente interligados (em efetivação e importância), nem sustentar um equilíbrio de qualidade entre eles”, conforme destaca Vasconcelos (2009, p. 20).

Também apresentado como um ponto que compromete a competência pedagógica, no que tange à ideia equivocada de que para ser professor na Educação Superior basta dominar, na prática, o conteúdo a ser lecionado, recorrendo-se novamente a Vasconcelos (2009, p. 41-42), cabe salientar que: “A prática, sem embasamento teórico consistente, [é] uma aberração descabida dentro de um sistema de ensino que se pretenda sério”.

Do mesmo modo, não se pode aceitar, no fazer docente, a teoria pela teoria, sem o estabelecimento de relações concretas com a realidade. Isoladas – prática e teoria –, não condizem com o desempenho esperado do bom professor, nem tampouco contribuem para a formação integral dos alunos.

Ser um bom pesquisador ou conhecer empiricamente o objeto de ensino não é suficiente para contemplar toda a abrangência e responsabilidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Para que se alcance a completude que a função exige, o professor da Educação Superior deve: saber ensinar, ser pesquisador e dominar o conteúdo a ser ministrado. Sem intencionar apresentar um rol reduzido de competências, citam-se, neste momento, somente essas três, pois entende-se que ao serem mobilizadas, outras competências igualmente importantes precisam ser articuladas para que a integralidade mencionada seja atingida.

Assim como ocorre em outras atividades profissionais, certamente, e razoável que assim o seja, um professor desenvolve maior grau de competência em um ou mais campo ao longo de sua trajetória. Afinal, muitos fatores contribuem para isso: história de

vida, gosto pessoal, valores individuais e sociais, formação acadêmica, recursos financeiros e materiais, tempo, entre outros aspectos. Não se espera um corpo docente homogêneo nas IES. É salutar, inclusive, que diferentes perfis estejam presentes entre os docentes. Porém, é necessário que a todos seja dada a oportunidade, em suas formações, de cursarem disciplinas que visem às teorias e, também, às práticas didático-pedagógicas.

Embora não haja uma obrigatoriedade legal, é sabido que há uma predileção por professores com mestrado e/ou doutorado para atuação docente na Educação Superior. Tais titulações impactam nos indicadores de qualidade das avaliações às quais as IES e os seus cursos são submetidos pelo Inep/MEC, uma vez que o percentual de mestres e doutores incidem nos resultados. Esses indicadores, além de servirem como parâmetros para a gestão acadêmica, mostram à sociedade como os cursos universitários se posicionam quando avaliados com base nos mesmos critérios legais (CARNEIRO, 2015).

Dentre os atuais instrumentos utilizados para as aferições, tanto da rede pública quanto privada, citam-se e apresentam-se no Quadro 4: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

Sinaes
Trata-se de uma avaliação pela qual passam os cursos de graduação em três diferentes momentos: autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. A autorização ocorre a pedido da IES, ao solicitar permissão para a abertura de um curso. Nessa etapa, são avaliados: o corpo docente e técnico-administrativo, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas. O reconhecimento se dá quando a primeira turma entra na segunda metade do curso e os avaliadores do MEC vão à instituição para verificar o cumprimento dos pontos iniciais do projeto. Por fim, a renovação do reconhecimento é feita a cada três anos, sendo que as IES cujo conceito preliminar obtido foi insatisfatório (um ou dois pontos), pela aferição do CPC, recebem a visita de dois especialistas para a nova avaliação.
CPC
Trata-se de um indicador que avalia os cursos de graduação. Obedece a um ciclo de três anos e as avaliações são feitas por especialistas em visita às IES, cujo objetivo é verificar as condições de trabalho, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. O índice obtido pela IES é combinado com o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que mede a performance dos estudantes por grupo de áreas do conhecimento.
IGC
Resultado da média ponderada do CPC, trata-se de um indicador expresso em conceitos, com pontuação variável de um a cinco pontos. Para que a atuação seja considerada satisfatória, uma IES precisa obter um índice de três a cinco pontos.

Quadro 4 – Indicadores de qualidade para aferição das IES no Brasil

Fonte: BRASIL, 2011 (adaptada).

Como pode ser constatado no Quadro 4, a partir das descrições dos meios utilizados para a avaliação das IES no Brasil, todos os três indicadores – Sinaes, CPC e IGC –, de modo direto ou indireto, perpassam pelo quadro de professores de uma instituição. Observa-se, desse modo, o quão relevante é o desempenho do corpo docente e sua titulação para o resultado geral obtido.

Nesse sentido, uma vez que este capítulo tem, entre suas finalidades, observar a formação dos professores de Letras, e considerando a importância de uma preparação didático-pedagógica para o bom desempenho docente em sala de aula na Educação Superior e, ainda, para os resultados gerais das IES quando submetidas às avaliações pelo Inep/MEC, foram analisadas as linhas de pesquisa de 112 programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*, oferecidos no país.

Realizada em setembro de 2019, a seleção dos programas deu-se a partir de uma busca na Plataforma Sucupira¹⁵. Para o levantamento, foram delimitados os seguintes critérios disponíveis nessa ferramenta *on-line*: “Letras” como área básica; “Linguística e Literatura” como área de avaliação; “em funcionamento” como situação do programa e “acadêmico” como modalidade. Foram deixados em aberto os seguintes campos: instituição de ensino superior; programa; região e UF. Conforme já exposto, essa busca resultou em 112 programas, geograficamente distribuídos no Gráfico 2 a seguir:

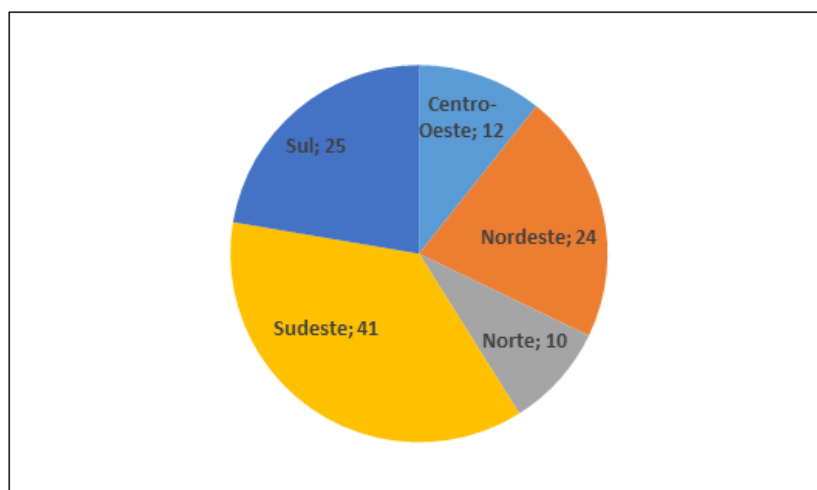


Gráfico 2 – Programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* da área básica das Letras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

¹⁵ Trata-se de uma base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) da Fundação Capes. Fornece dados, em tempo real, para a coleta de informações e realização de análises e avaliações dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* oferecidos no Brasil. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

Seguindo a linha de investigação apresentada, cabe salientar que foram obtidas 48 diferentes nomenclaturas de programas, a saber:

Nomenclatura	Quantidade
Ciência da Literatura	1
Ciências da Linguagem	2
Crítica Cultural	1
Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa	1
Estudos da Linguagem	5
Estudos da Tradução	3
Estudos de Tradução	1
Estudos de Linguagem	1
Estudos de Linguagens	3
Estudos de Literatura	2
Estudos Judaicos e Árabes	1
Estudos Linguísticos	1
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	1
Estudos Literários	4
Filologia e Língua Portuguesa	1
Inglês: Estudos Linguísticos e Literários	1
Interdisciplinar de Linguística Aplicada	2
Letras	44
Letras: Cultura, Educação e Linguagens	1
Letras: Estudos da Linguagem	1
Letras: Estudos Literários	2
Letras: Língua e Literatura Alemã	1
Letras: Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	1
Letras: Língua, Literatura e Cultura Japonesa	1
Letras: Língua, Literatura e Cultura Italianas	1
Letras: Linguagem e Identidade	1
Letras: Linguística e Teoria Literária	1
Letras e Artes	1
Letras e Culturas	1
Letras e Linguística	2
Letras Clássicas	1
Letras Clássicas e Vernáculas	1
Letras Estrangeiras e Tradução	1
Letras Vernáculas	1

Letras Neolatinas	1
Língua e Cultura	1
Língua, Literatura e Interculturalidade	1
Linguagem e Ensino	1
Linguagens e Representações	1
Linguística	2
Linguística Aplicada	1
Linguística e Literatura	1
Literatura	3
Literatura Brasileira	1
Literatura e Crítica Literária	1
Literatura e Cultura	1
Literatura, Cultura e Contemporaneidade	1
Teoria e História Literária	1
Literatura Portuguesa	1
Teoria Literária e Crítica da Cultura	1

Tabela 1 – Nomenclaturas dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* da área básica das Letras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Feita essa pesquisa inicial, partiu-se para uma investigação das descrições disponíveis no *site* de cada programa. Independentemente da nomenclatura do programa, uma vez que todos aqui examinados estão inseridos na área básica das Letras, buscou-se verificar se esses programas ofertam, em suas áreas de concentração, linhas de pesquisa voltadas à formação de professores e/ou às práticas docentes.

Entre os 112 programas selecionados, levantou-se um total 44 linhas de pesquisa voltadas à formação de professores e/ou às práticas docentes. Essas 44 linhas de pesquisa estão distribuídas entre 38 IES, sendo que 32 IES oferecem uma linha de pesquisa, 11 IES oferecem duas linhas de pesquisa e 1 IES oferece três linhas de pesquisa em seus respectivos cursos de mestrado e/ou doutorado acadêmico. Tais resultados são apresentados no Apêndice A.

Cumprir destacar que não foi possível analisar os programas de 7 IES. Tal impedimento ocorreu, pois: 4 IES não disponibilizam as linhas de pesquisa no *site*; 1 IES apresenta as linhas de pesquisa, porém não as descreve o que inviabiliza um exame mais acurado como ocorreu com as demais; 1 IES não traz o programa no *site* e 1 IES apresentou recorrentes problemas de conexão ao direcionar para a página do programa.

Desconsiderando as 7 IES, cuja investigação não foi integralmente concretizada, pode-se constatar que entre as 105 IES, em que o levantamento foi efetivado segundo os critérios preestabelecidos, 42% dos programas ofertam uma ou mais linhas de pesquisa voltadas à formação de professores e/ou às práticas docentes, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, inseridos na área básica das Letras, em funcionamento no Brasil. Essas linhas de pesquisa estão inseridas em áreas de concentração voltadas, de modo geral, aos estudos linguísticos e literários, bem como da tradução.

Embora a maioria das linhas de pesquisa investigadas não apresentem de modo explícito que os seus estudos estejam direcionados às práticas e à formação de professores, reconhece-se que os objetivos gerais podem conduzir a uma compreensão teórico-metodológica para a atuação docente. Desse modo, contribuem com o pós-graduando cuja intencionalidade é desenvolver e/ou ampliar sua qualificação pedagógica.

Assume-se, ainda, que assim como o curso de graduação em Letras, a pós-graduação *stricto sensu* nessa área, dado seu caráter interdisciplinar, atrai e, portanto, visa também à capacitação de pesquisadores de outros campos afins. Esses pesquisadores, sejam das Letras ou não, nem sempre pretendem o magistério. Todavia, àqueles que intencionam seguir a carreira docente e desenvolver um estudo nessa perspectiva, é fundamental que haja a oferta de tais linhas de pesquisa.

Em alguns programas, foi possível observar que, independentemente da oferta de linhas de pesquisa voltadas ao campo didático-pedagógico, é estabelecido que os pós-graduandos devam cumprir um estágio docente ao longo do mestrado e/ou doutorado. Tal estágio, de modo geral, consiste na participação do pós-graduando em atividades de ensino da IES. Essas atividades, sob a supervisão do professor-orientador, compreendem: observação, elaboração e/ou apresentação de aulas; organização de eventos do programa; orientação de projetos de Iniciação Científica; entre outras. Para o pós-graduando, especialmente àqueles que nunca atuaram no ensino universitário, é oportunizada uma experiência distinta em âmbito acadêmico.

Conforme já discutido nesta tese, convém retomar que o campo das Letras é abrangente para aqueles que pretendam à docência no ensino universitário. A disciplina de Língua Portuguesa ofertada nos mais variados cursos descortina-se numa ampla perspectiva de atuação para os professores. Desse modo, é imperativo que tal atuação seja também considerada nos cursos de formação do profissional da área de Letras, seja no âmbito da graduação e, obviamente, da pós-graduação, a fim de preparar docentes mais fundamentados teórica e metodologicamente para o ensino de línguas, no caso, da língua

materna em contextos plurais. Não se pode ignorar que essa possibilidade, com efeito, existe e demanda estudo e preparo específicos, com o objetivo de entrecruzar os conhecimentos de áreas nem sempre afins.

A fim de justificar a pertinência deste estudo, no que tange à oferta de disciplinas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na Educação Superior, em particular, nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, na sequência são mostrados e discutidos os resultados de um levantamento que, assim como o anterior, também foi empreendido no mês de setembro de 2019.

Tal levantamento iniciou-se com uma pesquisa de dados no portal do Ministério da Educação, e-MEC (BRASIL, 2019). Como critério de busca, pesquisou-se as IES localizadas na cidade de São Paulo, cujos três cursos focalizados nesta tese são oferecidos em nível bacharelado e na modalidade presencial. Essa investigação, a partir dos critérios preestabelecidos, resultou em 356 cursos, sendo: 193 em Administração, 122 em Ciências Contábeis e 41 em Ciências Econômicas.

Após essa pesquisa inicial, buscou-se, através da página eletrônica de cada IES, levantar a grade curricular dos respectivos cursos e identificar as disciplinas que contemplam os estudos da língua portuguesa ou correlatos. Cumpre salientar que cada um desses cursos – Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas –, em alguns casos, é oferecido pela mesma IES em mais de uma unidade, porém, constatou-se que a grade curricular é mantida nos diferentes *campi*.

Esclarece-se que para os três cursos ocorreram limitações para uma investigação mais aprofundada, uma vez que nem todas as IES apresentam em seus *sites* as respectivas grades curriculares. Além disso, ao consultar o portal de cada instituição, constatou-se que, embora o curso apareça como ativo no e-MEC, em alguns casos, não é ofertado ou a IES não está mais em funcionamento. Compreende-se que, mesmo não havendo a integralidade dos dados, é factível empreender, ainda que parcial, a análise que se apresenta adiante.

A partir da verificação de cada grade curricular disponível nos *sites* das IES, foi possível levantar e agrupar 37 diferentes disciplinas/nomenclaturas ofertadas nos três cursos de graduação selecionados para esta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 5, em que foi assinalada a coluna do curso ofertante correspondente à disciplina.

DISCIPLINAS	CURSOS		
	Administração	Ciências Contábeis	Ciências Econômicas
Comunicação		X	X
Comunicação Contemporânea	X	X	X
Comunicação do Segmento Corporativo	X		
Comunicação e Expressão	X	X	X
Comunicação e Expressão I	X		
Comunicação e Expressão II	X		
Comunicação e Linguagem	X	X	X
Comunicação Empresarial	X	X	X
Comunicação nas Organizações	X	X	
Comunicação Oral e Escrita	X	X	
Comunicação Organizacional	X		
Comunicação, Criatividade e Inovação	X		
Dissertação Econômica			X
Interpretação e Produção de Textos	X	X	X
Leitura e Interpretação de Textos	X	X	
Leitura e Produção Textual	X		
Língua Portuguesa	X	X	X
Língua Portuguesa e Comunicação		X	
Língua Portuguesa I	X	X	X
Língua Portuguesa II	X	X	X
Língua Portuguesa I e Técnica Redacional I	X		
Língua Portuguesa II e Técnica Redacional II	X		
Linguagem e Comunicação	X		
Linguagem e Comunicação Organizacional	X		
Linguagem e Gêneros Textuais	X		
Linguagem e Interpretação de Texto	X	X	
Linguagens e Produção de Texto	X		
Oficina de Argumentação	X		
Pensamento Crítico e Comunicação Escrita	X		
Português	X	X	
Português Básico		X	
Português Instrumental	X	X	X
Português Instrumental e Técnicas de Interpretação de Textos		X	
Redação Empresarial	X	X	

Redação Empresarial Aplicada		X	
Redação Empresarial e Científica	X		
Técnicas de Leitura e Produção de Texto	X	X	

Quadro 5 – Disciplinas do campo das Letras ofertadas nos bacharelados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Como pode ser verificado no Quadro 5, o curso de Administração registra o maior número de oferta de disciplinas, isto é, 31, seguido por Ciências Contábeis com 21 e Ciências Econômicas com 11. Para a obtenção desses resultados, seguindo os critérios preestabelecidos e explicados anteriormente, esclarece-se que foram examinadas as grades curriculares de 52 IES que oferecem o curso de Administração, 38 IES de Ciências Contábeis e 22 IES de Ciências Econômicas.

Embora tenha se optado por investigar os cursos oferecidos na modalidade presencial, destaca-se a oferta *on-line* de seis disciplinas: i) Comunicação e Linguagem; ii) Língua Portuguesa; iii) Linguagem e Comunicação; iv) Comunicação e Expressão, em Administração; v) Comunicação e Linguagem; iv) Língua Portuguesa, em Ciências Contábeis. Aponta-se que para o curso de Ciências Econômicas todas as disciplinas levantadas são ministradas presencialmente. Ressalta-se, ainda, que uma disciplina, Comunicação Organizacional, é ofertada como eletiva em um dos cursos de Administração examinados.

Como nem todas as grades curriculares disponíveis nos *sites* das IES pesquisadas estão completas, isto é, apresentam, além do nome da disciplina, a respectiva carga horária e o semestre no qual é ministrada, não é permitida, dentro dos parâmetros preestabelecidos para o levantamento ora apresentado, uma análise precisa e comparativa em relação a esses aspectos.

Entretanto, mesmo com mais de uma limitação encontrada no decorrer dessa investigação, pode-se afirmar que o objetivo pretendido com esse levantamento foi alcançado. Observa-se que há campo de atuação para o professor de Língua Portuguesa à parte do campo das Letras na Educação Superior. Isso porque, as disciplinas relacionadas no Quadro 5, de modo geral, são atribuídas aos profissionais das Letras. Esses professores, ao se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem, podem, certamente, transformar os graduandos em sujeitos competentes do ponto de vista comunicativo para atuação em suas pretendidas áreas profissionais.

Partindo desse entendimento e da perspectiva de Duarte (2012, p. 108), cuja orientação propõe que a relação pedagógica seja equilibrada entre três fontes – “expectativas dos alunos”, “exigências do saber” e “exigências da sociedade” –, a fim de que os cursos universitários e o ensino de modo geral não caiam numa diretividade empobrecedora e tediosa, é que se propõe a discussão do próximo capítulo. Em um primeiro momento, discute-se sobre as bases da aprendizagem significativa e, na sequência, acerca de uma pedagogia da língua pautada na concepção interacionista da linguagem, por meio das práticas textuais, como proposta teórico-metodológica do professor de Língua Portuguesa para a organização curricular de sua disciplina.

3 UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Paulo Freire (2014, p. 81)

3.1 A BUSCA DE SENTIDO EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA

Os atos de aprender e ensinar permeiam a experiência humana nos mais variados contextos, uma vez que “[...] aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando” (SOUSA, 2002, p. 35). Por serem ações inerentes e praticadas ao longo da vida de um indivíduo, podem parecer simples. Entretanto, conforme será discutido neste subcapítulo, em particular no que concerne ao ambiente escolar, são atividades complexas.

No caminhar da história, essa complexidade justifica, inclusive, a razão pela qual, várias áreas das Ciências Humanas, dentre as quais citam-se a Psicologia, a Filosofia e, naturalmente, a Educação, têm se ocupado em pesquisar e descrever os diferentes mecanismos de cognição. Esses mecanismos impactam (ou deveriam impactar) diretamente nos princípios de ensino.

Nessa perspectiva, conforme apresentado por Nogueira e Leal (2018), destacam-se os estudos de algumas correntes da Psicologia cujas contribuições são trazidas para o campo da Educação, mais especificamente, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas correntes, citam-se: o behaviorismo (Burrhus Frederic Skinner), a psicanálise (Sigmund Freud), o construtivismo (Jean Piaget), o interacionismo (Lev Semenovitch Vigotski), a teoria do desenvolvimento (Henri Wallon), a aprendizagem significativa (David Paul Ausubel) e a psicologia humanista (Carl Rogers).

Embora compreenda-se que nenhuma das teorias citadas é capaz de dar conta sozinha das implicações que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem, optou-se por explorar os estudos ausubelianos, em particular, o conceito de aprendizagem

significativa, considerando o nível de ensino com o qual esta tese se ocupa, isto é, a Educação Superior. Para Ausubel (1968 apud MOREIRA; MASSINI, 2006), especialista em psicologia educacional, o conhecimento prévio do aluno é a chave, ou melhor, serve como ponto de ancoragem para novos conceitos, conduzindo à aprendizagem significativa. Ao chegar ao ensino superior, portanto, independentemente da qualidade educacional à qual foi submetido nas etapas anteriores, o aluno, jovem ou adulto, traz consigo um arcabouço de saberes que, conforme os fundamentos ausubelianos, não pode ser negligenciado.

A partir do conhecimento prévio dos alunos, cabe ao professor criar condições e propor desafios para a ressignificação de saberes e/ou a construção e sistematização de novos saberes de modo que façam sentido. Sendo assim, para uma eficaz teoria do ensino, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) postulam que é preciso considerar diferentes tipologias de aprendizagem relativas ao ambiente escolar. Dentre os principais tipos, segundo os autores, estão a aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta.

A aprendizagem por recepção caracteriza-se por exigir do aluno a internalização ou incorporação do conteúdo apresentado sob a forma final, ou seja, “a tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante” (op. cit., p. 20). Na aprendizagem por descoberta, como o próprio nome sugere, o aluno é levado a descobrir o conteúdo principal antes que este seja significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva. Constitui-se, assim, em “um meio primário eficiente de transmitir o conteúdo de uma disciplina acadêmica” (op. cit., p. 22).

Embora estejam em dimensões diferentes, tanto a aprendizagem por recepção quanto a aprendizagem por descoberta, podem ser significativas ou automáticas a depender das circunstâncias em que acontecem:

Em ambos os casos a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação e outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder. Aprendizagem automática, por sua vez, ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra-cabeça, labirinto, ou aprendizagem de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também (independentemente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal [...]. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 23)

Em outras palavras, a aprendizagem significativa permite que uma tarefa ou matéria potencialmente significativa seja compreendida ou tornada significativa durante a internalização. Na aprendizagem automática, por sua vez, tarefa e/ou matéria não assumem um caráter potencialmente significativo. Porém, cumpre destacar as considerações de Moreira e Masini (2006, p. 19), em seus estudos acerca da teoria de Ausubel, especialmente no que diz respeito à aprendizagem automática (ou aprendizagem mecânica, conforme termo utilizado pelos autores em seu texto):

[...] a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. Isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores¹⁶, ainda que pouco elaborados.

Mesmo considerando essa ressalva presente nos estudos de Nogueira e Masini (2006), é possível aproximar tais fundamentos, isto é, “aprendizagem significativa” e “aprendizagem automática” da teoria ausubeliana, respectivamente aos pressupostos de “educação problematizadora” em oposição à “educação bancária”, postulados por Paulo Freire (2014).

Para o educador brasileiro, na prática problematizadora devem ser priorizadas ações que conduzam à liberdade, à reflexão e ao dialogismo, pois, somente desse modo, o sujeito, qual seja – educando e/ou educador –, toma consciência do objeto cognoscente e, por conseguinte, o processo de aprendizagem torna-se significativo. A prática bancária, por seu turno, prioriza, segundo Freire (2014, p. 79), “relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*”, que implicam dois sujeitos em posições antagônicas: professor-narrador e aluno-ouvinte. Nessa concepção “bancária” da educação, o que importa é a “memorização mecânica do conteúdo narrado” (op. cit., p. 80), um processo passivo e automático em que o aluno é tido como uma “vasilha”, cujo “depósito” ou “transferência” do conhecimento é de responsabilidade do professor.

É inegável que a incumbência pela organização curricular seja dos agentes educacionais. Retomando Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa não pressupõe que os alunos localizem e interpretem suas próprias fontes de

¹⁶ Moreira e Masini (2006), a partir da teoria ausubeliana, definem subsunçores como ideias mais amplas, que funcionam como subordinadores de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouros no processo de assimilação, sendo modificados e diferenciados como resultado dessa ancoragem.

ensino, planejem os próprios experimentos, descubram por conta própria todo o conhecimento necessário a ser aprendido e apreendido e simplesmente utilizem o professor como um mero crítico e consultor. Ao contrário, nesse contexto, em especial na formação universitária, “[...] o professor surge como mediador do processo de ensino-aprendizagem em sua práxis pedagógica” (NOGUEIRA, 2012, p. 10).

Na visão freireana e dos teóricos recobrados, a aprendizagem significativa implica que sejam dadas condições para que a construção e apreensão do saber sejam percebidas pelos alunos como ações prazerosas, desafiadoras e transformadoras, da qual eles também são (ou deveriam ser) sujeitos ativos e críticos. Para isso, é fundamental que o professor esteja sempre atento às necessidades e dificuldades coletivas e individuais do seu grupo discente, a fim de alterar, se necessário for, a condução do seu trabalho pedagógico e, assim, evitar um ensino vertical e exclusivamente mecânico.

Convém destacar, neste ponto em que se discute memorização *versus* problematização, a ressalva que faz Nogueira (2012) acerca da necessidade de rever o conceito de memória. Conforme explica a autora, no ambiente educacional, esse termo é, em geral, apontado como estratégia ultrapassada de armazenamento de informação. No entanto, ainda que insuficiente para a aprendizagem significativa, a memória é importante quando utilizada como recurso pedagógico, e não como objetivo final de uma aula ou disciplina. Nogueira (2012, p. 66) também esclarece que, havendo possibilidade, é necessário que os professores promovam “[...] a relação dos conteúdos com a história de vida dos alunos, com o trabalho, com os fatos do dia a dia etc. Além de dar significado aos conteúdos, a relação com a prática social auxilia e facilita a memorização dos conceitos centrais”.

Abreu e Masetto (1990, p. 9-10), corroborando alguns dos apontamentos anteriores, afirmam que quatro princípios são essenciais para que se garanta a aprendizagem significativa. Dentre esses princípios, citam o fato de que toda aprendizagem é pessoal, ou seja, “envolve mudança de comportamento ou de situação do aprendiz”, uma vez que, conforme os autores, “ninguém aprende pelo outro”. O segundo ponto concerne à questão de que toda a aprendizagem, para que se concretize, vise a objetivos realísticos, coerentes com as circunstâncias em que um dado curso é ministrado. Como terceiro princípio, enfatizam que toda a aprendizagem requer *feedback* imediato, isto é, informações contínuas que permitam corrigir e reiniciar o processo. Por fim, afirmam a necessidade de embasar a aprendizagem em um bom relacionamento interpessoal, promovendo, na visão desses autores, “o comportamento de diálogo,

colaboração, participação, trabalho em conjunto, clima de confiança” entre professor-aluno e aluno-aluno.

Em destaque ao último princípio proposto por Abreu e Masetto (1990), complementa-se que a ação dialógica aproxima alunos e professores e permite a troca de conhecimentos, tornando a aula um tempo e espaço mais atrativo para todos que dela participam. Não é incomum, no entanto, que muitos docentes, especialmente aqueles que atuam na Educação Superior, subestimem ou tenham a prática dialógica. Para esses professores, a promoção do diálogo em sala de aula pode comprometer a autoridade docente – e não estão completamente errados.

Quando mal conduzida, a prática dialógica certamente poderá não só comprometer a autoridade, como todo o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo, em uma ação irresponsável, assume um caráter de “bate-papo desobrigado” (FREIRE, 2000, p. 118) entre professor e alunos, sem reflexão crítica, tão necessária para a troca e, conseqüentemente, construção de saberes. Além de não suscitar a criticidade, não contribui para a aprendizagem significativa.

Por outro lado, a prática dialógica, quando bem aplicada, pode se transformar em uma estratégia motivadora e instrumentalizadora, permitindo a construção ou reconstrução de um conhecimento a partir da interação entre educador e educandos, bem como favorecendo a aproximação desses sujeitos no espaço pedagógico que os une (VASCONCELOS; LUCIANI, 2018). Nesse sentido, para garantir o diálogo e a aprendizagem significativa em sala de aula, conforme postula Freire (2015, p. 83), é necessário

[...] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *repostas* às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Nessa vertente, além de se assumirem “epistemologicamente curiosos”, é preciso que aluno e professor se reconheçam como corresponsáveis do processo de

ensino-aprendizagem e sejam conscientes de seus respectivos papéis na relação pedagógica, pois, mesmo que distintos, são papéis paritários e complementares.

Conforme posto anteriormente, ainda que o professor seja incumbido do ensino, não cabe somente a ele a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, em especial, do aluno adulto. Não há como promover aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios discentes. É preciso que o alunado se mobilize intelectualmente para aprender significativamente.

Essa mobilização compreende, entre outras, as seguintes ações discentes: organizar-se com relação aos estudos; avaliar as próprias atitudes durante as aulas; aprimorar as relações interpessoais com colegas e professores; melhorar os hábitos de leitura, escrita e interpretação de textos; otimizar e organizar o tempo disponível; usar técnicas para melhorar a concentração, a atenção e a memória e, assim, motivar-se para os estudos (NOGUEIRA, 2012).

Ao buscar e implementar variadas estratégias didáticas que envolvam os alunos e, como resultado, promovam situações de aprendizagem, o professor universitário pode, por seu turno, encorajar os educandos, a fim de que estes coloquem em prática as ações metacognitivas citadas. Como alerta Masetto (2013, p. 12): “[...] o papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem”.

Tal papel é indispensável especialmente em um cenário cujos alunos podem vir a considerar irrelevante a figura docente em detrimento à facilidade e velocidade tecnológica e, portanto, o acesso à informação. Contudo, como resultado, conforme expõem Silva e Miranda (2018, p. 229), alguns discentes “[...] acabam tendo dificuldade em separar informação de conhecimento, que é o que, de fato, apresenta utilidade para a construção do seu aprendizado”.

Segundo Antunes (2014), uma vez que a sociedade está cercada de informações úteis e inúteis, é essencial que haja discernimento para se descartar aquelas que de nada servem ou agregam, a fim de livrar a memória; e transformar em conhecimento aquelas que, com efeito, apresentam utilidade. Ainda segundo o mesmo autor, tal transformação – informação em conhecimento –, somente faz sentido em sala de aula, quando a criticidade é construída na interação entre professor e alunos em uma relação horizontal.

Desse modo, essenciais nesse processo educacional em que se propõe uma pedagogia universitária assentada na mediação docente, na criticidade e na aprendizagem significativa são a elaboração de um adequado planejamento curricular e o exercício da

prática reflexiva – como discutido nos capítulos anteriores. Além disso, também reavendo outras reflexões propostas nesta pesquisa, é importante que o professor, a partir da sua base teórica e do seu campo científico, faça escolhas que sejam condizentes com a realidade a qual esteja inserido, isto é, que considere o curso e perfil do alunado.

Diante de tal entendimento, partir de uma concepção interacionista da linguagem como ponto de ancoragem para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é, por exemplo, uma das possibilidades teórico-científicas do professor de Letras, cuja organização curricular precisa ser estruturada a alunos dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Essa concepção situa a linguagem como lugar de interação humana, produtora de efeitos de sentido e, portanto, de constituição das relações entre interlocutores nas dadas situações sociais em que essas se concretizam. Conforme explica Antunes (2016, p. 41):

[...] as evidências de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Ainda de acordo com Antunes (2016), essa abordagem possibilita organizar um processo de ensino-aprendizagem com objetivos amplos e consistentes de fala, escuta, escrita e leitura de textos, com vistas a ampliar, em sua totalidade, as competências comunicativas dos alunos como sujeitos interlocutores.

Por meio das bases de uma concepção interacionista da linguagem, é oportunizado ao professor universitário evitar a organização de um currículo reparador, em que o processo visa a superar as deficiências de etapas escolares anteriores, embora essa questão mereça cuidado. Afinal, em muitas realidades educacionais, é preciso que, na Educação Superior, sejam retomados alguns conteúdos linguísticos para o avanço e a concretização dos objetivos curriculares. Porém, esse não pode ser o único e principal caminho de uma disciplina de Língua Portuguesa ofertada no ensino superior, assim como não se deve ter como prioridade um currículo fundamentado no estudo de nomenclaturas e classificações. Recorrendo-se novamente a Antunes (2016, p. 17):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral.

Além de preparar os alunos, futuros profissionais, para os campos de atuação escolhidos e, assim, garantir a aquisição de competências ligadas ao desempenho comunicativo e determinadas nos documentos oficial (DCN) e institucional (PPC), bem como requeridas pelo mundo do trabalho, o estudo da língua portuguesa, na Educação Superior, deve pretender ainda outras finalidades. Sobre isso, Bechara (2006, p. 8), ao citar o professor italiano Raffaele Simone, ressalta o fato de que “a linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”.

Levando em conta esses aspectos, o subcapítulo posterior discute de que modo um processo de ensino-aprendizagem, pautado nas práticas textuais – leitura, escrita e oralidade –, pode contribuir para a ressignificação dos estudos da língua em uso, contextualizada, como um instrumento de socialização com vistas à formação pessoal e profissional dos discentes universitários. Desse modo, considera-se apropriado delinear um percurso teórico-metodológico acerca dos desdobramentos da Linguística – ciência que conduziu à escolha da concepção aqui assumida como um possível e significativo caminho para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna em âmbito universitário.

3.2 O ESTUDO DO PORTUGUÊS EM CONTEXTOS REAIS DE USO DA LÍNGUA

Embora os primeiros registros ocidentais de especulações relacionadas à Linguística remontem da Grécia Clássica (510 a.C. – 323 a.C.), é somente a partir do século XX que esse campo de estudos passa a ter expressividade como ciência autônoma, diferenciando-se de áreas correlatas como, por exemplo, a Filosofia e a História. Conforme expõe Cecato (2017, p. 96), esse *status* de ciência, conferido às teorias linguísticas, “[...] se deve, em grande medida, aos trabalhos desenvolvidos pela linguística

histórica¹⁷ no decorrer do século XIX. Antes dela, havia muitas especulações e recortes fragmentados sobre as relações entre línguas e famílias de línguas do mundo”.

A Linguística, concebida na atualidade, “[...] estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as *línguas naturais*, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso”, conforme explica Peter (2010, p. 17). Ainda segundo a mesma autora, é importante salientar que o linguista, ao observar uma língua específica em uso, busca descrever e explicar os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliá-los em termos moral, estético ou crítico.

Não pretendendo uma discussão historiográfica, ainda que se considere a importância acadêmica e científica da Historiografia da Linguística¹⁸ para os estudos sobre a linguagem, visa-se, na sequência, apresentar os expoentes teóricos e respectivos pressupostos linguísticos delineados no século XX. Ressalta-se que os estudos da linguagem, selecionados e apresentados de modo sintetizado no Quadro 6 a seguir, reverberam e conduzem muitas pesquisas, como esta parte da presente tese.

Teóricos	Pressupostos linguísticos
<p>Ferdinand de Saussure (1857-1913)</p>	<p>Considerado um autor de transição entre os séculos XIX e XX e expoente do Estruturalismo linguístico. Na perspectiva saussuriana, cujos estudos fundam as bases para a Linguística do século XX, quatro dicotomias ou pares de conceitos, ao mesmo tempo opostos e complementares, devem ser considerados: língua (<i>langue</i>) e fala (<i>parole</i>), sincronia e diacronia, significado e significante, sintagma e paradigma. A língua é estudada como um sistema de signos linguísticos abstrato, sistemático e homogêneo; a fala, por sua vez, de uso individual, é tida como um elemento concreto, assistemático e heterogêneo. Diacronia remete ao estudo da língua ao longo do tempo; sincronia, por seu turno, conduz ao estudo da língua em um único momento histórico. O significado trata do conceito de um dado signo linguístico; enquanto o significante compreende a imagem acústica. Por fim, sintagma e paradigma tratam dos eixos essenciais ao funcionamento de qualquer língua – o eixo sintagmático refere-se às combinações, isto é, às relações que os significantes estabelecem entre si ao se combinar em sequência linear; já o eixo paradigmático está ligado às relações associativas, isto é, às escolhas feitas pelo falante para formar um enunciado específico.</p>

¹⁷ Os estudos da linguística histórica “[...] investigavam, principalmente, a história das línguas e os parentescos linguísticos, desviando-se das preocupações normativas até então vigentes” (SUASSUNA, 2002, p. 64).

¹⁸ Um campo de estudos relativamente novo que visa à reflexão e descrição sistemática, crítica e interpretativa de diferentes elaborações que procuram ou procuraram compreender a linguagem humana com base em episódios e fatos da História da Linguística (BATISTA, 2013).

<p>Mikhail Bakhtin (1895-1975)</p>	<p>Não concebe a linguagem como dicotômica e sim como um todo essencialmente dialógico. Para esse linguista russo, o sujeito não só está presente no discurso, como ele se constitui no discurso. As ideias bakhtinianas são absorvidas em várias outras teorias linguísticas e hoje são consideradas as mais influentes nos estudos contemporâneos da linguagem. No Brasil, a presença dos pressupostos bakhtinianos é bastante intensa, em especial, citam-se os gêneros do discurso, presentes nos documentos oficiais brasileiros da Educação Básica (PCN e BNCC).</p>
<p>Roman Jakobson (1896-1982)</p>	<p>Contribuiu para o êxito do Estruturalismo ao rever e ampliar as ideias de Saussure. No entendimento de Jakobson, o sistema não é homogêneo, mas comporta variações e estilos (sistema e seu uso) que são utilizados para a comunicação estabelecida a partir da relação entre falantes (emissor e receptor) por meio do código, do canal e das mensagens elaboradas. Concebe a linguagem como um meio pelo qual o sujeito se inscreve num espaço no qual se realiza. Para ele, a língua encerra diversos tipos, caracterizados por funções diferentes. A partir dessa compreensão, ele traçou um quadro das funções da linguagem, estabelecendo uma relação de equivalência entre função e fator: emotiva – locutor, conativa – alocutário, fática – contato, poética – mensagem, referencial – contexto, metalinguística – código.</p>
<p>Émile Benveniste (1902-1976)</p>	<p>Sua produção intelectual é variada, porém a que mais se destaca em âmbito linguístico é a Teoria da Enunciação. Essa teoria é marcada por inscrever, no mínimo, dois sujeitos (<i>eu</i> e <i>tu</i>) e uma instância específica de tempo e espaço (<i>aqui</i> e <i>agora</i>), através do uso concreto da língua dentro de um contexto específico. Esses elementos linguísticos (<i>eu</i> e <i>tu</i>, <i>aqui</i> e <i>agora</i>) são denominados de dêiticos.</p>
<p>John L. Austin (1911-1960)</p> <p>Paul Grice (1913-1988)</p>	<p>As contribuições teóricas desses dois linguistas foram fundamentais para as bases da Pragmática. Austin, a partir de suas ideias, as quais concebem a linguagem como uma prática social, isto é, uma ação permeada de significados e intenções, desenvolveu a chamada teoria dos atos de fala. Grice, por sua vez, contribuiu com os pressupostos da Pragmática ao defender a ideia de que a comunicação é regida por um princípio geral o qual foi denominado de cooperação. Esse princípio é pautado no fato de que o sentido somente é estabelecido quando ocorre o engajamento entre os interlocutores, em especial, quando há sentidos implícitos. Nessa visão pragmática, ambos teóricos defendem que o uso da linguagem está intrinsecamente ligado às condições de produção.</p>
<p>Roland Barthes (1915-1980)</p>	<p>Ao ampliar os estudos dos signos, a partir das bases saussurianas e estruturalistas, estabelece os caminhos iniciais para a Semiologia – ciência que se dedica ao estudo da significação de objetos, além do sistema verbal, inserindo-os no âmbito da vida social.</p>

<p>Michael Halliday (1925-2018)</p>	<p>Ao retomar, na segunda metade do século XX, os pressupostos teóricos da Escola Linguística de Praga acerca do Funcionalismo, Halliday propõe que se estude a linguagem em relação às funções que esta exerce em sociedade. Em sua concepção, conhecida como Linguística Sistemico-Funcional, a língua está atrelada ao uso que se pretende fazer dela e figura como prática social.</p>
<p>Noam Chomsky (1928-)</p>	<p>Propõe uma gramática formal, cujas bases são estabelecidas em noções de competência e desempenho do falante. Considera que o falante é capaz de gerar um número ilimitado de sentenças a partir de regras limitadas, daí o nome da teoria por ele instituída: o Gerativismo. Chomsky defende que todo ser humano nasce com uma gramática interna (inatismo), cujas propriedades estruturais são acionadas de acordo com a língua falada em sua comunidade. A teoria chomskyana apresenta grande contribuição para os estudos de aquisição da linguagem.</p>

Quadro 6 – Teóricos e pressupostos linguísticos do século XX

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Mesmo não pretendendo uma abordagem de caráter historiográfico com o Quadro 6, convém salientar que não se propõe aqui estabelecer uma relação de primazia entre os teóricos selecionados e suas correntes de pensamentos linguísticos. Busca-se, contudo, apresentar a pluralidade da Linguística, em perspectiva teórica, destacando as diversas maneiras pelas quais a linguagem humana (as línguas e os seus fenômenos) tem sido concebida e examinada ao longo do tempo.

Para Koch (2010, p. 7), três concepções destacam-se como principais, são elas: a) a concepção que estabelece a linguagem como “espelho”; b) a concepção que estabelece a linguagem como “ferramenta”; c) a concepção que estabelece a linguagem como “lugar”. Conforme os estudos dessa linguista brasileira (op. cit., p. 7-8), a primeira concepção, isto é, aquela que compreende a linguagem como “espelho”, é a mais antiga das três, embora ainda encontre defensores na atualidade. Dentro dessa abordagem, a função da língua é representar o pensamento e o conhecimento de mundo do ser humano. A concepção que considera a linguagem uma “ferramenta” assume que a língua é um código do qual se apropria um emissor para comunicar determinadas mensagens a um receptor. Nessa segunda abordagem, a principal função da linguagem é a transmissão de informações. Por fim, na terceira concepção, a linguagem como “lugar” é compreendida como forma de interação social, sob determinadas condições de produção. Dentro dessa perspectiva, a linguagem possibilita a prática dos mais diversos tipos de atos entre os membros de uma sociedade, levando-os a estabelecer vínculos e compromissos por meio

de uma língua que atenda a um uso socialmente instituído e comum entre os participantes do processo comunicativo. Em síntese, trata-se da concepção interacionista da linguagem discutida, no subcapítulo anterior, a partir dos estudos de Antunes (2016).

Diante da diversidade de concepções, é essencial ao professor de línguas (materna ou estrangeira) o conhecimento desse arcabouço linguístico. A partir das bases teóricas da Linguística, é oportunizado ao docente fazer escolhas fundamentadas cientificamente e empregá-las às suas práticas pedagógicas, incidindo no que se reconhece e se denomina como Linguística Aplicada¹⁹. Ao considerar essa dicotomia da ciência linguística – teórica ou aplicada –, Cecato (2017, p. 38) sintetiza tal divisão da seguinte forma:

A linguística teórica tem por objetivo estudar as línguas, a fim de gerar hipóteses e teorias sem que haja preocupação com aplicações práticas de seus conceitos ao ensino de línguas, por exemplo. Já a linguística aplicada, como o próprio nome sugere, está intimamente relacionada à aplicação de conceitos linguísticos ao ensino de línguas.

A definição acima para a Linguística Aplicada é datada, cabendo somente até o final da década de 1980 (BATTISTI, 2017; CECATO, 2017; GUIMARÃES, 2014a; MOITA LOPES, 2009). Isso porque, naquela época, os linguistas passaram a reivindicar a autonomia desse campo de estudo, justificando que os problemas observados em sala de aula no ensino, tanto de uma língua estrangeira quanto materna, “[...] eram complexos e multifacetados, não podendo ser resolvidos com a mera aplicação de uma teoria desenvolvida no silêncio de um laboratório ou, menos ainda, na solidão de um gabinete” (GUIMARÃES, 2014a, p. 36).

Também naquela ocasião, isto é, final do século XX, dando continuidade às ideias de Guimarães (2014a), a eficácia da compartimentalização dos saberes começava a ser questionada pelas ciências humanas e sociais, uma vez que a realidade passa a ser fortemente impactada pela globalização, dissolvendo fronteiras físicas, culturais e sociais.

Em âmbito linguístico, como expõe Moita Lopes (2009, p. 18):

¹⁹ O termo Linguística Aplicada começa a ser usado logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ao fim do conflito, dada a centralidade política e econômica que os Estados Unidos adquiriram, bem como o ímpeto de difundir os valores estadunidenses no contexto da Guerra Fria, surge o interesse e a necessidade de se propagar o ensino da língua inglesa a outros territórios. Inicialmente restritos ao ensino de língua estrangeira, os métodos da Linguística Aplicada foram posteriormente introduzidos também ao ensino de língua materna (GUIMARÃES, 2014a).

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA [Linguística Aplicada] passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula [...]. O que se torna capital é a natureza da [sic] situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento.

Por conseguinte, a Linguística Aplicada reverte-se em um campo mais responsivo (MOITA LOPES, 2016) e transdisciplinar (BATTISTI, 2017), ao se conectar, a partir do contexto educacional, com outros domínios institucionais, a fim de contemplar uma nova abordagem didática de língua, não simplesmente como sistema, mas sim ligada às práticas sociais e de interações comunicativas. Nessa configuração, outros fenômenos são incluídos na discussão, tais quais os conceitos de letramento e variação linguística.

Diversos teóricos têm se dedicado a elucidar a noção de letramento. Para tanto, partem da distinção entre alfabetização e letramento, uma vez que, com frequência, esses dois conceitos são confundidos ou fundidos, dado serem processos indissociáveis e interdependentes.

Com destaque para a diferenciação encontrada em Soares (2017, p. 46), esclarece-se que alfabetização concerne à consciência fonológica e fonêmica, isto é, à “[...] identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”; o letramento, por sua vez, diz respeito à “[...] imersão das crianças [e adultos] na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

No quadro dessas considerações, conclui-se que a alfabetização se concentra no código ao criar condições para que o alfabetizando codifique e decodifique mensagens de um dado sistema linguístico, enquanto o letramento está relacionado ao desenvolvimento de habilidades mais avançadas e complexas para o uso competente da língua escrita em práticas sociais que envolvem ler e/ou escrever.

Lima (2014), também recorrendo aos estudos de Soares (2017), explica que o letramento pode ser entendido como processo ou como produto. Quando produto, diz respeito ao grau a ser atingido pelas habilidades de leitura e escrita do sujeito. Como processo, diz respeito ao fato de que o sujeito está em aprendizado contínuo das práticas discursivas, adequando-as às múltiplas esferas nas quais essas ações podem ocorrer. Esta

última compreensão de letramento, isto é, como processo, conduz à discussão do segundo fenômeno a ser aqui destacado: a variação linguística.

A diversificação dos sistemas de uma língua, em relação às possibilidades de vocabulário, pronúncia, morfologia e sintaxe, subjaz ao que se entende por variação linguística. Como explica Tarallo (1994), em todas as comunidades de fala são frequentes as formas linguísticas em variação, as quais se dão o nome de variante linguística (ou variação linguística). Na visão desse sociolinguista (1994, p. 8), a variação linguística corresponde às “[...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”.

Tal fenômeno se manifesta em níveis: elevado e coletivo, quando se compara a língua falada em dois países diferentes; baixo e individual, quando se observa o modo de falar de uma única pessoa; bem como em diversos outros aspectos – regiões, classes sociais, faixas etárias, renda, graus de escolarização, profissões, acesso às tecnologias de informação, usos escritos e falados (BAGNO, 2013).

Em vista dessas compreensões, conclui-se, portanto, que a variação linguística se refere à diversidade de um dado sistema linguístico, cuja adequação serve para atender às necessidades comunicativas dos falantes. Desse modo, torna-se fundamental, desde as séries escolares iniciais, garantir um ensino de língua(s) que não deprecie os diferentes modos de falar dos indivíduos. A emissão de um juízo de valor negativo, o que em geral ocorre quando se compara as diversas formas de manifestações linguísticas em relação à norma-padrão – considerada a variedade de prestígio da língua –, implica o que se reconhece por preconceito linguístico.

Durante a Educação Básica, é preconizado nos documentos oficiais que permeiam o ensino escolar brasileiro – discutidos no primeiro capítulo desta pesquisa –, que os estudantes tenham acesso a uma educação linguística. Além de prever um aprendizado acerca das normas de comportamento da língua, a educação linguística deve garantir respeito aos diversos grupos sociais de falantes, com o objetivo de evitar uma visão preconceituosa. Isso não significa, no entanto, que os alunos devam ser isentos do estudo da norma-padrão. Ao contrário, como alerta Neves (2013, p. 157):

A escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua, e isso tem de ser feito dentro do princípio de que a norma-padrão é um uso linguístico tão natural e legítimo quanto qualquer outro, e que dela tem o direito de apropriar-se todo e qualquer usuário da língua, a fim de que esteja preparado para versar em padrão adequado às diversas situações reais ou seus

enunciados. Para as situações informais de fala, e especialmente no seu próprio meio social, todos estão minimamente municiados desde que aprenderam a falar, mas o monodialealismo – sabemos – é a maior fonte de barreiras, para a mobilidade social, além de – o que é mais importante – constituir fonte inegável de frustração pessoal. A insensibilidade diante da condenação ao imobilismo sociocultural dos socioeconomicamente mal dotados é que é, afinal, preconceito.

Também discutindo acerca da variedade de prestígio sob os vieses de dominação e poder, Bagno (2013, p. 211) afirma que:

A língua (na verdade, um ideal de língua, um modelo semiartificial que não representa de fato o uso de nenhum segmento social) sempre foi um poderoso instrumento de dominação simbólica, um bem supostamente reservado a uma pequena parcela de privilegiados – retirar esse instrumento da mão de poucos e transformá-lo num bem acessível a todos os cidadãos, democratizando seu uso e reconhecendo o valor de todas as manifestações vivas da linguagem, decerto representa um perigo para a preservação de um tipo de sociedade, como a brasileira, que se constitui historicamente como uma das mais excludentes e opressoras do mundo.

A partir das reflexões apresentadas, é possível afirmar que o domínio da norma-padrão pode oportunizar a inclusão de um indivíduo em estratos mais valorizados da sociedade. Em uma concepção democrática e emancipadora, cabe também inferir que é direito de todos os cidadãos, por meio das práticas de letramento e oralidade, aprender a variedade de prestígio e continuamente aprimorá-la. O constante aprimoramento se faz necessário, uma vez que a língua é dinâmica e, sendo assim, não mantém padrões absolutamente fixos e invariáveis.

Embora essas ações – letramento e oralidade – estejam bastante atreladas à Educação Básica, é cabível fomentar o estudo da língua materna no ensino superior, ao priorizar o trabalho com a linguagem por meio de novas práticas e novas compreensões das práticas já conquistadas. Em outras palavras, é preciso ressignificar o processo. Para isso, a questão norteadora que aqui se coloca é: de que modo organizar o estudo do português para a Educação Superior em contextos reais de uso da língua?

Um dos possíveis caminhos é não fazer da gramática²⁰ o objeto central de ensino, mas sim o texto²¹. Afinal, “[...] os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no

²⁰ Devido às várias acepções para o termo gramática, esclarece-se que aqui se faz referência à gramática normativa, isto é, ao conjunto de usos admitidos pela norma-padrão.

²¹ Segundo interesses desta pesquisa, busca-se, em Guimarães (2009, p. 128), a compreensão de texto: “[...] produção formal resultante de escolhas e articulações feitas pelo produtor do texto – este amparado pelos recursos do sistema linguístico”.

dia a dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas” (ILARI, 2011, p. 15). Isso não significa que os estudos gramaticais devam ser excluídos. Pelo contrário, o ensino da gramática deve ser incluído, porém como uma ação de reflexão linguística e relacionado ao uso da língua a partir de práticas textuais. Todavia, não a partir de qualquer texto, mas daqueles que estejam relacionados às demandas sociais, acadêmicas e, sobretudo, profissionais dos alunos e possam ser incluídos em uma proposta interacionista da linguagem que contemple atividades de escrita, leitura, fala e escuta.

Nessa direção, com o intuito de não imprimir um tom simplista ou até mesmo reducionista, retoma-se e modaliza-se a asserção apresentada anteriormente sobre o fato de que dominar as regras gramaticais da norma de prestígio pode conduzir um sujeito a patamares sociais considerados mais elevados. O desenvolvimento de uma eficaz competência comunicativa, em contextos cujas exigências requerem uma interação verbal (oral e/ou escrita) a partir do uso da variedade linguística socialmente prestigiada, vai além da competência de ordem gramatical.

Para uma competente atuação comunicativa, tão necessário quanto o conhecimento dos recursos linguísticos, é o conhecimento das normas de textualização, isto é, das regularidades que especificam o que deve ser feito para as produções textuais, quer sejam orais ou escritas. Esse domínio é necessário, pois como explica Antunes (2011, p. 51-52):

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão, sua coerência, enfim.

Ainda segundo a mesma autora (op. cit., 2011, p. 54), um dos pressupostos básicos da textualidade é: “[...] o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social”. Tal pressuposto remete ao conceito de gêneros textuais, cujos fundamentos devem, indubitavelmente, fazer parte do repertório do professor de línguas – o português, como língua materna, neste caso. Esse domínio oportuniza ao docente fazer escolhas de textos, em circulação nos mais variados suportes, de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos para o programa, com vistas, especialmente, à aprendizagem significativa dos alunos.

Cabe ressaltar que os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), são a materialização dos inúmeros textos encontrados na vida diária e marcados por

particularidades sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ao que o mesmo autor (op. cit., 2002, p. 34) acrescenta não serem os gêneros “fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

A título de exemplo tem-se o *e-mail*, uma mensagem eletrônica que faz parte do ambiente virtual. Para fazer uso desse gênero textual, os indivíduos precisam criar um endereço eletrônico e uma senha pessoal em um ou mais dos diferentes provedores, isto é, empresas especializadas na oferta de serviços de conexão. Entre as principais características do *e-mail*, como gênero textual, citam-se: a) o grau de formalidade e/ou informalidade a depender da relação entre os interlocutores e do contexto em que circulará; b) a extensão do texto determinada pela finalidade da mensagem, porém, comumente, é menor quando comparada às cartas comerciais ou aos ofícios; c) a possibilidade de serem anexos textos verbais e não verbais como fotos, vídeos e áudios; d) o armazenamento do conteúdo recebido e enviado com registro de data e horário. No que se refere à estrutura, tanto em âmbito pessoal quanto empresarial de circulação, o *e-mail* segue um padrão: assunto, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura; podendo ser modificado conforme as pretensões e relações entre os interlocutores.

Por esse exemplo e com fundamentação em Antunes (2011) e Marcuschi (2002), é possível inferir que um gênero textual está sujeito a modelos ou a padrões relativamente fixos, o que lhe confere um caráter regular e previsto. Além disso, constata-se que todo gênero é flexível, uma vez que pode variar no decorrer do tempo e das circunstâncias, a partir de novas formas ou do surgimento de novos gêneros, é o caso da carta comercial cuja frequência de ocorrência diminuiu com o aparecimento do *e-mail*, sendo que este, na atualidade, também divide espaço com as mensagens via WhatsApp. A variada tipicidade textual conduz a outra característica do gênero: a heterogeneidade, isto é, um mesmo texto pode realizar várias sequências de tipos textuais (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição).

Ao retomar essa discussão para o âmbito pedagógico, com base nos apontamentos teóricos discutidos, não se supõe que os alunos aprendam a produzir naturalmente os diversos gêneros textuais (orais e/ou escritos) de uso em seu futuro universo profissional. Portanto, em desdobramento aos objetivos desta pesquisa, considera-se que a disciplina de Língua Portuguesa, presente nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, pode priorizar em seu

programa um processo que contemple o ensino e a aprendizagem de textos que circulem nessas três áreas.

Na discussão do subcapítulo 1.3 desta tese, embora as áreas tenham sido analisadas separadamente, foi possível verificar que as três requerem competências comunicativas orais e escritas para a efetividade das plurais demandas profissionais. Dentre as competências, algumas são afins entre as profissões, tais quais as que se apresentam aqui compiladas: negociações em situações orais e escritas; comunicação interpessoal e intergrupal; elaboração de pareceres e relatórios; leitura, compreensão e análise de textos da sua área e dos campos correlatos.

Em consonância ao que postula Lima (2014, p. 82), as competências mencionadas podem ser desenvolvidas a partir de uma prática de estudo com os gêneros textuais, uma vez que esses buscam:

[...] preparar o aprendiz para o uso efetivo de uma língua em suas modalidades escrita e falada, em várias situações reais de interação, por meio de instrumentos eficazes. [Almejam], ainda, desenvolver no aluno a capacidade de se autorregular e avaliar seu desempenho com a linguagem, bem como desenvolver sua percepção de que tanto a escrita quanto a fala são produtos de trabalho progressivo em situações complexas de uso da língua.

Na perspectiva dos gêneros textuais, cabe também incluir, no programa de Língua Portuguesa, o estudo de textos que os alunos, durante sua trajetória acadêmica na Educação Superior, irão desenvolver ou ter acesso nas mais diversas disciplinas da matriz curricular. Como exemplo, citam-se: seminários, debates, provas, resenhas, resumos, artigos científicos, fichamentos, trabalhos de conclusão de curso – não se limitando, no entanto, a essas poucas amostras, pois os gêneros textuais são “quase inúmeros em diversidade de formas” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Cumpram-se ratificar que tanto os gêneros textuais da esfera profissional quanto da esfera acadêmica não dispensam “[...] uma *intervenção didática* bem fundamentada, consistente e gradual”, como lembra Antunes (2011, p. 61). Isso ocorre, ainda conforme a mesma autora, porque a partir dessa intervenção é que se pode articular os conhecimentos linguísticos e não linguísticos, bem como desenvolver as necessárias competências para escrever, ler, falar e ouvir de modo adequado às várias situações comunicativas ou domínios discursivos – termo este utilizado por Vieira e Faraco (2019) para se referir aos diferentes lugares sociais em que um gênero textual nasce e circula.

Com o objetivo de verificar os gêneros textuais em circulação e pertinentes à esfera profissional das áreas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, e, sobretudo, as competências comunicativas solicitadas aos graduados dos três cursos, é que se apresenta o próximo capítulo.

4 DA PESQUISA-AÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO: UM CAMINHAR

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (2015, p. 30-31)

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O primeiro capítulo desta pesquisa, após uma revisão conceitual da palavra competência em perspectivas plurais, buscou discutir o termo em consonância ao que regem os documentos oficiais do sistema educacional brasileiro (LDB, PCN, BNCC, DCN), tendo vista o desenvolvimento de competências comunicativas como parte do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, quais sejam os níveis. Ainda nessa parte da pesquisa, focalizando os cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, são analisadas as DCN dessas formações, bem como o contexto histórico-profissional, com o objetivo de ampliar a investigação acerca das competências necessárias aos profissionais dessas áreas, cujo desenvolvimento é pertinente às disciplinas voltadas aos estudos da linguagem.

Embora a parte inicial desta tese tenha sido dedicada ao levantamento bibliográfico aqui recobrado, considera-se relevante, em complemento aos documentos oficiais, examinar quais competências comunicativas são requisitadas e necessárias para atuação profissional dos graduados nos cursos em questão, a partir das exigências do mercado de trabalho e da percepção dos egressos oriundos das três formações. Nessa perspectiva, é que se configura o presente e último capítulo deste estudo, cuja estratégia empregada é a pesquisa-ação, assim explicada por Thiollent (1998, p. 20):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo Thiollent (1998), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste em relacionar dois tipos de objetivos: prático e de conhecimento. O objetivo prático contribui para o melhor equacionamento do problema central da pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações para a transformação do *status quo*. O objetivo de conhecimento, por sua vez, a partir dos dados obtidos, visa aumentar o conhecimento de determinadas situações.

Diante do entendimento acerca do conceito de pesquisa-ação e de seus objetivos relacionais, com base na triangulação dos estudos gerados a partir das pesquisas bibliográficas e dos dados levantados junto ao mercado de trabalho e aos egressos, esta tese busca a produção de conhecimento acerca das competências comunicativas que o professor universitário de Língua Portuguesa, dos cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, deve considerar e integrar em seu planejamento e em suas ações de ordem didático-pedagógica.

Para a averiguação das competências comunicativas exigidas pelo mercado de trabalho, foram coletados 192 anúncios de empregos (APÊNDICE B), publicados no período de 10.06.2020 a 10.07.2020, na rede social LinkedIn. A escolha do LinkedIn foi motivada pelo fato de que essa plataforma digital, fundada em dezembro de 2002 nos Estados Unidos, é na atualidade um dos principais canais utilizados por usuários das mais diversas áreas de atuação e regiões do mundo para o compartilhamento de informações profissionais e a divulgação de oportunidades de negócios e empregos.

Com relação às competências comunicativas necessárias para o desempenho profissional na percepção dos graduados, esclarece-se que foi aplicado um questionário eletrônico²² (APÊNDICE C), via *Google Forms*, no período de agosto/2020 a setembro/2020, para egressos dos cursos em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, cuja formação ocorreu entre os anos de 2003 a 2019, em uma mesma IES privada, localizada na cidade de São Paulo. A motivação pela seleção desse público deve-se à hipótese de que grande parte dos respondentes tenham vivenciado suas

²² <https://forms.gle/pjkWfgNFqc1F2DYA8>

respectivas áreas de graduação (ou áreas correlatas) e possam, por conseguinte, colaborar com os dados necessários e complementares para esta pesquisa.

A partir dessas duas fontes, compreende-se, portanto, que a coleta de dados para este estudo configura-se não somente em diferentes momentos, mas também em duas distintas técnicas: a pesquisa documental e o questionário. A pesquisa documental, conforme explicam Martins e Theóphilo (2016, p. 53), “[...] emprega fontes primárias, assim considerados os materiais compilados pelo próprio autor do trabalho, que ainda não foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os propósitos da pesquisa”, como é o caso dos anúncios de emprego divulgados no LinkedIn. Ainda conforme os mesmos autores (op. cit, 2016, p. 93), o questionário, por seu turno, “Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”, como, por exemplo, o questionário eletrônico aplicado aos egressos.

Quanto aos diferentes períodos para a coleta dos dados – pesquisa documental e aplicação do questionário –, cumpre explicar que foi uma opção de ordem metodológica. Em um primeiro momento, buscou-se levantar quais requisitos pertinentes às competências comunicativas são solicitados pelo mercado de trabalho aos graduados em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Com base nos dados obtidos após a tabulação e análise dos anúncios de emprego, bem como a partir da pesquisa bibliográfica discutida nos três primeiros capítulos desta tese, elaborou-se e aplicou-se o questionário aos egressos, com a finalidade de complementar a investigação.

4.2 LINKEDIN E ANÚNCIOS DE EMPREGO: FILTROS DE BUSCA, CRITÉRIOS DE PESQUISA E RESULTADOS

Após conectar-se no LinkedIn, ao usuário dessa rede, é apresentada uma faixa com oito opções de navegação: 1) Pesquisar; 2) Início; 3) Minha rede; 4) Vagas; 5) Mensagens; 6) Notificações; 7) Eu (perfil do usuário conectado); 8) Soluções. Cada uma dessas palavras é acompanhada de um elemento icônico, por exemplo: acima do vocábulo “Vagas” é trazida a imagem de uma maleta executiva. Ao clicar na imagem e/ou palavra, é feito um direcionamento da plataforma para uma outra tela, correspondente à opção selecionada, e nela são oferecidas mais possibilidades de navegação.

Prosseguindo com o exemplo da opção “Vagas”, ao selecioná-la, o usuário é direcionado a uma tela intitulada “Procure um novo emprego”. Logo abaixo desse título, são apresentadas duas caixas para que sejam preenchidas as seguintes informações: “cargo, competência ou empresa”, na primeira caixa; e “localidade”, na segunda caixa. Feitos os respectivos preenchimentos, o usuário deve clicar em “Pesquisar” para ser direcionado aos resultados de sua busca, a qual poderá ser refinada, em uma terceira tela, com onze possibilidades de filtros que se dividem em várias outras categorias a depender das informações digitadas nas caixas iniciais já abordadas. De modo geral, os filtros oportunizam as seguintes escolhas:

Filtros	Opções para refinamento de busca
Classificar por	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mais relevantes ✓ Mais recentes
Data do anúncio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Últimas 24 horas ✓ Última semana ✓ Último mês ✓ A qualquer momento
Recursos do LinkedIn	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Candidatura simplificada ✓ Menos de 10 candidaturas ✓ Na sua rede ✓ Empresas que dão segunda chance
Tipo de vaga	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo integral ✓ Estágio ✓ Contrato ✓ Meio período ✓ Temporário ✓ Voluntário
Localidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cidade(s), Estado
Empresa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A depender da oferta de vaga(s)</i>
Setor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A depender da oferta de vaga(s)</i>
Função	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A depender da oferta de vaga(s)</i>
Nível de experiência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio ✓ Assistente ✓ Júnior ✓ Pleno-sênior ✓ Diretor ✓ Executivo
Cargo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A depender da oferta de vaga(s)</i>
Remoto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Remoto

Quadro 7 – Filtros para busca de anúncios de emprego no LinkedIn
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Em “Empresa”, “Setor” e “Função”, é dada ao usuário também a opção de digitar e, desse modo, adicionar um filtro ainda mais específico para uma ou mais dessas três categorias.

Todos esses recursos são disponibilizados gratuitamente para os usuários cadastrados no LinkedIn. No entanto, caso queiram um serviço mais personalizado, a plataforma oferece quatro diferentes planos pagos que podem ser contratados tanto por profissionais quanto por empresas, conforme se apresenta na imagem abaixo:

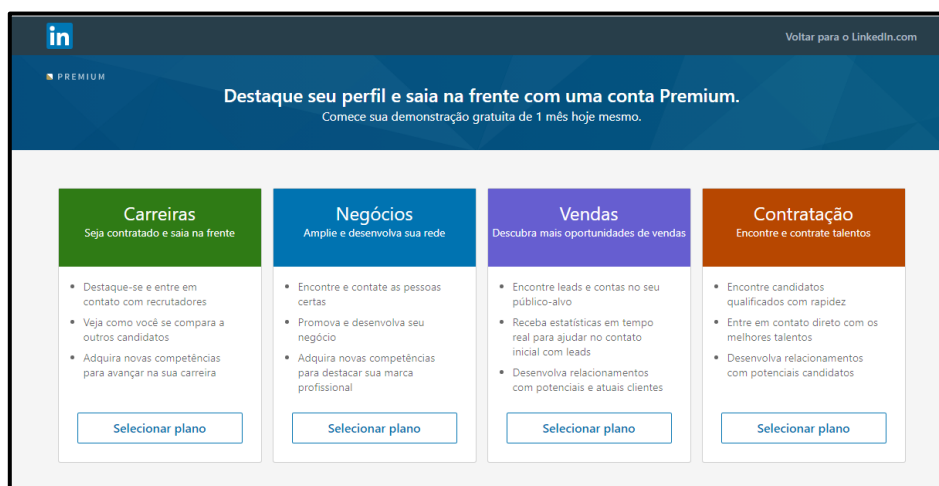


Imagem 1 – Planos de navegação comercializados pelo LinkedIn
Fonte: LinkedIn (2020).

Tais detalhamentos acerca dos serviços do LinkedIn e dos filtros oportunizados aos usuários se fizeram necessários, uma vez que seus recursos foram utilizados como critérios para a pesquisa documental desta tese.

A fim de manter um padrão para levantar os anúncios de emprego ofertados aos bacharéis em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, as buscas foram feitas separadamente por formação. Desse modo, na caixa um, da tela intitulada “Procure um novo emprego”, foi digitado: Administração, em um primeiro levantamento; Ciências Contábeis, em um segundo levantamento; Ciências Econômicas, em um terceiro levantamento. Em “localidade”, opção da segunda caixa, para cada levantamento foi definido o estado de São Paulo como parâmetro de busca. No que se refere aos filtros para refinamento das buscas que sucedem a tela anterior, foram aplicados os seguintes critérios, conforme Quadro 8:

Filtros LinkedIn	Crítérios de pesquisa
Classificar por	✓ Mais relevantes
Data do anúncio	✓ Último mês
Recursos do LinkedIn	✓ <i>Nenhuma opção selecionada</i>
Tipo de vaga	✓ <i>Nenhuma opção selecionada</i>
Localidade	✓ São Paulo
Empresa	✓ <i>Nenhuma opção selecionada</i>
Setor	✓ <i>Nenhuma opção selecionada</i>
Função	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Desenvolvimento de negócios” para a formação em Administração ✓ “Contabilidade/Auditoria” para a formação em Ciências Contábeis ✓ “Financeiro” para a formação em Ciências Econômicas
Nível de experiência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assistente ✓ Júnior ✓ Pleno-sênior ✓ Diretor ✓ Executivo
Cargo	✓ <i>Excluído “Estagiário” para as três formações</i>
Remoto	✓ <i>Nenhuma opção selecionada</i>

Quadro 8 – Filtros e critérios para levantamento da pesquisa documental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Cabe explicar que foram utilizados, como fonte principal de busca, os nomes dos cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – áreas investigadas nesta pesquisa. Feito esse levantamento inicial, refinou-se os resultados no que concerne à função e ao cargo, levando em consideração a diferença existente entre estes três termos: profissão, função (ou ocupação) e cargo.

Profissão é uma atividade para a qual um indivíduo se preparou e que exerce ou não, a função tem a ver com a ocupação a ser cumprida e, por fim, o cargo refere-se à atribuição a ser exercida em uma organização. Em termos práticos, uma pessoa graduada em Pedagogia é um pedagogo por formação e profissão, mas, a depender do seu regime de contratação e com base nos interesses da instituição de ensino para a qual trabalha, por exemplo, pode exercer sua função na secretaria acadêmica, com o cargo de assistente pedagógico.

No que concerne à função, para o bacharelado em Administração, decidiu-se refinar a busca através da opção “Desenvolvimento de negócios”, dentre as outras possibilidades apresentadas: “Vendas”, “Administração”, “Financeiro” e “Tecnologia da informação”. Em Ciências Contábeis, selecionou-se como filtro de refinamento a função “Contabilidade/Auditoria”, em detrimento a “Financeiro”, “Vendas”, “Desenvolvimento de negócios” e “Educação”. Para Ciências Econômicas, aplicou-se o filtro “Financeiro”, excluindo-se “Vendas”, “Administração”, “Tecnologia da Informação” e “Contabilidade/Auditoria”.

Ao selecionar esses filtros para a função dos respectivos bacharelados, constatou-se a obtenção de resultados mais específicos e condizentes com a formação pesquisada. Para isso, deve-se esclarecer que várias simulações foram feitas, a fim de organizar uma pesquisa documental que servisse aos objetivos desta tese. A título de ilustração, ao selecionar o filtro “Administração” no campo função para o bacharelado em Administração, obteve-se um resultado de 527 anúncios. No entanto, observou-se que, neste caso, a função “Administração” abrangia formações diversas, cuja profissão e/ou cargo seriam exercidos em um setor administrativo e, não necessariamente, estava relacionado à ocupação em nível administrativo.

Com relação ao cargo, para as três formações foi excluída a opção “Estagiário”, uma vez que, na sequência da pesquisa documental, é proposto um levantamento com graduados, cujos dados, após serem tratados, são analisados comparativamente com os resultados obtidos no LinkedIn. Ademais, entendendo que o estagiário é um estudante em formação, tanto acadêmica quanto profissional, decidiu-se focalizar as pesquisas nos profissionais formados.

Entretanto, é importante salientar que alguns anúncios, conforme será apresentado e discutido mais adiante, como requisito de formação apresentaram em suas descrições “formação completa” ou “cursando”. Todos esses anúncios, porém, solicitavam experiência prévia na função ou cargo, descartando, desse modo, a condição de treinamento, característica dos estagiários universitários. Sendo assim, optou-se por manter os anúncios que requisitavam “formação completa” ou “cursando”.

Os resultados obtidos, assim como a ordem em que foram pesquisados, serão apresentados de modo separado, isto é, por área de formação – Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Serão destacadas, conforme objetivos desta tese, as discussões sobre os requisitos que dizem respeito às competências comunicativas.

Contudo, os demais dados obtidos não serão descartados, pois são importantes elementos de análise para uma compreensão mais abrangente acerca dessas formações.

4.2.1 Bacharel em Administração: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho

Ao aplicar no LinkedIn os filtros explicados no subcapítulo anterior, tendo a formação em Administração como critério inicial e principal de busca, obteve-se como resultado 79 anúncios de emprego. Do total obtido, foram excluídos 29 anúncios, uma vez que 3 não traziam a descrição da vaga e 23 não apresentavam a graduação em Administração como um dos requisitos para concorrer a oportunidade divulgada.

A partir dos anúncios válidos, isto é, um total de 50, esta pesquisa compilou os seguintes dados: 34 títulos de vagas, ofertadas em 6 cidades do estado de São Paulo, sob 3 níveis de formação acadêmica. Ressalta-se que nenhum dos anúncios selecionados exigiam, de modo exclusivo, a graduação em Administração. Todas as ofertas de emprego eram destinadas a graduados em Administração e, também, a graduados de outras áreas. Esses resultados são apresentados na Tabela 2 que segue:

Título da vaga	Quantidade
Analista de Abastecimento	1
Analista de Abastecimento (Pleno)	1
Analista de Administração de Pessoal	1
Analista de Administração de Pessoal (Pleno)	2
Analista de Cadastro	1
Analista de Controladoria	11
Analista de Controladoria (Pleno)	1
Analista de Controladoria Jurídico	1
Analista de Controles Operacionais (Pleno)	1
Analista de Desenvolvimento de Negócios	1
Analista de Dho	1
Analista de Expansão	1
Analista de Folha (Pleno)	1
Analista de Franquias	1
Analista de Frotas	1
Analista de Importação	1
Analista de Inovação em Cartões	1
Analista de Layout (Pleno)	1
Analista de Licitação	1

Analista de PCP	4
Analista de PCP (Pleno)	1
Analista de Planejamento (Pleno)	1
Analista de Prevenção a Lavagem de Dinheiro (Jr.)	1
Analista de Projetos	1
Analista de Prospecção	1
Analista de Qualidade	1
Analista de Relacionamento para Investidores	1
Analista de S&OP (Sênior)	1
Analista de Seguridade (Pleno)	2
Analista de <i>User Acquisition</i>	1
Analista Societário	2
Auxiliar Financeiro e Administrativo	1
Coordenador de Vendas	1
Especialista de Planejamento Estratégico	1
Local	Quantidade
Barueri	2
Guarulhos	2
Hortolândia	1
Mirandópolis	1
Presidente Prudente	1
São Paulo	43
Formação superior	Quantidade
Completa	41
Completa ou cursando	5
Cursando	3
Não especificada	1
Áreas de formação	Quantidade
Administração / Outras áreas (*)	20
Administração / Ciências Contábeis	5
Administração / Ciências Contábeis / Outras áreas (*)	14
Administração / Ciências Contábeis / Ciências Econômicas	2
Administração / Ciências Contábeis / Ciências Econômicas / Outras áreas (*)	9
Outras áreas (*)	Quantidade
Arquitetura	1
Ciências da Computação	1
Ciências Atuariais	3
Comunicação	1
Direito	7
Engenharia de Produção	1
Engenharias	15
Estatística	1
Física	1
Gestão Comercial	1
Gestão de Processos	1

Logística	7
Matemática	1
Marketing	3
Processos Gerenciais	2
Psicologia	1
Publicidade e Propaganda	2
Recursos Humanos	4

Tabela 2 – Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados e/ou graduandos em Administração (e outras áreas)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

No que tange à descrição dos requisitos, isto é, das competências necessárias para candidatura às vagas, esclarece-se que não havia um padrão entre as publicações. Desse modo, buscou-se reunir e elencar, conforme abaixo, as exigências mais recorrentes entre os anúncios selecionados:

- análise das solicitações e reclamações de clientes para subsídios às áreas internas;
- atendimento a clientes internos e externos com análises e argumentos estruturados;
- atendimento aos funcionários para o esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações;
- atendimento e acompanhamento das reclamações de clientes;
- atualização de informações no *Customer Relationship Management (CRM)*, destacando os pontos relevantes das oportunidades identificadas;
- condução de reuniões com equipes multidisciplinares;
- criação de apresentações e relatórios executivos;
- desenvolvimento e disseminação de processos;
- elaboração de propostas comerciais;
- elaboração de registros, atas de reunião, normas, procedimentos e instruções;
- elaboração de relatórios de fechamento e consolidação de informações para reuniões com gerentes e diretores;
- elaboração de relatórios gerenciais;
- elaboração de simulações e materiais técnicos para suporte à área de comunicação e à equipe de relacionamento;
- elaboração, atualização e divulgação de relatórios da área;
- entendimento das necessidades na perspectiva do cliente;

- envio de comunicados com a compilação de fatos relevantes e qualquer outra notícia de interesse do setor, analisando o impacto do material levantado para a empresa;
- liderança de grupos de trabalho;
- mapeamento de processos administrativos e jurídicos do escritório, implementando fluxos e redigindo orientações de trabalho;
- negociação;
- prospecção ativa (por telefone);
- realização de integrações.

Por força do próprio gênero textual, isto é, anúncio de emprego, os requisitos elencados não são pormenorizados. Ainda assim, é oportunizado verificar que todas as exigências acima compiladas impactam direta ou indiretamente na mobilização de uma ou mais competência comunicativa.

Contudo, destaca-se que, de modo mais direcionado, foram explicitadas a necessidade das seguintes competências comunicativas, em língua portuguesa, para se concorrer à(s) vaga(s) em análise: “excelente comunicação verbal e escrita”; “habilidades em comunicação”; “boa comunicação”; “comunicação efetiva”; “bom relacionamento interpessoal e comunicativo”; “perfil comunicativo”.

Cabe ainda ressaltar que 15 vagas mencionaram ser necessário o domínio de outros idiomas para concorrer à(s) vaga(s). Entre os idiomas encontravam-se:

- inglês = 10 anúncios, sendo: 7 para o nível intermediário, 1 para o nível avançado, 1 para o nível fluente, 1 sem especificação do nível;
- espanhol = 2 anúncios, sendo: 1 para o nível intermediário, 1 sem especificação do nível;
- inglês e espanhol = 3 anúncios, sendo: 1 para o nível intermediário, 1 para o nível avançado, 1 sem especificação do nível.

Na sequência, são apresentados os resultados encontrados para os profissionais com formação acadêmica em Ciências Contábeis.

4.2.2 Bacharel em Ciências Contábeis: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho

Seguindo os mesmos critérios aplicados para a formação em Administração, com exceção do campo função, ao qual aqui se delimitou “Contabilidade/Auditoria”, para a área das Ciências Contábeis obteve-se como resultado 97 anúncios de emprego. Desse total, foram excluídos 6 anúncios, pois: 2 referiam-se a vagas de estágio, 1 não apresentava a descrição dos requisitos, 3 não apresentavam a graduação em Ciências Contábeis como uma das exigências necessárias para se candidatar à oportunidade divulgada. Desse modo, perfiz-se um total de 91 anúncios de emprego válidos para esta parte da pesquisa.

Com base nessa seleção, para os anúncios válidos cuja formação principal e inicial foi delimitada como Ciências Contábeis, obteve-se os seguintes resultados: 14 títulos de vagas, ofertadas em 16 cidades do estado de São Paulo, sob 3 níveis de formação acadêmica. Os dados detalhados são apresentados na Tabela 3 abaixo:

Título da vaga	Quantidade
Analista Contábil	20
Analista Contábil (Jr.)	12
Analista Contábil (Pleno)	12
Analista Contábil (Sênior)	8
Analista Contábil / Fiscal	1
Analista Contábil / Fiscal (Sênior)	4
Assistente Contábil	18
Assistente Contábil (Sênior)	1
Auxiliar Contábil	4
Coordenador Contábil	5
Encarregado Contábil	1
Gerente Contábil	2
Supervisor Contábil	2
Supervisor Contábil e Financeiro	1
Local	Quantidade
Bebedouro	1
Barueri	3
Campinas	3
Guarulhos	2
Jundiaí	2
Interior de SP	1
Itu	1
Limeira	2
Nova Odessa	1
Ribeirão Preto	1
Santana do Parnaíba	1
Santos	3

São Bernardo do Campo	1
São Paulo	66
São Vicente	1
Sorocaba	2
Formação superior	Quantidade
Completa	73
Completa ou cursando	15
Cursando	3
Áreas de formação	Quantidade
Ciências Contábeis	79
Ciências Contábeis / Outras áreas	7
Ciências Contábeis / Administração	1
Ciências Contábeis / Administração / Outras áreas	1
Ciências Contábeis / Administração / Ciências Econômicas	3

Tabela 3 – Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados e/ou graduandos em Ciências Contábeis (e outras áreas)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Diferentemente do que ocorreu com a área de Administração, 79 anúncios, ou seja, aproximadamente 86% das ofertas de emprego exigiam, de modo exclusivo, a formação em Ciências Contábeis – conforme pode ser constatado na Tabela 3. Infere-se que tal exigência decorra do fato de que para se exercer as atividades da área contábil, ainda que não no cargo específico de Contador, é reivindicado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) que os profissionais da área sejam devidamente habilitados através de registro profissional.

Além de ser bacharel em Ciências Contábeis, como um dos requisitos para a expedição desse registro em Conselho Regional de Contabilidade (CRC), é necessário que o profissional seja aprovado no Exame de Suficiência, isto é, uma avaliação promovida pelo CFC cujo objetivo é averiguar se o graduado demonstra os conhecimentos mínimos necessários ao exercício contábil. Dentre os anúncios investigados, 21 exigiam categoricamente o registro em CRC.

Acerca da descrição das competências necessárias para se candidatar às vagas, novamente observou-se não haver um padrão entre os anúncios. Porém, foi possível verificar uma recorrência entre a solicitação de alguns requisitos, entre os quais se ressaltam:

- atendimento a clientes, auditorias e fiscalizações;
- contato direto com a empresa-alvo e acompanhamento do fluxo de informações;
- elaboração de memorandos de revisão de fechamento contábil interno e externo;

- elaboração de pareceres contábeis e relatórios gerenciais;
- gestão de equipe;
- participação em reuniões;
- suporte às demais áreas da empresa com informações e demandas que se referem ao setor contábil;
- trabalho em equipe;
- treinamento e acompanhamento de auxiliares;
- visita mensais a clientes para elaboração do fechamento contábil.

Ainda que de ordem técnica, como é o caso do requisito que discorre sobre a “elaboração de pareceres contábeis e relatórios gerenciais”, verifica-se a necessidade de mobilização de uma ou mais competência comunicativa para o exercício da atividade profissional.

Particularmente, no que diz respeito às competências comunicativas, os anúncios de emprego da área de Ciências Contábeis, apresentaram as seguintes exigências: “ser hábil comunicativamente para compilar os assuntos técnicos e transpô-los em mensagens claras para a diretoria sob a forma de apresentação de riscos e oportunidades” e “comunicação assertiva”.

Também foram quantificados os anúncios que solicitavam outros idiomas, para o(s) cargo(s) disponíveis:

- coreano = 1 anúncio para o nível fluente;
- inglês = 13 anúncios, sendo: 1 para o nível básico; 7 para o nível intermediário; 2 para o nível avançado; 2 para o nível fluente; 1 sem especificação do nível;
- inglês ou espanhol = 4 anúncios para o nível fluente.

Finalizando o tratamento dos dados obtidos da área contábil, a seguir apresentam-se os resultados encontrados para a formação acadêmica em Ciências Econômicas.

4.2.3 Bacharel em Ciências Econômicas: competências comunicativas sob a perspectiva do mercado de trabalho

A partir dos mesmos critérios aplicados para a busca de anúncios de emprego para as formações em Administração e Ciências Contábeis, levantou-se um total de 16 publicações para as Ciências Econômicas. Para essa área, nenhum anúncio foi excluído,

considerando que todos apresentavam as Ciências Econômicas como uma das formações exigidas para a candidatura da(s) vaga(s).

Desse modo, antes de detalhar os dados na Tabela 4, em resumo evidenciam-se que foram levantados 5 títulos de vagas, cujas ofertas são distribuídas em 4 cidades do estado de São Paulo e todos os 16 anúncios especificaram a necessidade de formação universitária completa.

Título da vaga	Quantidade
Analista Financeiro	8
Analista Financeiro (Pleno)	2
Coordenador Financeiro	2
Gerente Financeiro	3
Gerente Financeiro e de Recursos Humanos	1
Local	Quantidade
Barueri	1
Campinas	1
Guarulhos	1
São Paulo	13
Formação superior	Quantidade
Completa	16
Área de formação	
Ciências Econômicas / Administração / Outras áreas	2
Ciências Econômicas / Administração / Ciências Contábeis	13
Ciências Econômicas / Administração / Ciências Contábeis / Outras áreas	1

Tabela 4 – Anúncios de emprego da rede social LinkedIn para graduados em Ciências Econômicas (e outras áreas)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Embora as “outras áreas” não tenham sido mencionadas no corpo dos anúncios, evidência que também se observou nas publicações de Ciências Contábeis, nenhum dos anúncios investigados solicitou formação acadêmica exclusiva em Ciências Econômicas, assemelhando-se, portanto, às condições do bacharelado em Administração.

Quanto à descrição dos requisitos gerais, cumpre citar, assim como foi feito nas duas análises anteriores, as exigências mais recorrentes:

- atendimento ao cliente via diferentes canais (telefone, *e-mail*, reuniões);
- elaboração de relatórios;
- coordenação de equipes;
- negociação com bancos;
- condução de reunião com clientes para apresentação de relatórios diversos;

- reporte das atividades financeiras aos superiores por meio de relatórios e reuniões;
- bom relacionamento com a cadeia de valor (clientes, parceiros e credores), levantando as diversas necessidades e promovendo uma boa imagem da empresa.

Sem destaque às competências comunicativas na sequência – como feito anteriormente –, devido ao menor número de anúncios gerados, evidencia-se, contudo, que todas as exigências acima implicam boa desenvoltura em ler, escrever, ouvir e falar em língua portuguesa.

No que se refere à solicitação de outros idiomas para a candidatura da(s) vaga(s), 4 anúncios mencionaram ser necessário o domínio do inglês, sendo: 3 para o nível intermediário e 1 para o avançado.

4.3 A VOZ E A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

O questionário eletrônico, organizado em 14 perguntas, foi respondido anonimamente por 183 egressos, todos graduados, entre os anos de 2003 a 2019, pela mesma IES privada, localizada na cidade de São Paulo.

A primeira pergunta, do tipo questão aberta, indagou acerca da idade dos respondentes. Os resultados foram agrupados em faixas etárias, para melhor visualização dos dados, conforme se apresenta no Gráfico 3:

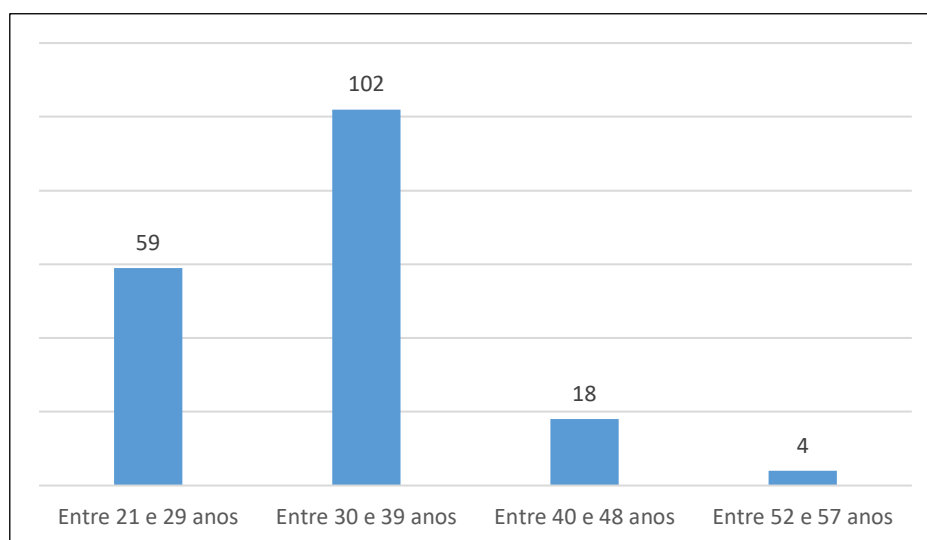


Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Como pode ser constatado, 55,7% dos respondentes têm entre 30 e 39 anos, seguidos por respondentes entre 21 e 29 anos, os quais representam 32,3%, acompanhados de 9,8% entre 40 e 48 anos, finalizando com 2,2% dos respondentes entre 52 e 57 anos.

A segunda pergunta, do tipo múltipla escolha, buscou levantar o gênero dos participantes. Entre as opções de respostas foram dadas as seguintes alternativas: “feminino”, “masculino”, “prefiro não dizer” e “outro”. Somente as duas primeiras alternativas foram assinaladas e concentraram, portanto, a totalidade das respostas, sendo: 80 respondentes do gênero feminino e 103 do gênero masculino, representando 43,5% e 56,5% respectivamente.

A questão seguinte, também do tipo múltipla escolha, indagou os respondentes acerca de qual curso eram egressos. Entre as opções para indicarem as suas formações universitárias estavam: “Administração”, “Ciências Contábeis”, “Ciências Econômicas” e “Outra”, nessa ordem. Os resultados ficaram assim distribuídos:

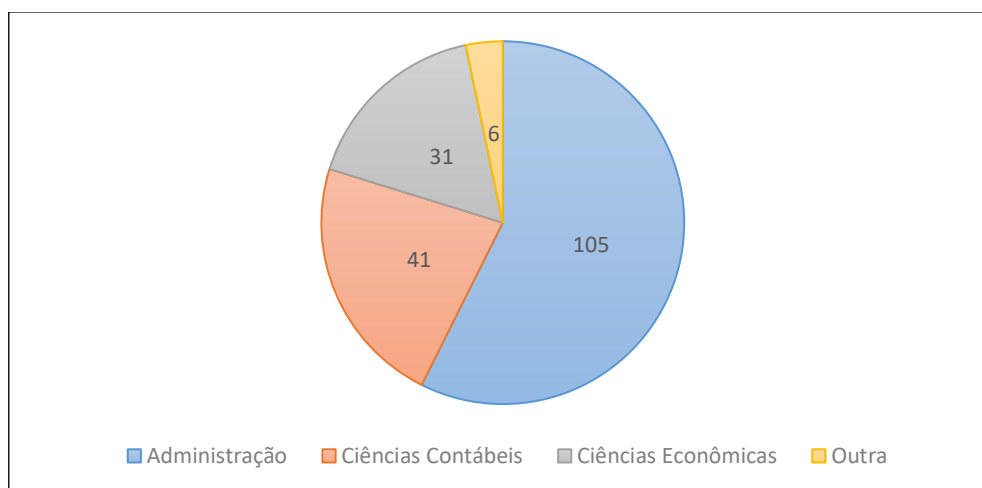


Gráfico 4 – Formação universitária dos respondentes
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Ao analisar os números desta pesquisa e compará-los com os dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior (INEP, 2019b), constata-se que os resultados obtidos são coerentes com o número de egressos no Brasil por curso. Em outras palavras, segundo o documento oficial, ao considerar os três bacharelados aqui analisados, o curso de Administração é o primeiro em número de concluintes em relação ao curso de Ciências Contábeis seguido do curso de Ciências Econômicas, conforme informações referentes ao ano de 2018 a seguir compiladas:

Cursos	Concluintes		
	IES Pública	IES Privada	Total
Administração	10.706	92.636	103.342
Ciências Contábeis	6.027	47.244	53.271
Ciências Econômicas	3.293	2.549	5.842

Tabela 5 – Dados dos cursos de graduação por número de concluintes em 2018

Fonte: INEP, 2019b (adaptada).

Cumprir destacar, ainda que não seja o escopo desta análise, que o número de concluintes do curso de Ciências Econômicas por IES pública é maior que por IES privada, diferentemente do que ocorre nos bacharelados em Administração e Ciências Contábeis.

Ainda sobre a terceira questão, para os respondentes que assinalaram a alternativa “Outra”, foi solicitado que na quarta pergunta especificassem de que curso se tratava essa outra formação universitária. Quando se examina as respostas obtidas, verifica-se que a opção “Outra” não foi bem formulada, impactando, por conseguinte, na compreensão leitora dos participantes.

Essa constatação advém do fato que, embora 6 respondentes deixassem de assinalar, na terceira questão, as alternativas “Administração”, “Ciências Contábeis” ou “Ciências Econômicas”, na maioria das respostas, de natureza aberta, constava um ou mais dos cursos especificados. Além disso, a quarta pergunta motivou, inclusive, mais cinco respostas de quem não marcou “Outra” na questão anterior, totalizando, portanto, 11 participações. De modo aqui reunido, obteve-se os seguintes resultados: 5 participantes declararam ter cursado Administração e Ciências Contábeis; 2 informaram ter concluído Ciências Contábeis e Ciências Econômicas; 1 cursou Pedagogia; 3 graduaram-se em Psicologia.

Esclarece-se que o objetivo da terceira questão era verificar se todos os respondentes, com efeito, eram egressos de pelo menos um dos três cursos. Dessa forma, em vez de “Outra”, poderia ter sido oferecida como alternativa “Nenhum dos cursos anteriores”. No entanto, infere-se que o total de 3,4%, ou seja, o que representa as 6 respostas, não prejudica a validade da investigação proposta.

A quinta pergunta questionou os participantes se, durante a graduação, haviam cursado alguma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação. Entre os 183 respondentes, 111 declaram que sim e 72 apontaram que não, representando,

desse modo, 60,7% de repostas afirmativas e 39,3% de repostas negativas. Aos que responderam negativamente, foi dada a instrução para que seguissem à oitava questão.

Para aqueles que informaram ter cursado alguma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação durante a graduação, na sequência, isto é, na sexta questão foi solicitado que indicassem o nome da disciplina e em qual semestre foi cursada. Somente 2 respondentes, do total de 111, deixaram de participar dessa pergunta. Por se tratar de uma questão aberta, era esperado que houvesse uma variação considerável entre as respostas. Efetivamente foi o que ocorreu. Ademais, muitos participantes não se recordaram ou do nome da disciplina, ou do semestre, ou das duas informações, indicando esses dados no campo disponível para resposta. Mesmo assim, foi possível alcançar o objetivo central deste levantamento, isto é, verificar, ainda que não em sua totalidade entre os respondentes, como são (ou foram) intituladas as disciplinas voltadas aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação nesses três cursos, de uma mesma IES ao longo dos anos, e estabelecer uma correspondência com o Quadro 5, apresentado no subcapítulo 2.2 desta tese, cujos resultados, naquele levantamento, culminaram em 37 diferentes nomes.

Entre os egressos que se recordaram do nome da disciplina, levantou-se um total de 16 distintas nomenclaturas, a saber: Comunicação; Comunicação Aplicada; Comunicação e Língua Portuguesa; Comunicação Empresarial; Comunicação Escrita; Comunicação Estratégica; Comunicação Social; Gramática; Interpretação e Produção de Texto; Português; Português Instrumental; Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Técnicas de Comunicação; Produção de Texto; Redação e Língua Portuguesa; Redação Empresarial.

De acordo com os respondentes que se recordaram da resposta para a segunda parte da pergunta, no que diz respeito ao período em que essas disciplinas foram oferecidas, observou-se que a oferta é concentrada no primeiro e segundo semestres.

Como é esperado nas respostas abertas, os participantes, conduzidos a responder livremente com frases e orações, contribuíram com outros dados, além da coleta pretendida, porém pertinentes de análise, dentre os quais três são destacados e discutidos na sequência.

O primeiro dado concerne à menção de outras disciplinas cujos respondentes associaram aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação: Raciocínio Lógico e Analítico, Sociologia e Marketing. Embora aqui se compreenda que “A linguagem, em qualquer modalidade [ou campo], é, afinal, a língua em função” (NEVES, p. 168, 2010), trata-se de ementas distintas, ainda que se espere uma articulação com a grande área do

conhecimento teórico-prático envolvida e, assim, seja integrada no Projeto Pedagógico do Curso.

Entre os respondentes também foi citado o programa de nivelamento, oferecido pela IES em questão. No entanto, cumpre esclarecer que não diz respeito a uma disciplina específica integrante da matriz curricular. Trata-se de um apoio pedagógico que a instituição oferece aos seus alunos do primeiro e segundo semestres, sendo a adesão facultativa. Esse programa visa equalizar os conhecimentos em Língua Portuguesa e/ou Matemática, bem como contribuir para o progresso acadêmico dos discentes, auxiliando-os na adaptação à Educação Superior.

O terceiro dado de análise corresponde à resposta de um(a) participante em particular. O(a) respondente declarou que a disciplina, da qual não se lembrava o nome, foi ministrada no primeiro semestre pela “excelente professora Sandra Helena”. Verificasse com essa informação o quão relevante e marcante é a figura de um bom professor para os seus alunos, compreendendo aqui por “bom professor” aquele profissional “[...] que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’” (FREIRE, 2015, p. 83-84).

A sétima questão, ainda em desdobramento à quinta pergunta, procurou identificar dos respondentes se terem cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação contribuiu para a competência comunicativa (ler, escrever, falar e ouvir) em âmbito pessoal e profissional. Levantou-se um total de 119 contribuições, representando 6,7% a mais em relação ao total de respostas esperadas, tendo em vista que somente 111 participantes responderam afirmativamente à quinta questão.

Para as alternativas de resposta, a fim de melhor compreender o grau de concordância dos egressos em relação à contribuição da(s) disciplina(s) cursada(s), foram apresentadas as seguintes opções: “definitivamente sim”; “provavelmente sim”; “indeciso”; “provavelmente não” e “definitivamente não”. Os dados, graficamente organizados, são apresentados a seguir:

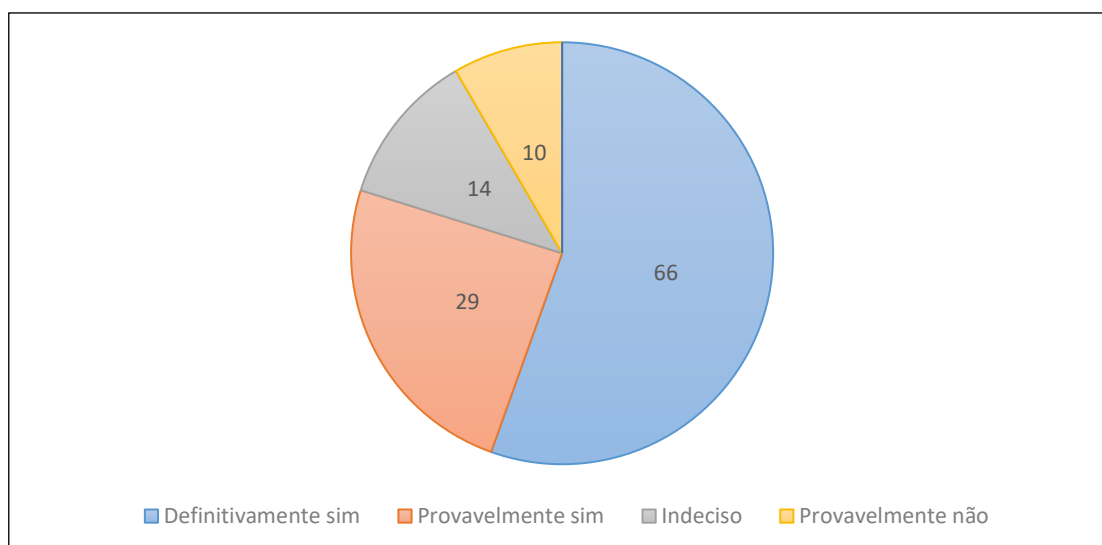


Gráfico 5 – Contribuição da(s) disciplina(s) cursada(s) para o desenvolvimento das competências comunicativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Como pode ser constatado, 55% dos respondentes acreditam que ter cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação, definitivamente, contribuiu para a competência comunicativa (ler, escrever, falar e ouvir), em âmbito pessoal e profissional, 25% provavelmente sim, 11,7% mostraram-se indecisos, 8,3% têm a percepção de que a disciplina provavelmente não colaborou com o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas. Cabe destacar que nenhum dos 119 respondentes declaram que a disciplina definitivamente não foi relevante em suas formações.

A oitava questão era direcionada aos respondentes que declararam não ter cursado disciplina(s) voltada(s) aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação. Considerando o número de respostas para a quinta pergunta que os direcionou para a presente questão, esperava-se um total de 72 contribuições. Entretanto, 88 participantes responderam à oitava pergunta, ou seja, 16 respondentes a mais, o que representa um acréscimo de 18,1% de retornos não estimados.

Feitos os esclarecimentos, apresenta-se graficamente, na sequência, o resultado para essa pergunta que questionou os participantes se o fato de não ter cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação prejudicou sua competência comunicativa (ler, escrever, falar e ouvir) em âmbito pessoal e profissional.

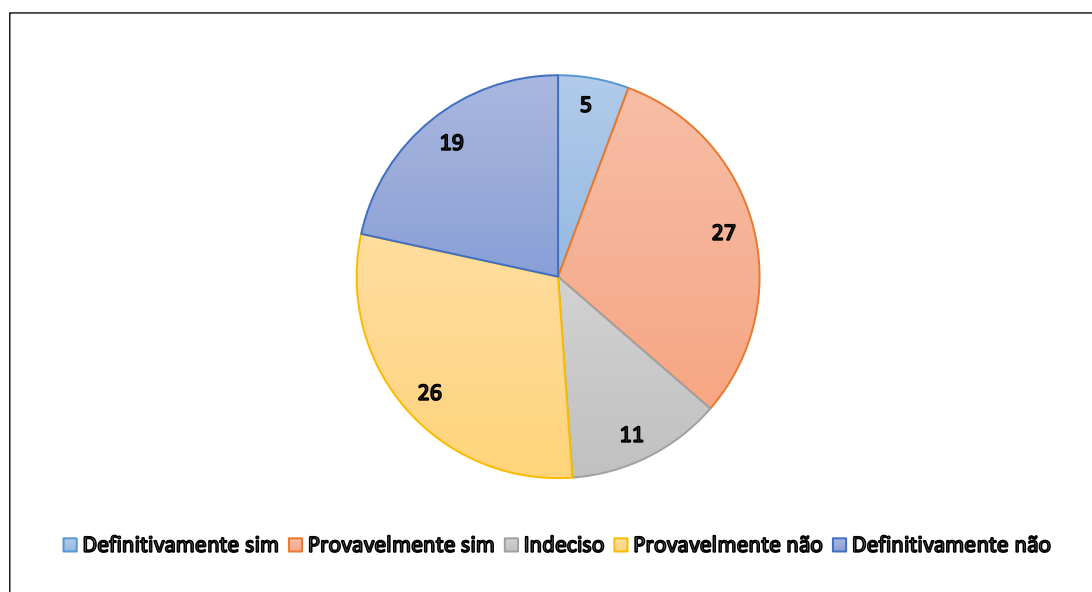


Gráfico 6 – Percepção dos egressos sobre não ter cursado disciplina(s) para o desenvolvimento das competências comunicativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Somente 5,7% dos respondentes acreditam que não ter cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação definitivamente prejudicou o desenvolvimento das competências comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir) em âmbito pessoal e profissional, 30,7% afirmaram que provavelmente sim, 12,5% mostraram-se indecisos, 29,5% têm a percepção de que a não oferta da disciplina provavelmente não prejudicou o desenvolvimento das respectivas competências e, por fim, 21,6% dos participantes declararam que o fato de não ter cursado a referida disciplina definitivamente não os prejudicou.

Como pode ser verificado, a maior parte das respostas, ou seja, 51,1% concentrou a percepção de que a não oferta de uma disciplina voltada ao desenvolvimento das competências comunicativas não prejudicou ou definitivamente não prejudicou o desempenho dos respondentes em âmbito pessoal ou profissional. Tal resultado contrasta com o levantamento obtido na sétima questão, em que 80% dos respondentes declararam que ter cursado esse tipo de disciplina definitivamente e/ou provavelmente contribuiu para o aprimoramento das competências comunicativas.

Quando questionados acerca do que faltou durante a formação acadêmica em termos de ensino-aprendizagem de atividades específicas que conduzem ao desenvolvimento das competências comunicativas, podendo assinalar, se fosse o caso, mais de uma opção dentre as sete alternativas oferecidas, todos os 183 participantes contribuíram com o levantamento. Os dados são apresentados no Gráfico 7 que segue:

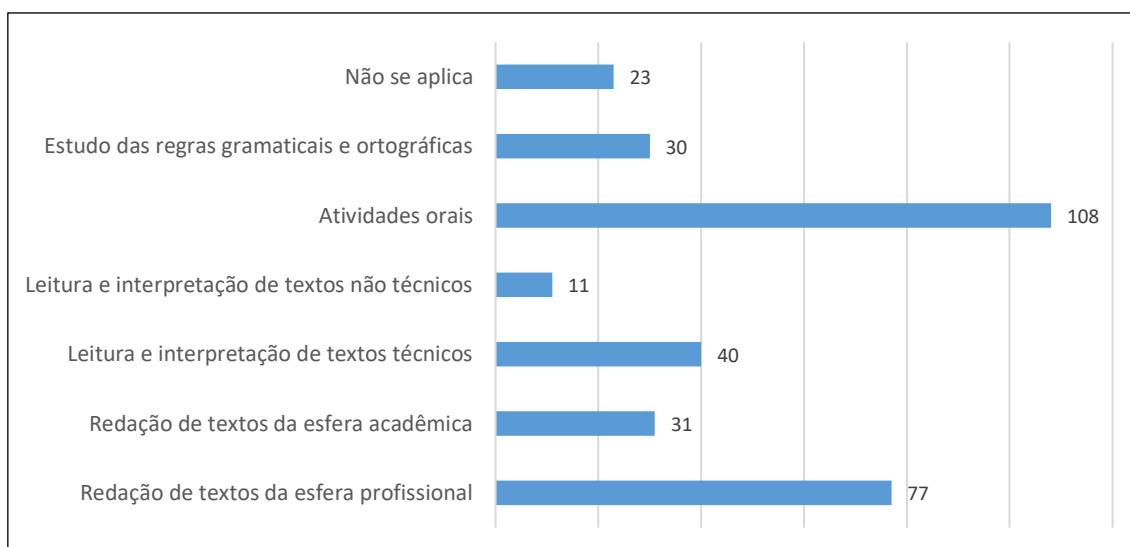


Gráfico 7 – Déficit no ensino-aprendizagem de atividades que conduzem ao desenvolvimento das competências comunicativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A alternativa com a opção “não se aplica” obteve 23 adesões. As outras respostas ficaram distribuídas entre as demais possibilidades, sendo que, como pode ser confirmado no Gráfico 7, a opção “atividades orais”, para a qual o questionário explicitava se tratar de debates, seminários, diálogos argumentativos e entrevistas, foi a que recebeu o maior número de marcações, um total de 108. Essa evidência corrobora Antunes (2016) que alerta para o fato de haver uma generalizada falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos.

A opção “redação de textos da esfera profissional”, isto é, *e-mails*, relatórios, pareceres, comunicados em geral, foi a segunda mais selecionada, com 77 marcações. Destaca-se com esse resultado, portanto, a necessidade de atenção para o trabalho com gêneros da futura profissão dos alunos.

Também ganha destaque a terceira alternativa mais assinalada, com 40 marcações, que se refere à carência de atividades voltadas à leitura e interpretação de textos técnico-profissionais na percepção dos egressos. Nesse nível de ensino, é importante considerar que a formação leitora suplanta a erudição literária ou outros gêneros até então estudados na Educação Básica.

Seguindo as alternativas, em quarto lugar, com 31 marcações, foi sinalizada pelos egressos a falta de redação de textos da esfera acadêmica (resenha, resumo, fichamento, artigo científico); em quinto lugar, com 30 marcações, o estudo das regras gramaticais e ortográficas; com 11 marcações, em sétimo e último lugar, após a opção

“não se aplica” em sexto lugar, foi apontada a leitura e interpretação de textos não técnicos (ficção e não ficção).

Com o objetivo de levantar o tempo de exercício profissional dos respondentes, a décima questão, do tipo aberta, solicitou aos respondentes que informassem há quanto tempo atuam profissionalmente na área de formação. A média entre 180 participantes foi de 13 anos e 3 meses, sendo o tempo máximo de 30 anos e o tempo mínimo de 2 anos. Cumpre salientar que três respondentes não mencionaram o tempo profissional como questionado, sendo que dois informaram ainda não ter atuado na área de formação e um terceiro estar desempregado, limitando-se a esse dado.

A décima primeira pergunta questionou se os respondentes buscaram algum curso de capacitação em língua portuguesa e/ou comunicação após a graduação. Entre os participantes, 25 responderam afirmativamente, representando 13,7%, e 158 respondentes, ou seja, 86,3%, afirmaram não ter buscado nenhum curso conforme questionado.

Em desdobramento a essa questão, a décima segunda pergunta pediu aos participantes que responderam ter feito uma ou mais capacitação em língua portuguesa e/ou comunicação que informassem qual curso buscaram. Além das 25 respostas esperadas, um participante declarou ser autodidata e, para os seus estudos, consulta regularmente a internet e livros de gramática. Desse modo, a presente questão apresentou um total de 26 respostas. Entre os cursos mencionados pelos respondentes, de modo compilado e em ordem alfabética, destacam-se:

- ✓ Como falar em público;
- ✓ Comunicação corporativa;
- ✓ Comunicação em geral;
- ✓ Comunicação não violenta;
- ✓ Comunicação no ambiente corporativo;
- ✓ Comunicação para empresários;
- ✓ *Copywriter*;
- ✓ Desenvolvimento de artigos;
- ✓ Língua portuguesa (regras ortográficas e gramaticais);
- ✓ Oratória;
- ✓ Preparatório para concursos públicos;
- ✓ Redação de relatórios;
- ✓ *Rock Content* (produção e revisão de conteúdos para *web*);

- ✓ *Storytelling* para apresentações;
- ✓ Técnicas de comunicação;
- ✓ Técnicas de debate e oratória;
- ✓ Técnicas de redação.

Ainda sobre as respostas à décima segunda questão, um respondente afirmou ter feito uma disciplina de Comunicação na pós-graduação em Marketing, outro ter aprofundado seus estudos na área durante a segunda graduação, também em Marketing, e um terceiro ter feito um curso de vendas para aprender a expressar melhor suas ideias no ambiente corporativo. Esse último respondente ficou na dúvida se esse curso de vendas era pertinente à questão proposta, mas considerando a finalidade da capacitação, optou por responder afirmativamente à questão.

A décima terceira questão, com o objetivo de investigar a percepção dos participantes acerca das próprias competências comunicativas com base em suas respectivas trajetórias profissionais, apresentou cinco assertivas para que indicassem o grau de concordância com cada uma delas. A fim de garantir melhor compreensão dos resultados levantados, as asserções e alternativas são apresentadas na Tabela 6:

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Não tenho dificuldade para redigir textos profissionais (<i>e-mails</i> , relatórios, pareceres, comunicados em geral etc.).	88	65	11	15	4
Sou um bom leitor(a), pois compreendo com facilidade os textos pertinentes a minha profissão.	94	71	12	5	1
Sou um bom orador(a), expresso-me com desenvoltura a qualquer tipo de público em reuniões, chamadas telefônicas e atendimentos diversos.	52	59	45	23	4
Sou um bom ouvinte, compreendo meus	85	83	14	1	0

interlocutores e consigo desenvolver um diálogo que conduz a resultados positivos.					
Domino as regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.	28	78	53	20	4

Tabela 6 – Percepção dos egressos acerca das próprias competências comunicativas
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Como pode ser verificado, a maioria das marcações ficou entre as opções “concordo totalmente” e “concordo”. Nessa percepção dos egressos, quando consideradas as duas primeiras alternativas em relação ao grau de concordância, as competências comunicativas de maior domínio podem ser expressas na seguinte ordem crescente: escuta, leitura, escrita e fala. Cumpre esclarecer que além das quatro competências comunicativas, como pode ser visto na Tabela 6, havia uma asserção acerca do domínio das regras gramaticais e ortográficas. Essa asserção apresentou o menor número de “concordo totalmente” e “concordo” em relação às demais, evidenciando a percepção dos respondentes acerca dos conhecimentos formais da língua portuguesa.

A décima quarta questão solicitou aos respondentes que manifestassem, caso assim desejassem, seus comentários sobre o escopo do presente questionário. Houve a contribuição de 24 participantes, dentre as quais foram selecionadas 10 declarações²³ apresentadas na sequência:

Deveria se “contextualizar” melhor esse tipo de matéria na graduação. Em 2003, quando fiz minha primeira graduação, dei pouca ou quase nenhuma importância à matéria de português instrumental por não ver “aplicação prática” no meu dia a dia. Parecia uma aula de português tirada do colegial. Espero que hoje o cenário seja diferente! (D1)

Excelente a preocupação. Atuo numa área (auditoria externa) em que as pessoas deveriam ser capazes de entender processos empresariais, fazer avaliação de risco, identificar controles e testá-los. É necessário, portanto, que os profissionais documentem em forma de texto descritivo, de maneira clara e objetiva, todo este conteúdo.

²³ Por se tratar de um questionário sem obrigatoriedade de identificação, as manifestações foram referenciadas com a letra D, correspondente à declaração, seguido do numeral arábico, com início no 1, respeitando a ordem que o *Google Forms* apresentou na plataforma de respostas.

Chega a impressionar negativamente a pobreza e falta de articulação argumentativa dos textos. Feliz, ou infelizmente, acho fundamental que a universidade tenha alguma matéria que vise a suprir essa carência que vem dos ensinamentos fundamental e médio. (D2)

Para comunicação sugiro módulos relacionados à networking. (D3)

Na minha primeira graduação, não tive disciplinas voltadas à Língua Portuguesa. Acho que não me prejudicou, pois tinha certa facilidade. Entretanto, acredito que seria importante. Vejo profissionais no mercado com dificuldades de compreensão textual, expressar um argumento ou até mesmo redigir um e-mail claro e coeso. (D5)

Logo após ter pegado DP no segundo módulo de comunicação empresarial, entendi que foi a melhor coisa que aconteceu, pois realmente precisava absorver o conteúdo. (D6)

Acredito que seria interessante incluir nas grades junto com o desenvolvimento da língua, alguma atividade/treinamento voltado para apresentações, sustentações verbais, postura, etc. (D10)

Minha habilidade de oratória, interpretação, argumentação na língua portuguesa se deve à educação de base, no meu entendimento todos deveriam adentrar na fase universitária dominando essas disciplinas, isso não deveria ser uma disciplina necessária nessa fase da vida. (D12)

Na questão 9, eu acredito que faltou na graduação experiência com slides e storytelling. Para a prática profissional, faz mais sentido do que o conteúdo que tive nas aulas de Comunicação Empresarial. (D13)

Acredito que saber escrever e a falar bem é extremamente importante para o desenvolvimento da carreira profissional, mas não acredito que isso possa vir através das regras gramaticais. (D16)

Vejo que os profissionais têm muita dificuldade para ler, escrever, interpretar textos e principalmente se expressar. Talvez pessoas com hábito de leitura de livros, revistas e jornais, que apresentam textos mais estruturados, tenham maior desenvoltura. Percebo que jovens vindos de escolas e faculdades muitas vezes caras têm dificuldade para diferenciar "mas" de "mais", dentre outras situações. (D18)

As declarações acima foram selecionadas em detrimento das demais, uma vez que permitem contribuir com a prática reflexiva institucional e docente, não apenas de modo focal, mas sim de todos os agentes educacionais envolvidos e comprometidos com as boas práticas pedagógicas. Sobre essas boas práticas pedagógicas compreende-se, entre outros quesitos, a garantia de uma aprendizagem significativa, conforme discutido anteriormente nesta tese.

4.4 O MERCADO DE TRABALHO E A VOZ DOS EGRESSOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE PERSPECTIVAS, PERCEPÇÕES E ESTUDOS TEÓRICOS

Ainda que se considere a pertinência da décima segunda declaração (D12), apresentada no subcapítulo anterior, concernente ao fato de que as competências comunicativas devem ser desenvolvidas na Educação Básica e não ser uma preocupação da Educação Superior, é preciso reconhecer o quão relevante se mostra a mobilização dessas competências para o exercício profissional dos egressos em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Tal constatação é corroborada, inclusive, pelas DCN, pelos requisitos explicitados nas vagas de emprego e pelos resultados obtidos com o questionário aplicado. Desse modo, ignorar essa demanda e deixar de ofertar uma disciplina voltada ao aprimoramento linguístico e comunicativo do aluno universitário poderá comprometer a sua formação.

Considerando o que foi demonstrado com o levantamento acerca dos semestres em que a disciplina (ou mais de uma) em questão é ministrada na IES da qual os respondentes são egressos, ou seja, em sua maioria primeiro e/ou segundo semestres, compreende-se o quão efetivo possa vir a ser a recomendação feita por Silva e Miranda (2018, p. 226), ao ponderar que logo no início do curso seja estabelecido um diálogo entre docentes e discentes:

Uma possível alternativa para que não se decepcionem com as disciplinas iniciais é que tenham o mínimo conhecimento da estrutura curricular do curso antes de ingressarem no ensino superior. Ou, mesmo depois do ingresso, mas ainda no começo do curso. É interessante que professores das disciplinas iniciais ou coordenadores de curso apresentem a grade curricular, relacionando as disciplinas, para que possam entender todo o percurso que seguirão, as disciplinas que cursarão e a relação e a relevância dessas disciplinas com as demais, específicas de sua área de formação.

Quando se leva em conta à área de formação, certamente o cuidado para se evitar o utilitarismo precisa ser considerado. Esse zelo é fundamental, pois nem tudo que se aprende em um curso universitário tem apenas a atuação profissional imediata como horizonte, conforme discute Nogueira (2012). Talvez o que não pareça necessário a curto prazo, na visão do alunado, possa vir a ser em um outro momento da sua

trajetória, porém, isso precisa ser esclarecido e evidenciado desde o princípio, ratificando Silva e Miranda (2018). Alunos desmotivados cognitivamente tendem a não se interessar pelas aulas e, por conseguinte, não aprendem de forma satisfatória.

Essas considerações, de modo algum, descartam a necessidade de que toda e qualquer disciplina oferecida seja pedagogicamente apropriada e válida. Pelo contrário, no caso específico dos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na Educação Superior, poderá haver a percepção de que as aulas se parecem com aquelas ministradas no Ensino Médio, conforme crítica levantada na primeira declaração (D1), se não forem organizadas de modo a ter e a fazer sentido, com recursos – materiais e métodos – potencialmente significativos.

Para conferir significado à sua disciplina, o professor de Língua Portuguesa, ou qualquer outra nomenclatura que a disciplina possa vir a ter no ensino superior, precisa associar o conteúdo ao aprendizado e/ou aprimoramento das competências comunicativas às situações sociais e profissionais dos alunos. Se os discentes não compreendem os objetivos relacionais, a disciplina será possivelmente considerada “[...] como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida” (PERRENOUD, 1999, p. 45).

Nesse sentido, é inegável que toda essa organização curricular requer esforço e pesquisa por parte do professor. Em se tratando dos três cursos aqui focalizados, sem desmembrar nesta parte da presente pesquisa as competências de acordo com as DCN e os anúncios de emprego por área, levando em consideração que os campos fazem parte das Ciências Sociais Aplicadas, procede-se na sequência uma análise das quatro competências comunicativas necessárias aos egressos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Também não se justifica, neste momento, um desmembramento por área, pois como demonstraram os resultados das buscas feitas no LinkedIn, qualquer uma das três formações pode vir a ser aceita para determinados cargos. Ressalta-se que, com esta análise, não há a pretensão de estabelecer o que deve ser ensinado, mas sim dominado pelos discentes ao longo de sua formação para que tenham condições de exercer com êxito suas escolhas profissionais.

No que se refere à escrita, constata-se que tal competência está diretamente ligada ao domínio de certos gêneros textuais, com destaque para a elaboração de relatórios, pareceres, atas de reunião, materiais técnicos, normas e procedimentos.

Acrescenta-se a essas atividades a necessidade de se dominar a compilação de fatos e notícias relevantes para que, por meio de comunicados, seja feito o envio das informações aos setores cujo tema possa ser de interesse.

Ainda que se reconheça ser desafiador em sala de aula garantir autenticidade à produção dos textos citados de uso no dia a dia profissional dos egressos dos cursos aqui investigados, cabe ao professor pesquisar e desenvolver propostas se visem ao distanciamento do artificialismo para o ensino-aprendizagem desses gêneros. Compreende-se, nessa discussão, conforme propõe Suassuna (2002, p. 45), que “[...] não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões”. Entre essas dimensões está, sem dúvidas, a finalidade social definida e inerente a cada gênero.

Verifica-se que além do domínio da língua e da estrutura textual, outras competências precisam ser mobilizadas, entre as quais, cita-se a capacidade analítica. Isso porque para os alunos “terem o que dizer” (Antunes, 2008, p. 47), informações precisam antes ser buscadas, lidas e interpretadas. Para organização lógica dos dados a serem materializados em forma de um ou outro gênero textual escrito, a condição básica é que se compreenda e se faça escolhas dos aspectos mais relevantes a serem informados. Nessa perspectiva, o aprimoramento da competência leitora em sala de aula é essencial.

Além de ser necessária para oportunizar a mobilização da competência escrita, a competência leitora deve ser desenvolvida com vistas ao cumprimento de determinadas atividades que requerem criticidade da palavra lida. Entre as atribuições que envolvem uma leitura crítica, evidencia-se a correta análise das solicitações e reclamações de clientes para atendê-los com argumentos estruturados, ou ainda, quando o profissional não for o encarregado do atendimento, mostrar-se apto para fornecer subsídios às áreas internas que prestarão tal auxílio.

Sem uma leitura crítica, no caso da atividade destacada, a intervenção sobre uma solicitação ou reclamação pode ser comprometida pela falta de discernimento. Para tanto, evidencia-se que o aprimoramento da leitura no espaço pedagógico seja realizado também com os gêneros que circulam no contexto aqui pesquisado e, assim, haja um olhar do professor para as situações de uso da língua.

Quanto à oralidade, verifica-se que essa competência é requisitada a várias circunstâncias, com destaque para: atendimento a clientes internos e externos; participação e condução de reuniões; disseminação de processos; negociação; prospecção ativa por telefone; realização de integrações. São situações que exigem o cumprimento

de usos mais formais no que se refere à organização e ao modo do que irá ser dito, e, portanto, precisa ter espaço para o ensino-aprendizagem também na Educação Superior. Aliás, essa foi a competência comunicativa, cujos dados do questionário mostraram ser as menos desenvolvidas na percepção dos egressos investigados (vide Gráfico 7) durante a formação universitária, bem como, e assim corroborando esse levantamento, a competência de menor domínio entre os respondentes (vide Tabela 6).

Nesse sentido, cabe apresentar o alerta feito por Lima (2014, p. 65):

É frequente a reclamação de professores com relação à incapacidade dos alunos de realizarem apresentações orais de trabalho, mas em nenhum momento são apresentados a esses alunos a constituição de tal gênero, quais são os papéis do apresentador e daqueles que estão assistindo e, mais ainda, como eles deveriam decidir que tipo de linguagem utilizar, visto que é imprescindível adequar a linguagem e ajustar o conteúdo a ser apresentado ao limite de tempo e aos espectadores; preparar o material para a apresentação; posicionar-se diante da turma, vestir-se de modo adequado para a apresentação e assim por diante.

Ao reiterar as reflexões de Lima (op. cit.), especialmente no diz respeito aos papéis que cabem à plateia, ou seja, ao comportamento adequado frente ao outro ou aos outros que falam, há o direcionamento à última competência comunicativa a ser aqui discutida: o ato de ouvir. Essa competência mostra-se primordial para as atribuições requisitadas aos profissionais das áreas examinadas nesta tese, dentre as quais estão: entendimento das necessidades na perspectiva do cliente; liderança de grupos de trabalho; trabalho em equipe; bom relacionamento com a cadeia de valor.

Além de regras sociais que definem a conduta esperada dos ouvintes, cumpre salientar que “[...] a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita” (ANTUNES, 2016, p. 112), envolvendo, portanto, reflexão, posicionamento e dupla articulação.

Como pode ser constatado, o desenvolvimento de cada uma das competências comunicativas – escrever, ler, falar e ouvir – requerem diferentes olhares e, por conseguinte, diversificadas estratégias pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Reconhece-se, no entanto, que não se trata de competências excludentes, mas sim interligadas, cujo domínio em sua integralidade é imperativo para a completude do indivíduo no que concerne ao seu posicionamento não somente no mundo do trabalho,

mas, sobretudo, na sociedade como sujeito ativo, histórico e social. Afinal, essa é (ou deveria ser) a principal finalidade das aulas de Língua Portuguesa em todo e qualquer nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra é o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo.

Paulo Freire (1994, p. 36)

À parte de todas as suas dificuldades, compreende-se que a instituição escolar é, com efeito, o *locus* que oportuniza o aprendizado de uma língua para diferentes usos e situações comunicativas. Esse domínio linguístico indubitavelmente viabiliza aos indivíduos o exercício da cidadania de modo mais participativo e crítico, bem como pode empoderá-los e levá-los ao alcance de posições mais valorizadas, pessoal e profissionalmente, em uma sociedade letrada. Evidentemente, não se trata de um processo “mágico” ou imediato. Requer uma pedagogia consciente com os fins pretendidos.

Ao discutir o termo *empowerment*²⁴, aplicado ao processo pedagógico em distintas realidades – países de Primeiro Mundo e de Terceiro Mundo –, Shor e Freire (1986) esclarecem ser um meio para que uma educação libertadora seja promovida e, a partir dela, busque-se a construção de uma sociedade mais igualitária. Para os autores, a noção de *empowerment* corresponde a um processo de libertação, um ato de dar poder em nível coletivo e não apenas individual.

Considerando esses apontamentos, o professor de línguas pode ser compreendido como um agente de transformação social. Contudo, tal asserção apenas se concretiza quando o exercício docente perpassa por uma pedagogia que possibilita aos discentes a aquisição de um pleno desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade, estendidos a contextos mais complexos aos quais estão inseridos. Em outras palavras, os prévios conhecimentos linguísticos não são simplesmente endossados, mas sim transcendidos para um patamar que permita aos alunos sair do *status quo* e, ao mesmo tempo, ser conduzidos a reflexões mais avançadas e à participação social em condições de maior igualdade.

²⁴ A palavra *empowerment* é utilizada sem tradução no livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, em língua portuguesa, objetivando, como explicam os autores, manter a riqueza da palavra que significa: dar poder a; ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade do sujeito (SHOR; FREIRE, 1986).

Nessa perspectiva, é que aqui se defendeu o desenvolvimento das competências comunicativas, de modo gradual, desde os primeiros níveis de ensino até a Educação Superior, inclusive. Tal prática visa à formação integral do indivíduo, a fim de que ele possa, através da autonomia construída, escolher e trilhar seus caminhos.

No contexto pedagógico, muitos são os teóricos que defendem um sistema educacional voltado à mobilização de competências. Outros autores, entretanto, contestam esse modelo pedagógico. Tanto os apontamentos favoráveis quanto os desfavoráveis a uma pedagogia voltada à mobilização de competências devem ser considerados e discutidos. Todas as reflexões trazem contribuições que devem ser examinadas responsabilmente pelos agentes educacionais.

Para seus defensores, uma pedagogia voltada ao desenvolvimento de competências permite a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, fundamentais para o enfrentamento de problemas, a tomada de decisões e o alcance de objetivos no espaço escolar e, também, fora dele. Os opositores, por sua vez, afirmam que uma pedagogia direcionada ao desenvolvimento de competências serve, prioritariamente, à estrutura capitalista, ávida por formar profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho; mas não apenas, conforme ponderado no primeiro capítulo desta tese e aqui novamente se defende.

O professor, neste caso o de língua portuguesa, pode e deve fazer a diferença em sala de aula com base em um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento e à mobilização de competências dos seus alunos para as mais diversas circunstâncias. Ser competente comunicativamente suplanta a oferta de um ensino linguístico pautado em regras gramaticais e nomenclaturas.

É necessário sim dominar a escrita, particularmente, com o uso das regras da norma socialmente prestigiada. Entretanto, é de suma importância dominar a estruturação dos textos no que diz respeito à adequada utilização dos princípios de coesão, coerência, conectivos e gêneros textuais. Fundamental, ainda, é o domínio da leitura em seu sentido mais amplo, isto é, a compreensão e interpretação de textos e contextos, bem como a capacidade de fazer inferências. O domínio da oratória também precisa ser garantido, para que as ideias, necessidades e anseios sejam materializados. Por fim, faz-se determinante dominar a escuta ativa, em grande parte, responsável pela condução das relações humanas.

Muitos avanços foram feitos nessa direção para transformar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, haja vista os documentos oficiais que regem

a educação brasileira na atualidade – com destaque para LDB, BNCC e DCN. Não se propõe, todavia, aceitar e seguir acriticamente toda e qualquer proposta.

Ainda há muito a ser transformado, bem como transposto do “papel” para a prática em sala de aula, e tal ação não depende somente do compromisso docente. Ao analisar o contexto escolar brasileiro, Carneiro (2014, p. 289) alerta para o fato de que: “[...] a família cuida um pouco da Educação Infantil, cuida bastante do Ensino Fundamental e se descuida do Ensino Médio. O governo mal cuida de todos. Os professores se desdobram para dar conta de cada um. E a universidade quer receber o aluno ideal”.

Quem é o aluno universitário ideal? Simplesmente não existe. Assim como também não existe o professor ideal. O ambiente pedagógico é constituído de indivíduos reais. É para os alunos reais, diferentes a cada semestre, quando se considera a dinâmica do ensino superior, que todo professor, comprometido com o seu fazer pedagógico, organiza e reorganiza sua disciplina. Ressalta-se que não se propõe aqui inviáveis e ininterruptas modificações por parte do docente; mas, sempre que necessárias, devem ser feitas e propostas mudanças e atualizações pontuais para garantir o que se espera dentro de uma sala de aula: o aprendizado dos alunos.

Contudo, não se deve perder de vista, que todo professor foi também aluno. E que sua atuação docente é, acentuadamente, marcada por sua formação, conforme discussão levantada no segundo capítulo deste estudo. A formação inicial e a formação continuada, ainda que não devam ser consideradas os únicos meios de profissionalização, contribuem para elevar o nível de competência docente.

Em conjunto com a formação inicial e continuada, é fundamental que a todo e qualquer professor sejam oferecidas adequadas condições de trabalho e remuneração digna. Tais fatores impactam o valor social do ofício professor, bem como a atratividade para o ingresso na profissão. Cumpre destacar que este último aspecto, de acordo com as pesquisas empreendidas e apresentadas nesta tese, vem sendo comprometido quando se analisa o número de ingressantes nos cursos de licenciatura, em âmbito nacional, ao comparar com as matrículas efetivadas em cursos de bacharelado e cursos tecnológicos. Há, portanto, um sinal evidente de que ações precisam ser empreendidas em prol da carreira docente no país.

Espera-se do professor que, além de dominar o conhecimento específico da sua área, possa estar atento às modificações das mais diversas ordens – política, econômica, científica, acadêmica, mercadológica e tecnológica. No entanto, sem as bases mínimas –

formativas e laborais –, é quase impossível ao docente cumprir a contento seu papel cidadão e profissional.

Seja como for, a educação caminha e há professores interessados em buscar fazer seu trabalho da melhor forma possível, não se rendendo à inércia, ainda que os desafios sejam grandes e constantes. A esse interesse e, também, motivação, credita-se a prática reflexiva e a consciência de que seu ofício é indispensável à vida social (FREIRE, 2015), como trazido na epígrafe desta tese.

Em desdobramento a essa reflexão, especificamente sobre o professor de Língua Portuguesa, atuante na Educação Superior fora do campo das Letras, cumpre retomar que o objetivo de suas aulas é, sobretudo, assegurar a competência comunicativa de seus alunos através de uma aprendizagem significativa. Isso porque, reconhecendo nas palavras de Masetto (2002, p. 85), “Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos aí encontramos uma ‘aula universitária’”. Essa atuação docente com vistas a esses propósitos é complexa; contudo, factível.

Embora o público contemplado nesta tese seja composto por alunos universitários dos cursos de graduação, nível bacharelado, em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, optou-se por não trazer à discussão as contribuições da andragogia, campo da educação voltado ao processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Entretanto, não se desconsidera a relevância da andragogia como um possível percurso investigativo.

Com base nos pressupostos ausubelianos em aproximação aos estudos freireanos, acerca dos conceitos de aprendizagem significativa e educação problematizadora, respectivamente, trazidos na parte inicial do terceiro capítulo, bem como a partir das pesquisas empreendidas nos primeiro e segundo capítulos, definiu-se as bases linguísticas para sequenciar este estudo, constituído de pesquisas bibliográficas e documentais.

A partir de uma concepção em que a linguagem é compreendida como atividade humana, lugar e forma de interação social (KOCH, 2010), é que se avança a discussão, no terceiro capítulo, sobre o quão relevante e significativo pode vir a ser os estudos linguísticos com os gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem. Com isso, buscou-se apresentar o caráter imperativo de não desviar o olhar da realidade – atual e futura – dos discentes, redimensionando o trabalho que se faz em sala de aula com sujeitos reais para situações e propósitos igualmente reais.

Com a finalidade de compreender quem são esses sujeitos reais, ou melhor, parte deles, bem como os gêneros textuais mais recorrentes na esfera profissional desses sujeitos e as competências comunicativas a eles mais requisitadas, foi que se organizou o quarto e último capítulo. Embora o subcapítulo 1.3 apresente um panorama acerca das profissões, das possibilidades de carreira e das competências e habilidades necessárias aos egressos dos três cursos aqui focalizados, entendeu-se como necessário, ainda, empreender dois levantamentos para coleta de dados a partir de anúncios de emprego e da “voz” dos graduados.

Com isso, procurou-se avançar o mais próximo possível das práticas sociais e textuais e, desse modo, das competências comunicativas, obtendo uma maior amplitude de informações e resultados para o alcance das finalidades desta tese. Em especial, destaca-se o objetivo que diz respeito à produção de conhecimento acerca das competências comunicativas que o professor universitário de Língua Portuguesa deve considerar e integrar em seu planejamento e em suas ações de ordem didático-pedagógica, para um efetivo e significativo processo de ensino-aprendizagem nos cursos à parte do campo das Letras.

Ao caminhar nesse sentido, entende-se e, acima de tudo, almeja-se que os saberes linguísticos, desenvolvidos e/ou aprimorados no ambiente pedagógico universitário, adquiram o seu verdadeiro valor como instrumento de empoderamento social e participação cidadã. Direitos que, lamentavelmente, não são garantidos a todos os brasileiros, cuja palavra, antes mesmo de ser lida, escrita, dita ou ouvida, é silenciada.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: MG, 1990.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: Univille, 2009, p. 15-43.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: Univille, 2009, p. 73-108.

ANTUNES, C. *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANTUNES, I. C. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2011.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick et. al. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

BATISTA, R. de O. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATTISTI, J. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: SER – SAGAH, 2017.

BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias?, quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 55-65.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, MEC, 13 jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

Brasília, MEC, 16 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, MEC, 13 jul. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004_07.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, MEC, 03 dez. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – Homologado. Brasília, MEC, 04 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1. Brasília, MEC, 18 mar. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Educação Superior. Indicadores de instituições e cursos estão disponíveis. Brasília, MEC, 17 nov. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17246-indicadores-de-instituicoes-e-cursos-estao-disponiveis>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, [2018?]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio*. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCCv_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC*. Brasília, MEC, 2019. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 2: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARNEIRO, W. *Bacharelado em Administração: o currículo e as necessidades contemporâneas para a formação profissional*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia em Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, J. S. F. de. O Cefam e a formação virtual. *Educação*, 10 set. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/os-cefam-e-a-formacao-virtual/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CASAGRANDE, N. S. A oficina pedagógica: uma prática necessária na formação do professor de Língua Portuguesa. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Língua e literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Mackenzie, 2016, p. 81-103.

CECATO, C. *Introdução aos fundamentos teóricos da linguística*. Curitiba: Intersaberes, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). *Maiores Informações sobre a Profissão Contábil*. Brasília: [2019?]. Disponível em: <<https://cfc.org.br/fiscalizacao-etica-e-disciplina/perguntas-frequentes/maiores-informacoes-sobre-a-profissao-contabil/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA. *Sessenta anos de história da regulamentação da profissão de economista*. São Paulo: Narrativa Um, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*. Brasília: 2018a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. *Sobre as áreas de avaliação*. Brasília: 2019. Disponível em: <<https://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*. Brasília: 2018b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DUARTE, J. B. Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico *versus* um modelo dogmático. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012, p. 107-122.

ESCRIVÃO FILHO, E.; MENDES, J. V. O trabalho do administrador: uma visão geral e crítica. In: ESCRIVÃO FILHO, E.; PERUSSI FILHO, S. *Teorias de Administração: introdução ao estudo do trabalho do administrador*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 35-54.

FEMINICK, T. R. *Para aprender economia*. São Paulo: CenaUn, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da esperança*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GATTI, B. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, B. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 230-243.

GATTI, B. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GUIMARÃES, A. H. T. O século XXI já chegou. E as Letras? In: HANNA, V. L. H. (Org.). *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015, p. 27-37.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, T. de C. (Org.). *Linguística I*. São Paulo: Pearson, 2014a.

_____. *Linguística II*. São Paulo: Pearson, 2014b.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. 2011. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ensino-como-lingua-materna.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Inep, set. 2019a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília, Inep, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 set. 2019.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Tradução Leda Beck. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, F. R. O. *Língua e linguagem na prática pedagógica*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LÜDKE, M. Estágio supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, B. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 171-185.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, V. B. *O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do Facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de Letras*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

_____. O ensino de Língua Portuguesa por meio de jogos virtuais: uma questão a ser trabalhada nos cursos de formação docente. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Língua e literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Mackenzie, 2016, p. 139-163.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 83-102.

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

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da*

curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012, p. 79-106.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2013, p. 9-27.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MENEZES, E. de; SANTOS, T. H. dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 26 de fev. 2019.

MIGLIATO, A. L. T.; PERUSSI FILHO, S. Administrar é comunicar e obter cooperação: a visão de Chester Barnard. In: ESCRIVÃO FILHO, E.; PERUSSI FILHO, S. *Teorias de Administração: introdução ao estudo do trabalho do administrador*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 113-126.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto: 2009, p. 13-24.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LINKEDIN. Destaque seu perfil e saia na frente com uma conta Premium. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/premium/products/?indexIntentType=explore&intentType=explore>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NEVES, M. H. de M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NICOLIELO, B. Magistério: 2020 é o prazo final. *Nova Escola*, 07 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/150/magisterio-2020-prazo-final#>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

NOGUEIRA, M. O. G. *Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. 3. ed. rev., ampl. e atual. Curitiba: Intersaberes, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso, José António Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

_____. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, P. (Eds.). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (livreto). São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida*. Tradução Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETER, M. Língua, linguagem e linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-24.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

SAES, F. A. M. de; CYTRYNOWICZ, R. O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. *Revista Álvares Penteado*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, jun. 2001. Disponível em: <<http://pergamum.fecap.br/biblioteca/imagens/00001E/00001E8C.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SCATOLA, E. S. P. *Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de ciências contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2013.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, L. R. da. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no Ensino Superior. *Revista Primus Vitam*, São Paulo, SP, n. 5, p. 1-21, 2013. Disponível em: <http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_5/lea.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SILVA, V. P. da. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI, B. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 187-200.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 709-731, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00708.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, T. D.; MIRANDA, A. B. de. Estudantes universitários na perspectiva das gerações. In: MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de; LEAL, E. A. *Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios*. São Paulo: Atlas, 2018, p. 215-233.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Ó. C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012, p. 35-59.

SOUZA, P. R. A educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-32.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1994.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Conteúdos específicos *versus* conteúdos pedagógicos: uma falsa dicotomia na formação de professores. In: HANNA, V. L. H. (Org.). *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015, p. 39-47.

_____. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012a, p. 61-77.

_____. *Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012b.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BATISTA, R. de O. O professor e o educador em Rubem Alves: história e *ethos* na educação brasileira. In: VASCONCELOS, M. L. M. C.; BATISTA, R. de O.; PEREIRA, H. B. C. (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2017, p. 235-247.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; LUCIANI, L. P. B. O diálogo como mediador do processo de ensino-aprendizagem. In: VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. P. (Orgs). *Paulo Freire: da teoria à prática*. São Paulo: LiberArs, 2018, p. 191-202.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: texto e discurso*. São Paulo: Parábola, 2019.

APÊNDICE A

Linhas de pesquisa voltadas à formação de professores e/ou às práticas docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, inseridos na área básica das Letras, em funcionamento no Brasil.

IES	Programa	Área(s) de Concentração	(1) Linha de Pesquisa
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Estudos de Linguagens	Linguística e Semiótica	Linguagens, identidades e ensino
Fundação Universidade Federal do Piauí	Letras	Linguística	Gramática e léxico: descrição e ensino
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Letras	Literatura e Crítica Literária	Crítica literária, ensino e linguagens interartísticas
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Literatura, Cultura e Contemporaneidade	Estudos da Linguagem	Descrição do português, ensino e tecnologia
Universidade de São Paulo	Letras Clássicas e Vernáculas	Letras Clássicas e Vernáculas	Filologia e língua portuguesa
Universidade de São Paulo	Letras - Língua, Literatura e Culturas Italianas	Língua, Literatura e Cultura Italianas	Aquisição e aprendizagem do italiano como língua estrangeira
Universidade de São Paulo	Letras - Língua e Literatura Alemã	Estudos Germanísticos	Língua e linguística alemã
Universidade de São Paulo	Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana	Estudos sobre funcionamento linguístico, aquisição, ensino e aprendizagem
Universidade do Estado da Bahia	Crítica Cultural	Linguística, Letras e Artes	Letramento, identidades e formação de educadores
Universidade do Estado de Mato Grosso	Estudos Literários	Estudos Literários	Leitura, literatura e ensino
Universidade do Estado do Amazonas	Letras e Artes	Representação e interpretação artística, literária e linguística	Linguagem, discurso e práticas sociais
Universidade Estadual de Maringá	Letras	Estudos linguísticos	Ensino-aprendizagem de línguas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Letras	Linguagem: língua e literatura	Linguística aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Estudos da Linguagem	Linguagem, Identidade e Subjetividade	Pluralidade, identidade e ensino
Universidade Estadual de Santa Cruz	Linguagens e Representações	Linguagens e Representações	Linguística aplicada
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Letras - Cultura, Educação e Linguagens	Cultura, Educação e Linguagens	Linguagens e educação
Universidade Federal de Alagoas	Linguística e Literatura	Estudos linguísticos	Linguística aplicada e processos textual-enunciativos
Universidade Federal de Goiás	Estudos da Linguagem	Linguagem, Cultura e Identidade	Língua, linguagem e cultura
Universidade Federal de Juiz de Fora	Letras - Estudos Literários	Teorias da Literatura e Representações Culturais	Estudos literários aplicados: ensino, tradução e escrita criativa
Universidade Federal de Mato Grosso	Estudos de Linguagem	Estudos linguísticos e Estudos Literários	Paradigmas de ensino de línguas
Universidade Federal de Ouro Preto	Letras - Estudos da linguagem	Letras: estudos da linguagem	Linguística aplicada: interfaces entre práticas e teorias
Universidade Federal de Pernambuco	Letras	Linguística Teoria da Literatura	Análise de práticas de linguagem no campo do ensino
Universidade Federal de Viçosa	Letras	Estudos linguísticos e Estudos Literários	Linguística aplicada: formação de professores e ensino e aprendizagem de línguas
Universidade Federal do Acre	Letras - Linguagem e Identidade	Linguagem e Cultura	Língua(gens) e formação docente
Universidade Federal do Amazonas	Letras	Estudos Literários Teoria e Análise Linguística	Linguística aplicada

IES	Programa	Área(s) de Concentração	(2) Linhas de Pesquisa
Universidade Federal do Pará	Letras - Linguística e Teoria Literária	Estudos Literários e Estudos Linguísticos	Ensino-aprendizagem de línguas e culturas: modelos e ações
Universidade Federal do Paraná	Letras	Estudos linguísticos e Estudos Literários	Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Letras Vernáculas	Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literaturas Portuguesa e Africanas	Língua e ensino
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Letras Neolatinas	Estudos Linguísticos Neolatinos e Estudos Literários Neolatinos	Identidade, cognição e ensino nas línguas neolatinas
Universidade Federal do Rio Grande	Letras	História da literatura Estudos da linguagem	Discurso e ensino
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Letras	Estudos discursivos e textuais	Línguas e literaturas: formação de professores e práticas docentes
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Estudos de Linguagens	Linguagem, Cultura e Sociedade	Linguagem, educação e trabalho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Estudos de Linguagens	Tecnologias e Processos Discursivos	Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia
			Linguagem, ensino e mediações tecnológicas
Universidade de São Paulo	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	Letras, Linguística e Artes	Linguagem, educação e sociedade
			Língua estrangeira e educação
Universidade Estadual de Goiás	Língua, Literatura e Interculturalidade	Estudos de Linguagem e Interculturalidade	Estudos de língua e interculturalidade
			Estudos literários e interculturalidade
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Letras	Linguagem e Sociedade	Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino
			Literatura, memória, cultura e ensino
Universidade Federal da Grande Dourados	Letras	Linguística e Transculturalidade	Linguística aplicada e estudos de fronteira
		Literatura e Práticas Culturais	Literatura, cultura e fronteiras do saber
Universidade Federal de Campina Grande	Linguagem e Ensino	Ensino-aprendizagem de língua e literatura	Ensino de línguas e formação docente
			Ensino de literatura e formação de leitores
Universidade Federal de Goiás	Letras e Linguística	Estudos Linguísticos	Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras
			Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais
Universidade Federal de Minas Gerais	Estudos Linguísticos	Estudos Linguísticos	Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras
			Ensino do português
Universidade Federal de Santa Catarina	Linguística	Linguística Aplicada	Ensino e aprendizagem de língua portuguesa
			Ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Letras	Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada
		Estudos de Literatura	Estudos literários aplicados: literatura, ensino e escrita criativa
Universidade Federal do Tocantins	Letras	Estudos Linguísticos	Linguística aplicada
			Língua brasileira de sinais (libras)
Universidade de Santa Cruz do Sul	Letras	Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos	Estudos literários e midiáticos
			Estudos de mediação em leitura
			Estudos linguísticos e cognição

APÊNDICE B

Links dos anúncios de emprego coletados na rede de negócios LinkedIn, no período de 10.06.2020 a 10.07.2020, separados pela principal área de formação.

Administração

1. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1914288656>
2. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1910301590>
3. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1928096609>
4. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1901627502>
5. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927166380>
6. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1931497289>
7. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1916867283>
8. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1937218930>
9. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919188456>
10. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1926739535>
11. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1940229474>
12. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1935587307>
13. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930978725>
14. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930882013>
15. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941202828>
16. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1924679645>
17. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904441868>
18. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1937204695>
19. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1936213402>
20. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1933429041>
21. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919189385>
22. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904452343>
23. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1935593480>
24. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1937218940>
25. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904453163>
26. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1923824992>
27. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904442884>
28. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1925149678>
29. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930190902>
30. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1918822361>
31. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919113991>
32. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941312532>
33. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907301389>
34. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1936224621>
35. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938183935>
36. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938195905>
37. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1915838747>
38. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1912598842>
39. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941798255>

40. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920116757>
41. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920872669>
42. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1928908602>
43. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938172887>
44. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938202399>
45. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1913883290>
46. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1923544239>
47. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927901054>
48. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919132920>
49. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1915860183>
50. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1910416977>
51. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920872664>
52. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1937760758>
53. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927160178>
54. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907301404>
55. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938175544>
56. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1936240503>
57. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938263641>
58. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1935584776>
59. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938177466>
60. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930784250>
61. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1936223028>
62. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927230057>
63. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938297712>
64. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938293836>
65. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920110509>
66. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938194982>
67. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938258951>
68. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938261617>
69. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1913884218>
70. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1914958068>
71. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1917786099>
72. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938210559>
73. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938181131>
74. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1923829197>
75. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919635557>
76. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1923536472>
77. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904046824>
78. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1939376884>
79. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1925834925>

Ciências Econômicas

1. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904053333>
2. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938179852>
3. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941199332>
4. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920161999>

5. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1926616673>
6. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1910351388>
7. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938680927>
8. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1931967124>
9. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904281655>
10. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907708377>
11. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1909407759>
12. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904051564>
13. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938182507>
14. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941196900>
15. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1911929724>
16. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941202032>
17. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1928226427>
18. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919860712>
19. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941318376>
20. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941200642>
21. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1911888610>
22. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919865235>
23. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941798225>
24. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1925591624>
25. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938260241>
26. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938196188>
27. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938173727>
28. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920149727>
29. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1931699977>
30. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938253176>
31. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938194137>
32. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927158505>
33. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1925594026>
34. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1928093693>
35. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1939377290>
36. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1904052428>
37. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930192778>
38. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938194835>
39. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938256632>
40. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1914946141>
41. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1933356102>
42. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930194570>
43. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938210111>
44. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927260039>
45. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938172667>
46. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927153495>
47. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907304217>
48. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1940066297>
49. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920872676>
50. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922243909>

51. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927318524>
52. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1928091551>
53. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1942234574>
54. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938261339>
55. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1933405437>
56. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919207494>
57. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927243967>
58. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938181619>
59. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919197056>
60. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927156944>
61. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1911886769>
62. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938182625>
63. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1911888394>
64. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932626688>
65. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1935584821>
66. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938206885>
67. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1939854147>
68. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932655230>
69. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1923521828>
70. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920118269>
71. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919188635>
72. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1910984666>
73. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1931503950>
74. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922185764>
75. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1911885814>
76. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1931705194>
77. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932656213>
78. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919133256>
79. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927257036>
80. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938255558>
81. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1942241065>
82. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938180511>
83. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1933408194>
84. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922163842>
85. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922194195>
86. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922186576>
87. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922169938>
88. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932628463>
89. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1933404589>
90. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1919205577>
91. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1942239067>
92. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1918833201>
93. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938200110>
94. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938257666>
95. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1922164517>
96. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938201144>

97. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938182306>

Ciências Econômicas

1. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907320431>
2. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1912675676>
3. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941209000>
4. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1920152230>
5. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941202049>
6. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1907320428>
7. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1930282395>
8. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1941203692>
9. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1916340684>
10. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938662665>
11. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1938254477>
12. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1927247196>
13. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1924679828>
14. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932655470>
15. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1932659018>
16. <https://www.linkedin.com/jobs/view/1910990854>

APÊNDICE C

Questionário eletrônico aplicado, no período de agosto/2020 a setembro/2020, a egressos dos cursos em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

- 1. Qual a sua idade?**
- 2. Qual o seu gênero?**
 - () Feminino.
 - () Masculino.
 - () Outro.
 - () Prefiro não dizer.
- 3. Qual sua formação universitária?**
 - () Administração.
 - () Ciências Contábeis.
 - () Ciências Econômicas.
 - () Outra.
- 4. Se assinalou "OUTRA" na questão anterior, por favor informe sua formação universitária.**
- 5. Durante a graduação, cursou alguma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação?**
 - () Sim (Caso tenha assinalado esta opção, por favor desconsidere a questão 8.)
 - () Não (Caso tenha assinalado esta opção, por favor siga para a questão 8.)
- 6. Qual o nome da disciplina cursada e em qual semestre a cursou?**
- 7. Ter cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação contribuiu para a sua competência comunicativa (ler, escrever, falar e ouvir) em âmbito pessoal e profissional?**
 - () Definitivamente sim.
 - () Provavelmente sim.
 - () Indeciso.
 - () Provavelmente não.
 - () Definitivamente não.
- 8. Não ter cursado uma disciplina voltada aos estudos da língua portuguesa e/ou comunicação na graduação prejudicou sua competência comunicativa (ler, escrever, falar e ouvir) em âmbito pessoal e profissional?**
 - () Definitivamente sim.
 - () Provavelmente sim.
 - () Indeciso.
 - () Provavelmente não.
 - () Definitivamente não.
- 9. O que mais sente que faltou durante a sua formação acadêmica em termos de ensino-aprendizagem das competências comunicativas? Assinale mais de uma opção, se for o caso.**

- () Redação de textos da esfera profissional (*e-mails*, relatórios, pareceres, comunicados em geral).
- () Redação de textos da esfera acadêmica (resenha, resumo, fichamento, artigo científico).
- () Leitura e interpretação de textos técnico-profissionais.
- () Leitura e interpretação de textos não técnicos (ficção e não ficção).
- () Atividades orais (debates, seminários, diálogos argumentativos, entrevistas).
- () Estudo das regras gramaticais e ortográficas.
- () Não se aplica.

10. Há quanto tempo atua profissionalmente? Por favor, informe sua experiência profissional em anos e meses.

11. Buscou algum curso de capacitação relacionado à língua portuguesa e/ou comunicação após a graduação?

- () Sim.
- () Não.

12. Se assinalou "SIM" na questão anterior, por favor informe qual curso de capacitação relacionado à língua portuguesa e/ou comunicação você buscou após a graduação.

13. Com base na sua trajetória profissional, leia as assertivas a seguir e indique o grau de concordância com cada uma delas.

Assertivas	(5) Concordo totalmente	(4) Concordo	(3) Nem concordo nem discordo	(2) Discordo	(1) Discordo totalmente
Não tenho dificuldade para redigir textos profissionais (<i>e-mails</i> , relatórios, pareceres, comunicados em geral etc.).					
Sou um bom leitor, pois compreendo com facilidade os textos pertinentes a minha profissão.					
Sou um bom orador, expresso-me com desenvoltura a qualquer tipo de público em reuniões, chamadas telefônicas e atendimentos diversos.					
Sou um bom ouvinte, compreendo meus interlocutores e consigo desenvolver um diálogo que conduz a resultados positivos.					
Domino as regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa.					

14. Caso queira fazer algum comentário acerca do escopo deste questionário, por favor utilize o campo abaixo.

ANEXO A**Fragmento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em
Administração (bacharelado)****Resolução CNE/CES 4/2005 de 13 de julho de 2005**

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

ANEXO B**Fragmento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis (bacharelado)****Resolução CNE/CES 10/2004 de 16 de dezembro de 2004**

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

ANEXO C

**Fragmento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em
Ciências Econômicas (bacharelado)
Resolução CNE/CES 4/2007 de 13 de julho de 2007**

Art. 4º Os cursos de graduação em Ciências Econômicas devem possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - desenvolver raciocínios logicamente consistentes;

II - ler e compreender textos econômicos;

III - elaborar pareceres, relatórios, trabalhos e textos na área econômica;

IV - utilizar adequadamente conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica;

V - utilizar o instrumental econômico para analisar situações históricas concretas;

VI - utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos; e

VII - diferenciar correntes teóricas a partir de distintas políticas econômicas.